

Trabajo y comprensión del mundo

*Trazos de la **f**ormación*

INA de Costa Rica: una tradición de cambio
Fernando Casanova

Capacitación productiva y acción comunitaria:
un enfoque integrador
Victoria Matamoro

Guía para la recuperación de experiencias de integración
*Clarita Franco de Machado, Sara Mascheroni, Fanny Arón, Jeanice Chiquio,
Eliana Gallardo, Gloria Xolot y Amparo Rodríguez.
Consultoras: Nohora Londoño y Fabiola Rodríguez*

Gestión bipartita de la formación continua

Trabajo y comprensión del mundo
Vitangelo Plantamura

Vitangelo Plantamura

Trabajo y comprensión del mundo

Oficina Internacional del Trabajo



CINTERFOR

Copyright © Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) 1999

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo están protegidas por el copyright de conformidad con las disposiciones del protocolo núm. 2 de la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, podrán reproducirse breves extractos de las mismas sin necesidad de autorización previa, siempre que se indique la fuente. En todo lo referente a la reproducción o traducción, de dichas publicaciones, deberá dirigirse la correspondiente solicitud a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, Montevideo, Uruguay. Cinterfor/OIT acoge con beneplácito tales solicitudes.

Primera edición: Montevideo, 1999

ISBN 92-9088-095-4

Plantamura, V
Trabajo y comprensión del mundo. Montevideo :
Cinterfor, 1999.
144 p. (Trazos de la formación, 5)

Bibliografía: p. 135-143

ISBN 92-9088-095-4

/TRABAJO/ /NECESIDADES DE FORMACION/ /PUB CINTERFOR/

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) es un servicio técnico de la OIT, establecido en 1964 con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región. La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmadas, incumbe exclusivamente a sus autores y su publicación no significa que Cinterfor/OIT las apruebe. Las denominaciones empleadas en publicaciones de la OIT, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en esta publicación no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

Las publicaciones del Centro pueden obtenerse en las oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy, Fax: 902 13 05, Montevideo, Uruguay, página *web*: <http://www.cinterfor.org.uy>. Puede solicitarse un catálogo y lista de nuevas publicaciones a la dirección anteriormente mencionada.

Hecho el depósito legal núm. 312.460/99

Impreso en los talleres gráficos de Cinterfor/OIT

*A Gui por compartir sueños y esperanzas.
A Bárbara Rosa y Bianca Laura,
las más nuevas compañeras de la caminata.*

INDICE

PRÓLOGO POR GAUDÊNCIO FRIGOTTO	9
PRESENTACIÓN	13
1. INTRODUCCIÓN	15
1.1 Problema	15
1.2 Cuadro teórico	20
1.3 Objetivos, interrogantes y metodología.	25
1.4 Estructura, alcances y límites	35
2. LA EXIGENCIA DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	37
2.1 Conocimiento y comprensión del mundo	37
2.2 Nuevas demandas en la formación profesional	45
2.3 La cuestión del trabajo en el SENAC	59
3. EN BUSCA DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE TRABAJO	67
3.1 Los caminos del trabajo	67
3.2 Gramsci y el trabajo	75
3.3 El futuro del trabajo	81
4. EL SENTIDO COMÚN Y EL BUEN SENTIDO: PUNTOS DE PARTIDA DE UNA VISIÓN UNITARIA Y COHERENTE DEL MUNDO	89
4.1 Las perspectivas del educador y del estudiante involucrados en la formación profesional	89
4.2 Sentido común y buen sentido en la concepción del trabajo, del hombre y de la sociedad	101

5. CONCLUSIÓN: ASENTANDO LOS PRESUPUESTOS FILOSOFICOS DE UNA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

PRÓLOGO

“En la discusión científica, ya que se supone que el interés sea la búsqueda de la verdad y el progreso de la ciencia, demuestra ser más “avanzado” aquel que adopta el punto de vista según el cual el adversario puede expresar una exigencia que debe ser incorporada, aun como un momento subordinado, a su propia construcción. (Antonio Gramsci)”

El libro de Vitangelo Plantamura sobre *Trabajo y Comprensión del Mundo*, en su contenido teórico-científico y político-práctico no solo tiene en Gramsci la base de su análisis sino que incorpora de modo ejemplar la advertencia anteriormente dicha. Es un trabajo que se estructura en el vértice de un amplio debate donde busca poner la formación humana y general y, específicamente, la formación profesional, en la interfaz con la crisis del capitalismo, el revolucionamiento de la base técnica del proceso productivo, la crisis ideológica, teórica y ético-política en este final de milenio.

El capitalismo, al contrario de lo que sus apologistas quieren hacer creer con las tesis del *fin de la historia*, el fin de los conflictos, el fin del proletariado y el surgimiento del “cognitariado”, enfrenta la crisis de la valoración del capital. En los intersticios del capitalismo globalizado, basado sobre las organizaciones transnacionales que desestructuran los Estados nacionales en su capacidad de definir políticas de desarrollo y control económico, y producen los más variados procesos de exclusión y marginalización. Se crean desiertos económicos en amplias regiones, de las cuales ni el Primer Mundo escapa. Se produce, como advierte Noam Chomsky, un Tercer Mundo dentro del Primer Mundo.

El monopolio del conocimiento, de la ciencia y de la técnica y su incorporación al proceso productivo, bajo las relaciones sociales vigentes

intensifica el desempleo estructural condenando a millones de trabajadores a una condición humana degradante. La ciencia y la técnica, virtualmente extensiones de los sentidos humanos y potenciadoras de ampliación de las necesidades humanas, contradictoriamente bajo la lógica de exclusión produce el tiempo libre torturante del desempleo y la indigencia.

En el campo ideológico, la crisis se muestra en la difusión del ideario neoliberal que vulgariza la creencia de que el fenómeno que vivimos es pasajero, y que se debe al desvío de las leyes del mercado con el crecimiento exagerado del Estado. En la tesis de uno de los fundadores y más importante teóricos del neoliberalismo: Frederic Hayek, el igualitarismo conduce a la servidumbre mientras que la libertad del mercado lleva a la prosperidad. Bajo este ideal nacen las políticas centradas en la tesis del Estado mínimo, desreglamentación, flexibilización, descentralización autoritaria, privatización y fin de los derechos sociales. Los derechos son mercantilizados. El árbitro es el mercado.

En el plano teórico la crisis se explicita por la concepción fragmentaria de la realidad histórica y de los procesos sociales y educativos. Esta fragmentación se potencializa tanto por la perspectiva automatizada, funcionalista de las concepciones mercantilistas del neoliberalismo cuanto por las posturas del posmodernismo que enfatizan de forma atomista la alteridad, la diferencia, la particularidad y singularidad, el subjetivismo en contraposición a las concepciones que ponen estas dimensiones en el plan de estructuras más globales y universales. Esta perspectiva afecta profundamente los procesos de conocimiento, las concepciones y políticas educativas actuales.

Es en el terreno ético-político, sin embargo, que la crisis de este final de milenio explica su perplejidad más grande. Una de sus dimensiones es la naturalidad perversa de la exclusión y de todas las formas de violencia física y mental. Se refuerzan las conductas individualistas y la ley que guía las relaciones sociales es la ley del mercado, del más astuto y del más fuerte.

El análisis que Vitangelo Plantamura brinda en este libro, a partir del campo definido de la formación profesional y del tema del trabajo en el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) gana relieve en la medida en que se refleja esta especificidad sobre el contexto amplio de los asuntos apuntados.

Tanto los elementos que se abordan en la introducción, como principalmente lo que se discute en la revisión de la literatura a través de la cual se deriva la concepción teórica de su análisis, el autor indica los procesos educativos y de calificación que buscan situarse en una visión crítica y democrática, en una comprensión ontológica del trabajo y del conocimiento y de una visión del hombre en la totalidad de sus dimensiones y de sus múltiples necesidades. Éstas necesitan trascender la visión inmedialista, productivista y, por consiguiente, utilitarista. No es otro el sentido y énfasis que el autor da a la comprensión del mundo y el de una intencionalidad educativa que prepare al estudiante para el mundo del trabajo que significa "existir y no solo para subsistir".

Entendiendo que una nueva concepción de procesos educativos y de calificación, en la perspectiva mencionada, tiene su *locus* en el plan de las relaciones sociales concretas, la exposición didácticamente aborda las implicaciones epistemológicas, gnoseológicas y ontológicas.. De allí el énfasis en la categoría del sentido común, punto de partida en la construcción del conocimiento científico y crítico.

En el ámbito de la investigación empírica, el trabajo de Vitangelo nos trae indicaciones preciosas. Nos muestra el tejido de una sociedad brasileña marcada por una concepción positivista y utilitarista; está tanto ausente de los educadores como de los educandos la concepción ontológica de trabajo, hombre y sociedad y, por lo tanto, de una perspectiva unitaria y coherente de formación humana.

En un contexto de arrasadora onda neoliberal o, más apropiadamente, neoconservadora, donde anacrónicamente se elige al mercado como el centro de regulación del conjunto de las relaciones sociales y donde la educación y los procesos de formación profesional son llevados a amoldarse a una perspectiva productivista y mercadológica, el libro de Vitangelo se constituye en una advertencia crítica que rema contra la corriente dominante.

Paradójicamente, todavía, el análisis muestra al propio mundo empresarial, a los tomadores de decisión en el campo de la formación profesional, que la nueva base científico-técnica del proceso productivo, la globalización no sólo de los mercados, sino de la información, ya no comporta seres adiestrados y, de otro lado, la exclusión de la mayorías que abarca a los pequeños y medianos empresarios, tiene límites políticos y éticos. Una formación humana unitaria y coherente, en este es-

cenario histórico tendrá que ir mas allá de las perspectivas adaptativas de una formación polivalente ajustada al mercado.

Una formación humana y profesional en una perspectiva de sociedad democrática implica entenderlas como derecho social y desarrollar procesos educativos que tengan, en su eje central, una perspectiva teórico-metodológica, gnoseológica y ontológica unitarias y que, por consiguiente, el ser humano con sus múltiples necesidades venga antes del mercado.

El ser humano tiene el derecho de “existir” e no sólo de “subsistir.” Esta es una lapidaria advertencia del autor a educadores, cientistas sociales, políticos y a las instituciones educativas de formación profesional y centrales sindicales, en un contexto histórico que perversamente la barbaridad de las multiples maneras de exclusión tiende a ser naturalizada. Por consiguiente, este libro es una contribución a todos aquellos que están empeñados en desarrollar los procesos educativos y de formación capaz de dilatar los espacios de construcción de una efectiva democracia en Brasil en este final de milenio.

Rio de Janeiro, octubre de 1995
Gaudêncio Frigotto

PRESENTACIÓN

El trabajo que ahora se vuelve público es el original de la disertación que se defendió en 1995 en la Universidad de Amazonas, buscando el alcance del grado de Maestría en Educación. La intención de hacer público este estudio viene del incentivo dado por la mesa examinadora, en las personas de los doctores Luís Francelino da Silva, Ernesto Renan Freitas Pinto y Gaudêncio Frigotto. A ellos les agradezco las ricas contribuciones y los posibles desdoblamientos que esta “travesía” inicial puede provocar, convencido de que, en el proceso de conocimiento, no hay consenso, puertos seguros y puntos de llegada.

La única convicción que nos acompaña es la necesidad de una concepción orgánica de trabajo que implica en una sintonía fina continua de una intencionalidad educativa dirigida hacia una nueva calificación que contemple al profesional competente y el ciudadano capaz de comprender el mundo, que prepare para existir y no para subsistir.

A pesar de que la investigación pasó al ámbito del Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) se pretende traspasar sus fronteras con búsquedas teóricas de carácter universal en el abordaje de la relación entre la educación y formación profesional.

Paralelamente, sin intención, no se consideró el contexto socio-económico y demográfico en que se inserta el objeto del estudio. El Anuario Estadístico de Brasil (IBGE, 1993) retrata una urbanización creciente del Estado de Amazonas y un preocupante crecimiento de “barriadas” en la ciudad de Manaus significando un empeoramiento de los actuales problemas sociales y económicos con repercusiones a corto, medio y largo plazo.

La situación de la población económicamente activa apunta el elevado índice de 46% de los jóvenes de hasta 17 años que ya se encuentra en el mercado de trabajo en sus dimensiones de formalidad e informali-

dad. Éstos y otros datos correlativos deben obligar a toda institución a revisar sus formas de actuación y descubrir un quehacer pedagógico que considere la exigencia de la formación polivalente, en los horizontes de la politecnia, sin ser excluyente y leyendo de una manera crítica los escenarios actuales del mundo del trabajo, desempleo creciente y estructural y de la exclusión en masa.

La contribución que esta investigación presenta, señalando presupuestos teórico-epistemológicos, gnosiológicos y ontológicos de una nueva formación profesional, pone de relieve la posibilidad de cambio en consonancia con los escenarios de las nuevas demandas del trabajo y con una visión de soluciones que se traducen en una renovación permanente de la existencia del ser humano.

La concreción de esta trayectoria académica fue posible gracias a la participación de varias personas. Los estudiantes y educadores, sujetos participantes del estudio, propiciarán una riqueza inmedible de contribuciones. El profesor Luís Francelino de Silva, orientador de todo el proceso, estimuló la autonomía en la búsqueda de la construcción del conocimiento. El profesor Ernesto Renan Freitas Pinto motivó la actividad desde su fase del proyecto hasta su presentación final, ofreciendo horizontes de posibles desdoblamientos. El profesor Gaudêncio Frigotto, através de su entusiasmo, permitió el progreso del estudio en la búsqueda de nuevos horizontes de la relación trabajo y educación. Las profesoras Rosa M. de Brito y Lucíola Cavalcante participaron en los momentos decisivos en la construcción y en el análisis del proyecto. Los otros profesores del curso de Maestría proporcionaron el ensanchamiento de los horizontes teóricos. La profesora Míriam Gerrett, coordinadora del curso, se constituyó en incentivo permanente a través de su lucha en pro del progreso de la investigación en Amazonas.

Un agradecimiento especial también para el SENAC, por el apoyo y por creer en los posibles progresos de la Institución, en especial, al nivel local que ofrecieron las condiciones para la materialización del estudio, el presidente de la Federación de Comercio del Estado de Amazonas, doctor José Roberto Tadros, y la directora regional de SENAC en Amazonas, doctora Maria Cecilia Guedes Franco de Sá. El Departamento Nacional de SENAC apoyó la caminata emprendida a través de varios medios y personas estimulando las contribuciones en un momento en que la institución busca nuevos caminos.

Manaus, mayo de 1999
El autor

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema

En el contexto de una revolución tecnológica que determina nuevos paradigmas de la producción, y que origina, en el ámbito de la formación profesional, indagaciones con respecto a lo que sucede con el hombre, fuerza productiva fundamental, surgen interrogantes básicas para todo estudio relacionado con la formación profesional y para toda institución empeñada en cimentar su acción pedagógica en una coherencia filosófica que recorra toda su concepción del trabajo:

¿Qué presupuestos deben orientar, conducir y atravesar la organización de la formación profesional, si su intencionalidad educativa es contribuir a la comprensión del mundo? ¿Qué concepción del trabajo puede servir de apoyo a una nueva calificación profesional que ayude al pasaje del mero sentido común a la conciencia filosófica del hombre? ¿Cómo pueden las instituciones adquirir las bases teóricas necesarias para producir cambios conceptuales ante la realidad?

El Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial - SENAC, al igual que otras instituciones semejantes de América Latina, mantuvo su compromiso con los tradicionales cometidos de formar para el puesto de trabajo, en función de una adaptación lineal con el mercado de trabajo. Su práctica pedagógica actual es contradictoria con el nuevo paradigma tecnológico, que genera impactos en la producción, en las formas de la organización y en las características del profesional. La contradicción se manifiesta también por una evolución teórica en sus concepciones de la formación profesional y del trabajo, pero acompañada por una práctica que todavía no alcanza la polivalencia. La capacidad de establecer relaciones, de reflexionar sobre la realidad, el uso del razona-

miento abstracto y una base sólida de conocimiento general son algunas de las características de ese nuevo profesional, que no puede restringir su formación al “aprender haciendo” que es propio del tecnicismo.

La actual situación de la práctica pedagógica del SENAC evidencia una pulverización de las programaciones, donde las disciplinas asumen el papel de cursos; toda la estructura curricular, basada en los análisis ocupacionales, se refiere al puesto de trabajo. El puesto determina el contenido. La tarea se convierte en contenido, en una trasposición lineal del análisis ocupacional. No existe claridad en cuanto al conocimiento que fundamenta la tarea realizada. La estructura curricular, concebida para el puesto de trabajo, dificulta también la integración entre cursos, contenidos y áreas de conocimiento. La metodología se limita a ser la enseñanza de la técnica del trabajo. La concepción implícita del aprendizaje tiene una base *comportamentalista*, en la medida que se aprende haciendo y repitiendo. El automatismo y el simple adiestramiento impiden al hombre enfrentar las nuevas situaciones. No obstante, se pretende realizar acciones de concientización respecto del trabajo y la sociedad, en tanto que se mantiene esta práctica contradictoria.

Las bases teóricas del SENAC se despliegan con mayor intensidad en la década del 80, hasta llegar a la revisión del concepto del trabajo que ha estado informando tradicionalmente las acciones de la entidad.

Las nuevas aperturas teóricas apuntan hacia:

“un abordaje que privilegia su dimensión crítica y creativa. El rescate de la dimensión humana del trabajo es una opción, en la medida que facilita la intervención consciente en el proceso productivo y fortalece el ejercicio de los derechos ciudadanos” (SENAC, 1993a, p. 13).

La nueva pedagogía que se traza en el horizonte se basa en una relación orgánica de las concepciones de educación, sociedad y trabajo. Esa pedagogía debe recorrer largos caminos en lo que se refiere a modelos y estructuras curriculares, contenidos y procedimientos de aprendizaje. Premisa de todo este proceso pedagógico es la profundización del concepto de trabajo existente en el SENAC. Esta aproximación conceptual puede proporcionar indicaciones capaces de propiciar el pasaje del sentido común a la conciencia filosófica, no solo de los educadores directamente comprometidos con la institución, sino princi-

palmente del trabajador que se aproxima a ella y necesita el trabajo para construir su historia y la historia de la sociedad. Además, la organicidad y la unidad de las concepciones teóricas acerca del trabajo, del hombre y de la sociedad podrán acelerar el camino pedagógico del SENAC y llevarlo a ulteriores innovaciones y cambios.

El contenido de este estudio no ignora, conforme a los análisis que se verán en los capítulos 2 y 3, el contexto en que se sitúan el SENAC y la formación profesional, partícipes en el amplio debate de la educación de adultos. ¿Será decisivo el aporte de la educación de adultos para aumentar la productividad de los trabajadores? ¿Este aumento de productividad se refleja directamente en ocupación y mejores sueldos? ¿Cuáles son las contribuciones de la educación de adultos para las oportunidades de trabajo independiente? ¿Cuál es el aporte concreto de los programas de formación profesional para el trabajo, el ingreso, los cambios ocupacionales y sociales? Estos temas, planteados por Torres (1992) con respecto a la educación de adultos en su conjunto, pueden complementarse con otros análisis específicos, relativos a la institución SENAC, y con otros estudios fundamentales de la relación trabajo-educación, considerados como importantes líneas de investigación (Kuenzer, 1988; Deluiz, 1993a; Frigotto, 1993b).

La creación del SENAC podría entenderse como un simple refuerzo del sistema paralelo de enseñanza ante la urgencia de la preparación para un oficio, fundado en la simplificación de la técnica, que redundó en una forma de servicio de determinado modelo económico.

El presente estudio no pretende constituirse en un panegírico de la existencia y de la actuación de esa entidad, o en una crítica que invalide su obra. Señalamos que nuestra acción educativa se desarrolla en el SENAC hace ya casi una década; la práctica institucional nos ha llevado a la búsqueda incesante de una nitidez teórica que significase un eventual rescate de la formación profesional en beneficio del trabajador.

¿La formación profesional es aspiración y necesidad del trabajador? En caso afirmativo ¿de qué necesidades y aspiraciones se trata? ¿Es posible conciliar las aspiraciones y las necesidades de los trabajadores con las demandas que formula el mercado de trabajo a las instituciones de formación profesional? ¿Existen dentro de esos organismos algunas contradicciones que faciliten la reorganización de la formación profesional, teniendo al trabajador como punto de partida? ¿Cuál es el

cambio pedagógico necesario capaz de atender las aspiraciones y las necesidades del trabajador?

Estos y otros problemas acompañan nuestro itinerario teórico (Plantamura, 1993) y desembocan en el estudio actual, que pretende orientar un nuevo foco de luz sobre un objeto cuya pluralidad de perspectivas enriquece el debate de la formación de los trabajadores. Conscientes de que nuestro punto de vista no es hegemónico, queremos ofrecer algunas ideas orgánicas que puedan significar rupturas dentro de las relaciones sociales en contradicción:

“Pensar en el límite del capitalismo avanzado es pensar en la perpetuidad del régimen social de exclusión. Es necesario pensar en rupturas. Estas son posibles, por lo menos a nivel de los espacios donde nosotros actuamos, si tenemos claros fundamentos teórico-políticos, capacidad técnica y organización” (Frigotto, 1991b, p. 144).

Con esa actitud de ruptura, e intentando acompañar no solo la reflexión sino también la historia, partimos del dato consolidado de la existencia del SENAC, incluso asumiendo una contextualización de las múltiples determinaciones, y evitando la postura del “*cuanto peor, mejor*”. El desarrollo del estudio se encargará de confirmar que al trabajador le interesa la técnica que le dé la perspectiva de ingresar al mercado de trabajo, así como de aumentar su poder de negociación en cuanto a su permanencia en él. Más aun, el problema del trabajo sigue siendo central en la vida del hombre, mucho más considerando que las sociedades más avanzadas, tradicionalmente sin muchos problemas en la absorción de mano de obra, son escenarios crecientes de las crisis del empleo. Y todo esto cuando ya se habla de posmodernidad y de superación de la sociedad del trabajo (Manacorda, P. 1986).

El tránsito del tecnicismo a la polivalencia es funcional al capital, pero sería ingenuo afirmar que eso no le interesa al trabajador. El quehacer pedagógico que la entidad se propone emprender puede propiciar un diálogo más intenso no solo con la empresa, sino con el mismo trabajador, que podrá opinar acerca de la validez de la formación profesional que viene recibiendo.

Partiendo del presupuesto de que el ser humano es un proceso histórico, que la naturaleza del hombre es su historia, dando a la historia el significado de “devenir” (Gramsci, 1967), la calificación profesional es,

por consiguiente, parte intrínseca de la educación, “reconocida como un proceso para la materialización de un concepto sobre el mundo” (Jesus, 1989, p. 19). La calificación profesional se entenderá, entonces, como calificación permanente del ser humano para el existir y no meramente para el subsistir.

Una concepción más amplia del trabajo puede no solo superar la enseñanza “tecnicista”, y una visión del mundo reduccionista, sino también permitir progresos institucionales que beneficien a quien necesita y depende del trabajo para poder transformar la naturaleza y la sociedad. Entender las concepciones de los alumnos significa acercarse a sus modos de pensar e implica la necesidad de sistematizar elementos y presupuestos, a fin de permitir una nueva forma de plantear el currículo de la formación profesional.

La formación profesional representa una tipología educativa controvertida y con fundamentación teórica insuficiente; está a merced de las teorías educacionales o sociológicas, normalmente para ser criticada como una forma de adiestramiento y de adaptación lineal con el mercado de trabajo. La perspectiva de este estudio consiste en dar un paso más allá del enfoque corriente en las investigaciones sobre formación profesional, es decir, de aquellas que se originan en una concepción pobre de la calificación y del trabajo, de aquellas que tienen en la tarea y en el puesto de trabajo sus bases conceptuales (Acselrad, 1990). Un enfoque de perspectivas más abarcadoras es el horizonte que se pretende.

Si por un lado el SENAC es el campo definido de la investigación, por otro lado la búsqueda referente a la calificación profesional ocurre en espacios institucionalizados y no institucionalizados, en espacios públicos y privados, en espacios cuyo control está en manos de las empresas y en otros cuyo comando es ejercido por el gobierno, o incluso por el trabajador. La relevancia del estudio surge en la medida que los progresos que se alcancen se constituyan en apoyo teórico y práctico para la formación profesional, de modo que superen los límites de la institución SENAC.

De la misma manera, la relevancia del estudio se hace notoria al verificarse que el camino pedagógico que se inicia debe estar fundado sólidamente en una concepción del trabajo que supere los criterios estrictamente económicos que siempre manejaron la formación profesional. Como ser de necesidades múltiples, el hombre debe vincularse orgáni-

camente a esta concepción del trabajo y, por consiguiente, de la sociedad. Una vez establecidas estas bases conceptuales, el SENAC podrá diseñar con mayor coherencia su trabajo curricular.

La elevación conceptual y la precisión respecto de cómo se concibe en el SENAC el tema del trabajo pueden constituir contribuciones significativas para cualquier cambio que ambicione introducir la institución. De la misma manera, serán respuestas importantes para el trabajador, aun sin desconocer las determinaciones políticas y económicas que él debe aceptar. Los nuevos caminos del SENAC, en su búsqueda incesante de coherencia entre los presupuestos filosóficos y el trabajo pedagógico, justifican el desarrollo de este estudio.

1.2 Cuadro teórico

¿Qué es el conocimiento científico? ¿Los hombres de ciencia interpretan, describen, explican, prevén? ¿Hacen simplemente conjeturas, o verdaderas aserciones? Estas y otras preguntas se plantean al delimitarse los problemas filosóficos principales: entre ellos el lógico, el gnoseológico y el epistemológico. El primero es el relativo a la interpretación del conocimiento; el segundo abarca el origen, la estructuración, el valor y el funcionamiento del conocimiento; el último se constituye en filosofía de la ciencia y penetra en el centro de las interrogantes acerca de lo que puede ser el conocimiento científico. En el siglo XX, el neopositivismo, la metafísica y el racionalismo forman los movimientos principales dentro de la epistemología.

Según Luna (1991), todo el cuadro de referencias teóricas está condicionado por presupuestos epistemológicos. La investigación debe ser capaz de producir un conocimiento nuevo respecto de un área o de un fenómeno, sistematizándolo en relación con lo que ya se sabe de él.

Cualquiera sea la corriente metodológica que el investigador adopte, hay procedimientos que nadie puede eludir, dado que son los requisitos del acto de investigar. Tener un problema de investigación, seguir los procedimientos que generan informaciones importantes para la respuesta al problema y demostrar que esa información es la más fiable y la mejor posible entre las respuestas: son estas las tres características señaladas por Luna (1991) como los requisitos a cumplir por el investigador, teniendo como horizonte la relación constante entre la teoría, el problema y la metodología. Hoy y Miskel (1978) también establecen la relación existente entre la teoría, la investigación y la práctica. Partien-

do del presupuesto de que la teoría no es axiología ni sentido común, los dos autores declaran que las funciones de la teoría son básicamente las de brindar las explicaciones generales de los fenómenos, dirigir las investigaciones, ser referencia para el desarrollo del conocimiento y ofrecer las bases para la toma de decisiones. Luna (1991) complementa estas afirmaciones al atribuir a la teoría las tareas de señalar lagunas, originar nuevos problemas y ser referencial explicativo para los resultados observados. Por tanto, la teoría es *“el filtro para percibir la realidad sugiriendo preguntas e indicando posibilidades (...) el problema refleja la teoría”* (Luna 1991, p. 31). Siendo una derivación del problema, la metodología debe ser coherente con la teoría, al paso que el problema sólo se explica apropiadamente en relación con el referencial teórico que lo originó.

En el campo peculiar de las ciencias sociales, el objetivo del investigador no es puro: se construye, asume carácter histórico. La cosmovisión del investigador se acerca al abordaje y al tipo de acción pedagógica que desarrolla: hay un carácter ideológico explícito, fenómeno intrínseco en las ciencias que no debe ser eliminado, pero sí controlado. Además, ocurre una identificación entre sujeto y objeto, y es posible que el primero se ponga en lugar del segundo. Finalmente, por más que las relaciones se muestren de una manera más cualitativa, ello no significa que la reflexión exija menos rigor. Cada análisis debe llevar a la calidad, aun sometido a los datos cuantitativos. Esas peculiaridades, que surgen con mucha propiedad del estudio de Demo (1985), son confirmadas por los especialistas en metodología, entre ellos Cook y Reichardt (1979), al reunir textos que evidencian la falsa oposición entre calidad y cantidad.

Incentivo notable para quien se acerca a la investigación en las ciencias sociales es el que proporciona Stavenhagen (1973), al invitar a todos los investigadores a *“décoloniser les sciences humaines”* (p. 173). El compromiso que busca el cambio estructural, según ese autor, debe llevar al investigador a plantear los problemas centrales, a formular los temas centrales, a realizar las preguntas por más embarazosas que fueren, a llevar sus postulados hasta el fin, a creer en nuevos modelos y, de ser posible, a comprometerse en la acción necesaria.

Por lo expuesto, surge la dialéctica como abordaje a ser utilizado en el ámbito educativo, por *“saber ubicar cada hecho en su contexto o totalidad condicionante”* (Dussell, 1977). A diferencia de los criterios empírico-analíticos, la dialéctica considera la parte dentro del todo y del con-

texto, y considera las múltiples condicionantes que rodean el objeto en análisis (Gamboa, 1991). Eso hizo de la dialéctica un método eficaz para las ciencias sociales (Demo, 1985).

Este estudio es consciente de las dificultades de investigar de manera dialéctica, incluso por el hecho de ser algo sumamente reciente y en fase de construcción en el ámbito de las investigaciones (Gamboa, 1991), además del reconocimiento de las diferentes versiones que existen de ella (Demo, 1985). Aun así, Frigotto (1991a) anota algunos pasos y momentos que pueden ayudar a estudiar de un modo más apropiado el objeto del problema de esta investigación en un contexto dialéctico. El primer momento es la definición de una problemática (más que problema); debe aparecer de inmediato la actitud y el “inventario” provisorio del investigador. En segundo lugar, debe haber un rescate crítico del conocimiento producido sobre la problemática e investigar la realidad con una postura teórica desde el principio. Tercer momento: es la definición de un método de organización para el análisis y la exposición, que discuta qué “categorías” permiten organizar los temas y asuntos prioritarios y guiar la interpretación y análisis del material. El análisis de los datos, un paso posterior, constituye el esfuerzo del investigador para establecer las conexiones, mediaciones y contradicciones de los hechos que representan el problema investigado. Finalmente, el último momento es la síntesis de la investigación, que consiste en la exposición orgánica y coherente de las determinaciones múltiples que explican la problemática. Se destaca, por último, la frontera meramente didáctica que hay entre los cinco pasos anunciados, superada por el dinamismo de la realidad investigadora (Frigotto, 1991a).

Conocedores de las dificultades que presenta una investigación realizada con una concepción dialéctica, y del riesgo de hacer de ese abordaje un camino contradictorio y ecléctico, hemos optado por dirigir el foco principal de nuestro referencial hacia las contribuciones teóricas de Antonio Gramsci. Este pensador italiano, como se esclarece enseguida y a lo largo del capítulo 2, ofrece sustento a ese cuadro teórico por las razones siguientes:

- a) Gramsci piensa siempre en la perspectiva de la transformación y no de la reproducción. Por tanto, apunta los caminos para que las clases sometidas puedan llegar a una visión del mundo coherente y homogénea (Frigotto, 1993b).
- b) El pensamiento político de Gramsci siempre tiene una dimensión pedagógica, toda vez que se demuestra preocupado por la acción de los intelectuales orgánicos entre las clases subordinadas, con

el propósito de elevar las conciencias de aquéllas, desde el sentido común hasta la conciencia filosófica. De allí la preocupación del autor por la escuela, a la que dedica buena parte de sus reflexiones: escuela en el sentido formal y escuela en el sentido informal (sindicatos, organizaciones, etc.)

- c) La receptividad de Gramsci en América Latina ha sido importante en el campo de la investigación educativa. Su teoría del Estado permite relacionar el proceso educativo y el proceso político; la valorización de la escuela está presente en la perspectiva de los sectores populares constituidos en actores locales y políticos (Huidobro, 1988).
- d) Gramsci destaca el valor de la enseñanza técnica y señala caminos para una escuela de cultura y de trabajo (Manacorda, M., 1990).
- e) La concepción del trabajo, orgánicamente unida a las concepciones del hombre y de la sociedad, es la pieza principal de la base de este estudio. De esas concepciones se extraen las categorías primordiales de análisis de la investigación.

Al acercarnos a ese horizonte teórico, es preciso subrayar que no negamos el valor de otros criterios, como los del ámbito empírico-analítico o del fenomenológico-hermenéutico. Sin embargo, reconocemos que hoy en día la actualidad educacional latinoamericana exige presupuestos más amplios.

Para los propósitos de este estudio, fueron establecidas tres categorías fundamentales de análisis que constituyen la base general de la investigación. Ellas son:

- a) El trabajo: relación social fundamental de los hombres con la naturaleza, relación que conduce a la creación del individuo y de la sociedad. Esa actividad del hombre en la apropiación y transformación del mundo es, al mismo tiempo, proceso histórico y proceso de humanización, desencadenados por la relación doble de los hombres, con la naturaleza y entre sí. Las actividades económicas generadas por la relación con la naturaleza (mundo de la necesidad) se entrelazan con las actividades político-culturales (mundo de la libertad) generadas por la relación entre los hombres.
- b) El hombre: ser social e histórico en constante proceso, si bien condicionado económica, política y culturalmente. Es más que su individualidad; es relación con los otros hombres y con la naturaleza. La relación con los otros hombres no es de mera contigüidad, sino orgánica; la relación con la naturaleza se cumple mediante el trabajo. El hombre cambia con los cambios de las complejas relacio-

nes sociales: la naturaleza del hombre es histórica, en el sentido de “devenir”. Transformar el mundo externo, las relaciones generales, es para el hombre potenciarse a sí mismo y desarrollarse. Finalmente, el hombre es esencialmente político, porque la actividad para transformar y orientar conscientemente a los otros hombres realiza su humanidad, su naturaleza humana.

- c) La sociedad: creación del hombre que se transforma por su misma acción. La transformación permanente del hombre en su contacto con la naturaleza y con los otros hombres provoca el cambio permanente de la sociedad. El cambio es un proceso de la lucha que se traba entre diversas concepciones del mundo; el escenario de esa lucha es la sociedad entendida como sociedad civil, vale decir, el conjunto de organismos responsables de la elaboración y/o difusión de una cultura.

Los términos que a continuación se explicitan fueron extraídos de la Terminología de la Formación Profesional (Brasil, 1981) y de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones – CIUO 88 (OIT, 1991) con el fin de ubicar mejor el trabajo del SENAC:

- a) *Análisis ocupacional*. Proceso por medio del cual una ocupación se descompone en todos los elementos que la constituyen, considerando sus aspectos cognitivos, afectivos y motores.
- b) *Área ocupacional*. Conjunto de ocupaciones afines que se relacionan entre sí en el campo de la aplicación y, consecuentemente, en el área de la formación profesional.
- c) *Curso de formación profesional*. Conjunto organizado de contenidos tecnológicos y/o prácticos, tendiente al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño de una ocupación o cargo.
- d) *Instructor*. Profesional encargado de desarrollar programas de formación profesional en el área de su especialidad.
- e) *Ocupación*. Conjunto de empleos cuyas tareas presentan una gran similitud. Se clasifican las personas por ocupación en función de su relación con un empleo pasado, presente o futuro.
- f) *Empleo*. Conjunto de tareas cumplidas o que se supone serán cumplidas por una misma persona.
- g) *Tarea*. Conjunto ordenado de operaciones que resultan en un producto o servicio logrado por el trabajador; puede ser una tarea real o didácticamente propuesta.
- h) *Técnico en formación profesional*. Especialista en la formación y responsable de la ejecución y/o coordinación de programas y proyectos del proceso de formación profesional.

1.3 Objetivos, interrogantes y metodología

El sentido de este estudio tiene como líneas básicas los objetivos siguientes:

- a) contextualizar el SENAC en la génesis y en la preocupación por la cuestión del trabajo;
- b) diferenciar las concepciones sobre el trabajo que hay en la literatura;
- c) distinguir las diferencias entre las concepciones del mundo del educador del SENAC y de los alumnos que se acercan a esa institución de formación profesional;
- d) verificar cuál es la capacidad de intervención del SENAC en la visión del mundo de sus alumnos.

Mientras que los dos primeros objetivos mencionados son alcanzados en el desarrollo de los capítulos 2 y 3, para arribar a los demás se formulan dos preguntas orientadoras que dirigieron la investigación planteada en la metodología. La primera está destinada a conocer las concepciones del mundo del educador y del alumno del SENAC. La segunda apunta a la intencionalidad educativa de la institución:

- a) ¿Hay diferencias importantes entre la visión del trabajo que el alumno trae de su realidad, basada en el sentido común, con la visión del educador, supuestamente basada en la conciencia filosófica?
- b) ¿El SENAC influye de alguna manera sobre la concepción inicial del mundo que el alumno trae de su vida cotidiana hacia dentro de la institución?

El punto de vista que informa a la investigación es esencialmente cualitativo. De acuerdo con Lincoln y Guba (1985), los métodos cualitativos:

“...son más adaptables para trabajar con múltiples (y menos agradables) realidades: porque tales métodos evidencian más directamente la naturaleza de la interacción entre el investigador y el respondiente (u objeto) y por consiguiente hace más fácil la evaluación sobre hasta qué punto el fenómeno se describe en términos de (o influido por) la propia postura del investigador; y porque los métodos cualitativos son más susceptibles de adaptación a las diversas y mutuas influencias y modelos de valor que pueden encontrarse” (p. 40).

Al considerar la realidad como múltiple y construida, se supera la posición de la realidad entendida como única; de la misma manera, se pasa del dualismo sujeto-objeto a la interacción entre el investigador y el sujeto activo y participante; la causalidad lineal cede el lugar a una influencia recíproca entre causa y efecto; finalmente, la investigación se incorpora al referencial de valores que todo investigador lleva consigo. De este modo, la investigación cualitativa asume presupuestos ontológicos, epistemológicos, de causalidad y axiológicos, que intentan superar el paradigma positivista.

El paradigma alternativo al positivismo asume distintos nombres: etnográfico, fenomenológico, hermenéutico, humanista, etc. La vertiente que anima a la presente investigación es el estudio de caso (Ludke y André, 1986), y el ámbito de investigación es el SENAC y su acción en el Estado de Amazonas y, a los efectos de este estudio, limitada a la ciudad de Manaus. Los datos obtenidos son de naturaleza descriptiva, surgidos del contacto directo del investigador con la situación estudiada y con la preocupación de retratar la perspectiva de los participantes.

Sintéticamente, el estudio abarca algunas fases principales: presentación de las concepciones sobre trabajo, hombre y sociedad de los alumnos y de los educadores del SENAC, seleccionando algunos de los cursos de duración más larga; esta fase fue procesada al comienzo de dichos cursos; y comprobación, mediante el contacto con los alumnos al final de los cursos, de si hubo o no algún cambio en sus ideas iniciales, luego de la intervención educativa del SENAC.

La pertinencia de la perspectiva crítico-dialéctica asumida en este estudio está justificada por algunas razones centrales: a) permite plantear los problemas principales y formular las interrogaciones de orden estructural; b) considera las múltiples condicionantes que rodean el objeto en análisis (Gamboa, 1991); c) obliga al investigador a realizar su propio "inventario" (Gramsci, 1984), fortaleciendo su base teórica, que lo acompañará a lo largo de la investigación (Frigotto, 1991a). La dialéctica, además, tiene la capacidad de *"retener al mismo tiempo el valor heurístico de los datos y conectarlos con las relaciones esenciales que no son necesariamente captadas por medio de las representaciones sociales"* (Minayo, 1994, p. 253).

El SENAC ayuda a jóvenes y adultos que están en busca del primer empleo, de reciclaje o de nuevas oportunidades profesionales, actuan-

do con una vasta gama de programas dirigidos a las diferentes actividades terciarias. Se observa que la mayoría de los cursos tiene una carga horaria reducida, por debajo de las cien horas, y esto hace que el alumno permanezca en la institución durante un período de dos meses, como promedio.

Antes de definir el radio de acción de esta investigación, es importante observar que el SENAC, a nivel nacional, está llevando a cabo acciones dirigidas a la evaluación institucional, a través de estudios e investigaciones más amplias. En el presente trabajo, la muestra de los participantes es deliberada y obedece a los criterios que permiten una mejor adecuación a las preguntas de orientación. Por deliberada se entiende la imposibilidad de adoptar la muestra aleatoria o proporcional, considerando que los objetivos del estudio no necesitan la participación de la totalidad de los alumnos, en su forma estadística convencional. Para que las preguntas orientadoras puedan investigarse, es necesario que el estudiante se quede en la institución un tiempo considerado apropiado, que le permita participar en las distintas etapas de las investigaciones y, sobre todo, que lleve a establecer eventuales cambios en la concepción del trabajo con la que el sujeto entra en el SENAC. Además, es prácticamente imposible desarrollar una formación basada en la polivalencia con cursos fragmentados y rápidos. Por consiguiente, después de un análisis atento de la programación de los cursos del SENAC, los criterios adoptados para seleccionar a los sujetos fueron:

- a) cursos con una carga horaria mínima de 300 horas, para propiciar una vivencia institucional de por lo menos cinco meses;
- b) oferta de esos cursos a lo largo del año 1994.

El resultado de ese estudio de la programación indica cuatro áreas de formación que corresponden totalmente a las exigencias arriba indicadas: Salud, Informática, Higiene y Belleza, Hotelería.

La muestra deliberada, según Lincoln y Guba (1985), es fruto de la interacción y de la influencia mutua entre el investigador y el sujeto, características que contribuyen a encontrar el público más adecuado para la investigación: muestra de casos extremos, de casos típicos, de la variación máxima, de los casos críticos, de los casos políticamente importantes, etc. La muestra deliberada es inherente a los estudios cualitativos, considerando que:

“...está basada en criterios de información, y no estadísticos. Su objetivo es maximizar informaciones, no facilitar la generalización.

Sus procedimientos son fuertemente diferentes, también, y dependen de un particular flujo y reflujo de información a medida que el estudio se desarrolla, al contrario de las consideraciones a priori. Finalmente, el criterio postulado para determinar cuándo detener la muestra, es la redundancia de las informaciones, no un nivel de confianza estadística” (Lincoln y Guba, 1985, p. 202).

Por la descripción de la metodología del presente estudio, se destaca la intención de seguir la tendencia de ese tipo de muestra: a) los sujetos que comenzaron a participar en la investigación fueron seleccionados a partir de datos provenientes de la programación de cursos, y no de un cálculo convencional; b) el objetivo es obtener toda la información posible del grupo de alumnos que en el momento actual mejor ayudan a los objetivos del estudio; c) los sujetos escogidos son un punto de partida de la investigación y no necesariamente los únicos informantes. Podrían añadirse otros participantes, hasta llegar al nivel de redundancia, es decir, cuando ninguna otra información aporta algo nuevo al conjunto de la investigación. El aumento de nuevos sujetos no fue necesario, dado que la redundancia ocurrió con la cantidad de alumnos que fueron inicialmente escogidos.

La delimitación propuesta se atuvo a los siguientes cursos y sujetos:

- a) Curso de Auxiliar de Enfermería (Área de Salud). Es el único curso de Salud de larga duración. Considerando que se forma un grupo anualmente, el universo entero fue implicado, con un total de 28 alumnos. La elección del curso es significativa: los alumnos ya han cursado la educación secundaria; por consiguiente no se trata de personas pronto excluidas por el sistema formal tras su ingreso. En segundo lugar, el hecho de que el curso duró más de 1.000 horas permitió un acompañamiento de diez meses. En tercer lugar, la clientela es principalmente femenina, lo que hizo posible profundizar en la percepción del mundo de esa parte de la población. Históricamente, el curso tuvo su origen en el SENAC de Amazonas en 1988, como consecuencia de la exigencia legal que sobrevino con la extinción de la ocupación de Ayudante de Enfermería. Siempre tiene mucha demanda y es necesaria una selección para tener acceso al curso: se verifican en los candidatos el dominio básico del idioma y de la matemática, y además, a través de una dinámica de grupo, las aptitudes básicas para esta ocupación, destinada a trabajar por la salud de las personas.
- b) Programador Informático (Área de Informática). La elección de este curso es importante por los aspectos tecnológicos que involucran

el área de informática y la organización del trabajo. Considerando que el curso propuesto es modular, del universo de los ingresados en las fases introductorias fueron seleccionados 35 alumnos entre aquellos que deseaban estudiar todos los módulos (siete) hasta ser Programador Informático, en un tiempo que dura en promedio siete meses. La selección de los 35 sujetos fue cumplida de una manera aleatoria entre los alumnos del turno vespertino y del nocturno, en la misma proporción, de manera que alcanzara una clientela vespertina compuesta más de jóvenes en busca del empleo, y una clientela nocturna compuesta por profesionales. Todos los cursos de informática tienen una demanda excesiva, que supera la relación de cinco candidatos por cada vacante, y se hace necesaria una selección, también basada en el dominio del idioma y de la matemática. El curso existe desde 1985 y el crecimiento del área fue desde entonces el mayor de todos, después de haber exigido nuevos medios y nuevos procesos pedagógicos.

Esos dos cursos constituyen el eje central de la investigación y ellos participan en todas las etapas de la investigación: planteamiento inicial de la concepción del trabajo, el hombre y la sociedad, y comprobación final de eventuales cambios de concepciones.

Para completar el cuadro de los alumnos participantes, señalemos que se invitaron a otros dos grupos, sólo para participar en la primera fase de la investigación, es decir, el relevamiento inicial de la concepción del mundo. Esto se debió a las limitaciones de tiempo del estudio y a la gran heterogeneidad de los alumnos atendidos por el SENAC. Los dos grupos complementarios se formaron con asistentes a los cursos de:

- a) Peluquero, que tiene más de 500 horas de duración y cuya clientela accede, en su mayoría, al mercado de trabajo de una manera autónoma. Participaron 10 estudiantes.
- b) Camarero, del cual participaron nueve alumnos. La percepción del mundo de estos estudiantes es importante y enriquece el estudio, toda vez que se trata de personas con enseñanza primaria completa.

El cuadro de los sujetos fue completado por los educadores del SENAC, un total de 21 personas, vinculadas todas con los cursos en consideración y así distribuidas: cuatro directores (dos que hicieron el curso de Pedagogía y dos con educación secundaria completa), tres técnicos en formación profesional (dos educadores y una enfermera) y 14 profesores (con formación heterogénea).

Los procedimientos y las técnicas de recolección de datos serán ahora descritos en sus diversas fases. El primer momento consistió en el relevamiento de la concepción del trabajo, del hombre y de la sociedad de los sujetos-alumnos, en la fase inicial de los respectivos cursos. Se empleó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. La validación del contenido fue hecha por dos especialistas en el área de la investigación, evaluándose si las preguntas propuestas cubrían los objetivos del estudio. El test previo del instrumental consistió en su aplicación a 12 individuos pertenecientes a los grupos que se pretendía estudiar, a razón de tres alumnos de cada curso. Se señala que estos sujetos del test previo no participaron en el universo principal del estudio. Después de la aplicación y del análisis de los datos registrados en las encuestas, procedimos a una entrevista abierta, parcialmente estructurada (Gil, 1991), para garantizar las respuestas de todos los participantes a las interrogantes consideradas esenciales.

El paso inicial, desarrollado con directores, técnicos en formación profesional y profesores de cada curso, fue la aplicación de otro cuestionario apropiado a esa clientela. La validación del contenido, cuyo objetivo era verificar el nivel de la conciencia filosófica acerca del trabajo, el hombre y la sociedad, fue hecha anteriormente por los mismos especialistas mencionados. El test previo se realizó con un director, un técnico en formación profesional y tres profesores de áreas similares a las investigadas. Una vez aplicada la encuesta a los educadores, hubo una entrevista abierta, parcialmente estructurada, con todos los directores, técnicos en formación profesional y profesores. La entrevista y los datos procedentes de los cuestionarios permitieron triangular determinadas informaciones obtenidas de los alumnos.

La recolección de datos fue terminada con una entrevista final con los alumnos de los cursos de Auxiliar de Enfermería y de Programador Informático. La entrevista también era del tipo abierto, parcialmente estructurada, y se aplicó después de un mínimo de seis meses de proceso educativo, tratando de encontrar indicios de cambio en las concepciones iniciales, dictadas por el sentido común.

En lo que concierne a las entrevistas, todas ellas apenas si tenían un registro por medio de anotaciones escritas del investigador y de la comunicación previa al entrevistado. En definitiva, quedó registrado que todas las etapas fueron conducidas personalmente por nosotros y que la viabilidad de los procedimientos fue posible gracias a que nosotros desempeñábamos nuestras funciones profesionales en el SENAC, con

lo que tenemos cierta facilidad de acceso a las personas y a los materiales.

El momento interpretativo, para Minayo (1994), ocurre en dos niveles a ser abarcados: una postura interpretativa y una actitud hermenéutica. La primera permite capturar el movimiento contradictorio, dinámico e inconcluso del material recogido; la segunda sugiere un conjunto de pasos para tratar el material.

Para acercarse a lo real concreto, es necesario un movimiento dialécticamente integrado entre lo empírico y la teoría, partiendo de una postura dialéctica interpretativa que admite la realidad como condición que antecede al hombre, pero que también es praxis; el hombre *"conserva las determinaciones, pero transforma el mundo sobre las condiciones dadas"* (Minayo, 1994, p. 232). La consecuencia para nuestro trabajo es el postulado de que las concepciones del mundo de los alumnos y de los educadores son el resultado de condiciones anteriores y externas a estos grupos, pero al mismo tiempo específico y construido. Son frutos de condiciones dadas, pero también se constituyen en producto de una acción potencialmente transformadora sobre el medio social. En otras palabras, la postura dialéctica lleva a reconocer en el ser humano la capacidad de praxis que lo conduce a rechazar la aceptación fatalista de las situaciones dadas. Si bien el hombre no transforma las múltiples circunstancias en que se inserta y que lo anteceden, puede cambiar dentro del ámbito que está a su alcance a partir de las condiciones históricamente dadas. El reconocimiento de concepciones fundadas en el buen sentido es un esfuerzo progresivo de dar cuenta de la realidad.

El segundo nivel interpretativo es el encuentro con el material empírico y busca confrontar las categorías analíticas con todo un material cargado de revelación. Partiendo de los datos acumulados y del caos aparente que ellos provocan, nos resultó fundamental retornar a los fundamentos del cuadro teórico para hacer una revisión de toda la fase exploratoria de la investigación y de las convicciones y presupuestos iniciales, para poner en duda certezas prematuras y precipitadas. La puesta en práctica de este segundo momento en el análisis de datos, es lo que Minayo (1994) llama *"instante hermenéutico"* (p. 234), tomando el material entero como un conjunto que puede ser separado para ser trabajado técnicamente y sólo con finalidades analíticas. El progreso técnico del análisis de contenidos o análisis del discurso puede usarse, con la condición de someter las técnicas a una *"superación dialéctica, es decir, al grupo de las relaciones involucradas"* (p. 234).

Desde el punto de vista operativo, los pasos seguidos fueron:

- 1) Ordenamiento de los datos con inclusión de todos los cuestionarios, las entrevistas y el conjunto de materiales fruto de la observación, del compromiso y del registro de pistas no verbales (Lincoln y Guba, 1985, p. 202). En esa etapa se incluyó: a) la sistematización de los datos de las entrevistas; b) la organización de las encuestas y de las entrevistas por grupo de alumnos y de educadores, de manera de facilitar la clasificación posterior; c) la relectura del material; d) la organización de los registros de observación e inscripción del acompañamiento de la metodología, etc., de manera de servir de ayuda y enriquecer el análisis de los datos.
- 2) Clasificación de los datos, acción cumplida con el material recogido, sobre la base del cuadro teórico. Se trata de un *“proceso en conclusión de preguntas suscitadas por el cuadro empírico a las referencias teóricas del investigador”* (Minayo, 1994, p. 235). Las etapas recorridas son:
 - a) Lectura continua y repetida de los textos, con el fin de dejarse *“impregnar”* por el contexto sociocultural de los sujetos, captar las ideas centrales de cada declaración o respuesta, comprender el proceso de conocimiento expresado mediante el lenguaje. La realidad se muestra y se esconde en la comunicación, razón que justifica la delicadeza de esta etapa.
 - b) Constitución de los conjuntos de informaciones de ambos grupos de sujetos en dos *“corpus”* de comunicación y de representaciones específicas, procediendo a una tabulación en forma de cuadro con las transcripciones ordenadas de los datos de cada alumno y de cada educador presente en los cuestionarios y en las entrevistas.

Efectuada la tabulación, realizamos una *“lectura transversal”* de cada corpus, recortando y clasificando cada parte de los cuestionarios y de las entrevistas (Minayo, 1990, p. 236). Todos los asuntos incluidos en el cuestionario y en las entrevistas fueron clasificados y agrupados en 18 temas básicos, cada uno con sus tópicos propios. Del total de esas temáticas, 10 son comunes entre alumnos y educadores, cinco exclusivas de los primeros y tres exclusivas de los segundos. La clasificación se orientó según las variables teóricas previamente construidas, separando y agrupando cada tópico según el criterio de similitud y de incidencia. El movimiento dialéctico entre lo empírico y lo teórico fue fundamental en este momento para interpretar de la manera más correcta posible lo empírico como sentido común o como buen sentido, y, dentro de cada uno de estos *“cajones”*, las subdivisiones respectivas. La natu-

raleza de las preguntas, en su mayoría, llevó al sujeto a dar respuestas múltiples; y la especificidad de la investigación apuntaba a captar la presencia contradictoria y simultánea del sentido común y del buen sentido en cada respuesta. De manera que, para cada integración, se tiene normalmente una cantidad de respuestas superior al número de sujetos. Otras preguntas no admiten multiplicidad de respuestas: en este caso el recuento es por sujetos. Los agrupamientos fueron sometidos, por consiguiente, a operaciones estadísticas simples (porcentajes de respuestas o de sujetos). En el caso de los alumnos, este procedimiento se repitió para cada uno de los cuatro grupos, y se realizó posteriormente una agrupamiento general para que en el análisis fuese considerada la voz del alumno como un todo.

Enseguida procedimos a una síntesis de la clasificación inicial según tópicos más importantes y más similares, incluso para evitar la dispersión excesiva de respuestas y la redundancia en el análisis. A vía de ejemplo, ilustramos el caso del tópico *“vinculación económica del trabajo”*, representación típica del sentido común: bajo este título fueron agrupadas todas las respuestas que hablaban de supervivencia, apoyo, necesidades básicas. La lectura exhaustiva y continua permitió afinar este movimiento clasificatorio, para que cada temática contuviese los tópicos más importantes y mejor agrupados. Un instrumental propio permitió ordenar los datos por temática y por tópico. La clasificación y el cruzamiento consecuente fueron dirigidos por la primera pregunta orientadora, que apunta a plantear las diferencias de concepciones entre los dos grupos de sujetos. Además, el cruzamiento constituye parte de la validación del estudio, al garantizar la triangulación de los datos. La investigación al final de los cursos, dirigida exclusivamente a los alumnos, fue agrupada en tres temáticas fundamentales y originadas por la segunda pregunta orientadora, preocupada por la intencionalidad educativa y el grado de cambio en la visión inicial de los alumnos.

- 3) Análisis final. La lectura permanente y la constitución de los dos *“corpus”* son la base de las dos etapas anteriores y realizan una inflexión sobre todo el material empírico recogido, aunque el cuadro teórico se manifiesta a cada momento. El movimiento entre lo empírico y lo teórico, y viceversa, es el verdadero momento dialéctico, que apunta a lo pensado en concreto, a la totalidad en construcción. Partiendo de un caos aparente en los datos recogidos a lo largo de la convivencia con los sujetos, lo importante es llegar a una sistematización que permita revelar la especificidad de su concepción, la ex-

presión de la cosmovisión del sujeto, su participación en las concepciones dominantes y su conciencia de esto.

El sentido común y el buen sentido presentes en los juicios acerca del trabajo, del hombre y de la sociedad revelan el momento histórico que vive el sujeto y la expresión de un cierto grupo social que le presta tal visión, con toda su carga contradictoria. La realidad existía antes de que esos grupos leyeran el mundo, pero es a ellos que les corresponde cambiar, a partir de las condiciones dadas, que requieren ser comprendidas mediante una concepción unitaria y coherente. Vivir cargado de contradicciones no quiere decir vivir colmado de negatividad, sino de posibilidades reales de desentrañar, en la contradicción, lo que le es impuesto y lo que es contribución personal al progreso de las relaciones sociales. Esa preocupación preside todo el análisis de datos (capítulo IV), inicialmente con un análisis comparativo de las 18 temáticas antes citadas, dirigido al planteamiento de la concepción del mundo del alumno en el momento de ingresar al proceso educativo del SENAC, y la del educador. Lo mismo ocurrió con las tres preguntas finales formuladas al alumno.

Después de esta primera parte del análisis, sobrevino un segundo momento analítico en el que las categorías participaron de una manera más patente, poniendo en evidencia las porciones de sentido común y de buen sentido presentes en las concepciones de los dos grupos. Para facilitar el análisis, se creó un instrumental que facilitara la visualización de todos los datos en comparación con las categorías. Las conclusiones del análisis de datos responden a las dos preguntas orientadoras y a los demás objetivos del estudio. El producto final obtenido siempre es provisorio, pero se constituye en un *"inventario"*, punto de partida de un proceso educativo que potencialmente puede conducir a la concepción unitaria y coherente que Gramsci, en su condición de *"filósofo"* e *"intelectual"*, anhela para todo ser humano.

El proceso de análisis de datos obedeció a las opciones establecidas en el cuadro teórico. Por parte del investigador existe conciencia de la dificultad que representa dar organicidad a una multitud de datos; sin embargo, la tarea del análisis ha sido facilitada por el acatamiento a los criterios trazados:

- a) la insistencia en las preguntas orientadoras del trabajo, aun sabiendo que alguna otra pregunta importante podría haber sido planteada a lo largo de la investigación; de hecho eso ocurrió y las preguntas son mencionadas en las conclusiones, para futuros estudios;

- b) la relación estrecha entre los datos y las categorías de análisis escogidas como referencial básico de análisis, es decir, las categorías “*trabajo, hombre y sociedad*”;
- c) la planificación del estudio, de modo de obtener la fiabilidad necesaria, por medio de cuatro dimensiones incluidas en un contexto de investigación cualitativa (Lincoln y Guba, 1985):
 - Credibilidad: la confianza en los datos, obtenida por la larga permanencia en el lugar, por la observación persistente, por la triangulación de datos, por el cuestionamiento de los pares, por el control de los resultados por parte de los participantes;
 - transferibilidad: el estudio podrá aplicarse a otros contextos y sujetos mediante la descripción densa de los análisis y de los resultados;
 - consistencia y confirmabilidad: los resultados podrán ser reiterados en contextos similares y se basarán en los sujetos, con un constante procedimiento de verificaciones y de triangulación, y con la descripción cuidadosa de la metodología usada.

El control de las informaciones y de los resultados por los participantes era fundamental para obtener la confirmación de que los datos fueron elaborados por los informantes. Ese procedimiento se empleó con el grupo íntegro de Ayudante de Enfermería, con parte del curso de Programador Informático y con el grupo de los educadores. Gracias a ello obtuvimos la confirmación de que los datos registrados fueron efectivamente brindados por los informantes, lo que establece la credibilidad del caso.

1.4 Estructura, alcances y límites

Siguiendo esta Introducción, digamos que el capítulo 2 se dedica a las nuevas demandas en la formación profesional, con las cuales se enfocan la comprensión del mundo como imperativo de una nueva escuela, la formación profesional entre los requerimientos de la polivalencia y de la politecnia, y el SENAC y la evolución de su concepto de trabajo. El capítulo 3 investiga las principales concepciones sobre el trabajo en la historia y en la literatura reciente; encara el trabajo entendido en su articulación orgánica con las concepciones del hombre y de la sociedad en el pensamiento de Gramsci; finalmente, proyecta el futuro del trabajo. El capítulo 4 refiere al análisis de datos de los resultados obtenidos en la investigación de campo y su interpenetración con el cuadro teórico. El sentido común y el buen sentido son considerados como puntos

de partida de una visión del mundo unitaria y coherente. Las conclusiones responden a los objetivos e interrogantes propuestos para la investigación, plantean nuevos problemas y establecen los presupuestos filosóficos para una nueva forma de hacer formación profesional. Más adelante se hallan todas las referencias bibliográficas que fueron fundamento de los aspectos generales, los referidos al ámbito del SENAC y aquellos concernientes a los aspectos metodológicos.

Considerando que en materia de conocimiento no hay puntos de llegada, creemos que el logro mayor de este trabajo es el de constituir una contribución teórica al nuevo camino pedagógico que el SENAC transita en estos últimos años. Una nueva calificación exige una intencionalidad educativa clara, asentada en una concepción orgánica del trabajo. Para que esa intencionalidad se convierta en un hecho, presentamos algunos presupuestos filosóficos, fruto de la travesía que representó la elaboración de esta investigación.

La revisión institucional del SENAC, a nivel nacional, sólo puede surtir efectos concretos sobre sus formas de acción a mediano y largo plazo. La tentación inicial, para quien empieza una investigación acerca de ese nuevo proyecto pedagógico, es la voluntad de revertir de inmediato el cuadro presente y de lograr, con una única investigación, todos los cambios deseados. Las limitaciones de este estudio son básicamente las siguientes:

- a) el aspecto evaluativo de esta investigación se ciñe a la cuestión del trabajo; no se pretende evaluar la institución SENAC como un todo;
- b) la elevación de las conciencias exige mucho más tiempo de intervención educativa que el insumido por el presente estudio, aun si lo que interesa en esa investigación es la verificación de indicios de cambios en la concepción del mundo;
- c) el análisis hecho en la institución SENAC encuentra la polivalencia en su momento inicial de implantación; por consiguiente, el contexto entero del SENAC, a lo largo del estudio, estará todavía penetrado por una teoría y una práctica contradictoria y con las raíces aún fuertemente hundidas en el tecnicismo;
- d) el tiempo académico impidió usar los resultados del estudio en una tentativa inicial: la de establecer una intencionalidad educativa y verificar sus efectos en el proceso institucional.

2. LAS EXIGENCIAS DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1 Conocimiento y comprensión del mundo

Creencias, actitudes, acciones, valores y conocimientos están dirigidos, en cualquier ciencia, por un cuerpo conceptual. Dinorá F. da Silva (1992) denomina a este cuerpo "*actitud epistémica*" que prevalece durante cierto tiempo. Hasta no hace mucho, el racionalismo cartesiano se constituyó en la actitud predominante en la mayoría de las ciencias. Ahora, sin embargo, se hace más notoria la búsqueda de nuevos caminos.

En el caso específico de las ciencias de la educación, Guimarães (1987) destaca la necesidad de que los educadores discutan las posturas pedagógicas y se definan por aquella que mejor encamine el trabajo curricular y de evaluación, de conformidad con las propias creencias y los valores educativos. El mismo autor pone en evidencia que la realidad educativa ofrece un cuadro en el cual, como regla, los educadores no poseen una postura pedagógica definida: afirman el desarrollo de la capacidad crítica (pedagogía progresista/enfoque de reconstrucción social), pero, sin embargo, aplican la mera transmisión del conocimiento (pedagogía liberal/enfoque del racionalismo académico), o si no se introducen en los métodos activos (pedagogía liberal renovada progresista/enfoque cognitivista). La nota es la tónica predominante de la evaluación (pedagogía liberal tradicional/enfoque del racionalismo académico).

Las discusiones acerca del currículo y de su evaluación toman aire de científicismo en la década del 50, en Estados Unidos; nacen los proyectos de desarrollo de enseñanza y currículo, como respuesta a los nuevos sistemas educativos, además de ser provocados por el descontento

to con los programas existentes (Saul, 1991). La complejidad de lo que es currículo y de cómo proceder a su evaluación es anotada por Depresbíteres (1989): ¿cuál es el concepto de currículo? ¿Qué niveles considerar? ¿El social, el institucional, el instruccional o el experimental? ¿Cuáles son los propósitos de los diferentes abordajes, sus principales defensores y sus principios metodológicos?

La marca autoritaria que caracteriza la evaluación educativa en los paradigmas en uso, principalmente expresada en la relación investigador-investigado, asociada al rechazo de sus presupuestos teórico-metodológicos e incrementada por el bajo poder de impacto de los resultados evaluatorios en el contexto educativo, impulsó la búsqueda de un nuevo paradigma. Saul (1991) y Frederick (1987) son algunos de los autores que postulan la búsqueda de nuevos paradigmas en el abordaje curricular. Paradigma es definido por Saul (1991) como elemento que prescribe un área de problemas, un método de investigación y modelos de solución aceptables para la comunidad científica. Es un concepto similar al de visión del mundo, filosofía o incluso ortodoxia intelectual.

Un aporte significativo al estudio de los paradigmas es el ofrecido por Domingues (1986), al confrontar las propuestas de Habermas, Macdonald, McNeil, y las de Eisner y Vallance. Buscando claridad conceptual, definiendo las fronteras del paradigma curricular, el autor considera necesario:

- a) pensar el currículo, en la medida que el contenido y su estudio deben considerar las características socioculturales y los procesos psicológicos de los estudiantes;
- b) leer el currículo, lo que significa considerar la pluralidad de concepciones ante la confusión paradigmática;
- c) hacer el currículo, considerando los problemas curriculares como únicos y exigiendo análisis contextualizados y singulares;
- d) sentir el currículo, aceptando la diversidad de los paradigmas con madurez psicológica y teniendo conciencia de que ningún paradigma abarca el todo.

Ahondando en la necesidad de asumir una postura pedagógica, Peña de la Mora (1989) critica la fundamentación epistemológica usada en educación, sobre todo en la evaluación educativa, postulando que para formar el objeto del estudio es necesario un marco teórico que considere el papel que ese objeto desempeña, pudiendo ser el currículo como un todo o la evaluación en particular, y las interrelaciones que tiene, y

que tuvo históricamente, en el contexto escuela-sociedad. Una vez que el objeto de estudio se forma, existe la posibilidad de estudiar los problemas educativos en sus diversos enfoques y facetas. María L. Franco (1990) refuerza este argumento definiendo la concepción epistemológica como diseño explicativo de las distintas conductas humanas, inclusive en el campo de la educación. Puesto que las ópticas de los abordajes objetivistas y subjetivistas revelaron ser insuficientes para explicar la realidad, considerada a-histórica, la explicación de los problemas educacionales *“debe tener como unidad de análisis la vinculación entre el individuo y la sociedad en una dimensión histórica”* (Franco, M. L., 1990, p. 66). La construcción del conocimiento tiene como punto de partida a los hombres en su actividad real y viviendo en el colectivo de las relaciones sociales, históricamente determinadas y produciendo la realidad.

La problemática del conocimiento involucra a la teoría del conocimiento, a la comprensión de lo que viene a ser el conocimiento, su proceso, su manera de ser:

“El conocimiento es la comprensión inteligible de la realidad, que el sujeto humano adquiere mediante de su confrontación con esa misma realidad, es decir, que la realidad externa adquiere, dentro del ser humano, una forma abstracta pensada, que le permite saber y decir lo que es esa realidad. La realidad externa se hace presente en el interior del sujeto del pensamiento. La realidad, a través del conocimiento, deja de ser una incógnita, una cosa opaca, para convertirse en algo comprendido, translúcido” (Luckesi, 1991, p.122).

El conocimiento, continúa diciendo el mismo Luckesi (1991), es una forma de comprensión de la realidad. Es esa comprensión la que permite cumplir acciones adecuadas para la satisfacción de las necesidades, sean ellas físicas, biológicas, estéticas u otras. El conocimiento no es algo dado. El currículo, de acuerdo con Paixão (1987), se encuentra implícitamente vinculado a las concepciones del aprendizaje y a la visión del mundo de sus elaboradores.

Bujes (1992) aporta progresos en este análisis, en la medida que entiende el currículo como construcción colectiva del conocimiento y en la medida que asocia de modo más estrecho currículo y conocimiento. La autora parte del presupuesto de que el empirismo y el racionalismo

proporcionan un conocimiento que surge de un proceso aditivo; la comprensión de la realidad es parcial y atomizada. Esas propuestas epistemológicas originan consecuentes propuestas curriculares tradicionales (centradas en el contenido, como en el caso del racionalismo) o escuelanuevistas (centradas en la experiencia, como en el caso del empirismo). Para Bujes (1992), evocando a Domingues (1986), las críticas a las actuales concepciones del currículo acabaron por propiciar una revolución en el pensamiento sobre el asunto. La propuesta en construcción supone una ruptura epistemológica, una comprensión antagónica y diferenciada de cómo surge el conocimiento. El currículo empieza a definirse como un instrumento de comprensión del mundo:

“Podría decirse que el currículo se constituye no solo en las oportunidades que la escuela proporciona, sino también en la manera según la cual el alumno vive estas oportunidades, en el sentido de ampliar su modo de ver el mundo. En este sentido es siempre una construcción social, una práctica que revela su compromiso con los individuos, la historia, la sociedad y la cultura” (Bujes, 1992, p.62).

Las bases propuestas por Bujes dirigen la educación hacia la construcción de un currículo *“progresista y crítico”*. Pero Tomaz T. da Silva, (1990) no cree en un currículo con esas cualidades en términos absolutos y abstractos; hablar de educación política en el currículo es introducir una cuestión mal resuelta. Después de tanto tiempo de discutir el currículo crítico, las ideas actuales siguen siendo vagas e imprecisas. Sólo el compromiso de los educadores con sus situaciones y luchas concretas hará que, en el encuentro de la teoría con la historia, se elaboren prácticas curriculares que reflejen una sociedad más democrática. Al relacionar currículo con conocimiento y democracia, el autor pregunta qué es lo que realmente se sabe con respecto a la construcción, selección, organización, representación y distribución del conocimiento en educación. En las últimas décadas, Brasil asistió a una consolidación de los presupuestos liberales e iluministas, según los cuales:

“La educación escolar generalizada contribuiría a la construcción de una sociedad democrática tanto por el poder modernizante, desmitificador y racionalista de su contenido, como por su capacidad de allanar y nivelar diferencias sociales recibidas” (Silva, T. T da, 1990, p.60).

Objetivos de la “*educación para todos*”, finalmente, serían la formación de visiones del mundo que confirman y refuerzan la organización social, así como la consolidación de creencias en el mérito individual y en la inversión educativa para superar las diferencias sociales de una manera lineal y progresiva.

La complejidad del abordaje curricular es confirmada por Tereza R. N. da Silva (1989), al registrar y comentar las diversas corrientes de pensamiento que influyeron en la enseñanza y el currículo en Brasil: desde el idealismo racionalista y subjetivista de Descartes y el modelo burocrático –teorías principales de la primera parte del siglo XX– pasando por las teorías cognitivistas o conductistas de los años 50. En los años 70 los abordajes emergentes originan un “*caldo de culturas*” que comprende la teoría del capital humano, las teorías del conflicto y las corrientes interpretativas y etnográficas. Finalmente, la década del 80 asiste a la aparición de la sociolingüística y de la psicolingüística.

Dada la complejidad del análisis de los postulados que impregnan el currículo y ante el deseo de construir una enseñanza más apegada a la realidad social concreta, parece ser fundamental, para la mencionada autora, la vinculación de la selección y la organización de contenidos con la estructura social más amplia. La teoría del capital humano, engendrada en el individualismo de la ideología liberal, encuentra tierra fecunda en el Tercer Mundo y penetra la educación en general y, especialmente, la formación del trabajador.

En el campo peculiar de la formación profesional, Markert (1991) define el “*currículo democrático*” como aquel capaz de “*integrar disciplinas humanísticas, idiomas extranjeros y formación estética, así como métodos educativos que activen la autonomía de los alumnos*” (p.70). Esa posibilidad es consecuencia de la introducción de las nuevas tecnologías en la organización del trabajo, pero no se presenta de manera automática; “*depende de una política democrática de trabajo y de educación*” (p. 70).

Retornando al contexto epistemológico proveniente del racionalismo cartesiano, se verifica que tal paradigma interpreta el mundo como si fuera una máquina, teniendo como base los principios de control, medición y evaluación basados en el modelo matemático. El hombre, en este contexto, piensa el mundo de una manera no problemática, lineal, viendo y dividiendo para entender. Partiendo de esas comprobaciones, Dinorá F. da Silva (1992), aludiendo a Einstein, considera la concep-

ción del universo como una red de relaciones dinámicas. La geología y la biología, a su vez, fijan los conceptos de desarrollo y evolución, siendo el hombre y la geología resultados de continuas interacciones ambientales. Los principios que surgen son los de totalidad, campo, convergencia, tendencia, lo que provoca una revolución en la teoría del conocimiento. Las preguntas, las respuestas y los métodos ya no son más abarcados por la visión mecanicista: se exige un nuevo estatuto ontológico. Más aun, autores como Serrano Caldera (1984) buscan caminos de la filosofía que sean los pertinentes para América Latina, anunciando la crisis del racionalismo, por su humanismo abstracto y por poner la razón sobre la vida a través de la reducción ontológica promovida por Descartes.

La sociedad industrial que aparece en la época moderna es resultado de la relación entre lo abstracto del racionalismo y lo concreto del capitalismo. La ciencia moderna es la expresión inicial e histórica del racionalismo, fruto de la relación entre la razón y la historia; la técnica es lo que resulta de las aplicaciones científicas a las experiencias de la realidad. Lo abstracto y lo concreto, el método deductivo y el inductivo representan el juego dialéctico que establecen el racionalismo y el positivismo. Según Serrano Caldera (1984):

“El positivismo es una forma de racionalismo objetivado, es la ciencia de la sociedad capitalista que también produjo el liberalismo como su forma de expresión jurídico-política. El racionalismo ya es una categoría histórica (...). Penetra todas las formas de la realidad social: se adopta la racionalización de la producción del trabajo, de la organización, de la utilidad. El positivismo se convierte en una conducta y en una forma de vida: el beneficio, el lucro y el pragmatismo utilitario son los valores de la nueva sociedad. La sociedad industrial se convierte en sociedad tecnológica, sociedad de consumo, y el hombre europeo se encuentra entre una racionalidad abstracta y una sociedad opresora” (p. 20-21).

Pero, para el positivismo, la racionalidad solo tiene sentido mientras sea considerada como utilidad, a ejemplo de la importancia que asume el desarrollo técnico cuando supera al propio desarrollo científico; los medios y las relaciones de la producción son más importantes que las cosas producidas. El positivismo pone en crisis, por consiguiente, el conjunto de los valores del hombre occidental basados en la ciencia del espíritu y en la psicología. Con sus postulados principales, la exigencia de la realidad, la expresión utilitarista y la fundamentación empirista, el

positivismo reduce la filosofía a un resumen de la investigación científica, se erige como ciencia oficial, se hace cultura dominante a través del liberalismo político, produce un tipo de hombre reducido en su base a la razón utilitarista. Se trata del hombre medio predominante en el siglo XIX y en este siglo que se acerca a su fin.

Por consiguiente, tiene toda una serie entera de representaciones sociales que el hombre adquiere y que constituye la base que Gramsci llama "*sentido común*", como si se tratara de una concepción del mundo impuesta. El positivismo, de acuerdo con Minayo (1994), es la corriente de pensamiento actual con mayor influencia en la producción intelectual. Es la que mejor produce el sentido común, y esa creación es el punto de partida para una conciencia filosófica superior.

La vida humana, conforme al presupuesto de Serrano Caldera, debe ser transformada en "*ontología, en axiología y en humanismo concreto. La filosofía latinoamericana debe ser filosofía de la liberación*" (p. 32).

Una consecuencia de lo expuesto hasta ahora es el surgimiento de la dialéctica, que coloca cada manifestación en su totalidad condicionante. La dialéctica puede ser un excelente auxiliar en el análisis de la realidad social y, por consiguiente, de los fenómenos educativos, por tratarse de un método que permite captar esos fenómenos en el conjunto de sus elementos, tensiones y movimientos permanentes entre ellos. La realidad es cambiante y el currículo absorbe el carácter filosófico, político-ideológico de las personas que participan del poder decisorio en su construcción (Moulin, 1989). El mundo real, según Kosik (1976), oculto por la pseudoconcreticidad, es el mundo de la praxis humana. El hombre es el sujeto real del mundo social:

"El conocimiento no es ninguna contemplación. La contemplación del mundo se basa en los resultados de la praxis humana. El hombre sólo conoce la realidad en la medida en que él crea la realidad humana y se comporta ante todo como un ser práctico" (1976, p. 22).

De todo ello se desprende que el conocimiento no es algo estático, sino un proceso, un movimiento constante compuesto por una cierta cantidad de conexiones que cambian con el tiempo. A ese respecto, Tuzman (1991) apunta a una formación que no ponga límites al individuo, sino que le abra perspectivas dentro del marco del acelerado proceso de cambio que afecta al sistema productivo y a la composición del merca-

do de trabajo. Por tanto, es necesario pensar en una formación específica, junto con una formación más general que ofrezca herramientas para seguir desarrollándose. La educación debe ser invitada a transformarse en “*ciencia viva*” (Silva, D. F.da, 1992, p. 22), encarando su curso dentro de una totalidad. En tanto que ciencia viva, la educación será ciencia de la significación, porque recuperará lo ya producido, aportando nuevos datos, construyendo y reconstruyendo visiones del mundo.

Los argumentos desarrollados en esta primera parte remiten a algunas experiencias que deben impregnar a las instituciones que trabajan con la formación profesional: se trata de la necesidad de rever políticas, estrategias y modalidades de acción; de averiguar cómo y a quién formar; de estudiar las posibilidades y límites de la formación polivalente o versátil; de elaborar estrategias curriculares que consideren las necesidades de los sujetos-alumnos.

Profundizando en el ámbito curricular, Depresbíteres (1991) defiende con agudeza la necesidad de la investigación curricular, tendiendo fundamentalmente a pensar siempre en el currículo en relación con el contexto social más amplio, a entender los significados subyacentes a la práctica curricular, a motivar una práctica curricular emancipadora, a evitar la dicotomía del análisis del contenido de las metodologías. Entre las interrogantes que se refieren a la formación profesional, la autora plantea los problemas siguientes: ¿Qué se considera currículo en una institución de formación profesional? ¿Cómo se entiende este currículo, en tanto proyecto educativo de la institución? ¿Qué cosas se consideran calificación y formación profesional? ¿La institución está previendo los cambios?

La revisión de las entidades de formación profesional pasa por un análisis del grado de coherencia que poseen en su calidad de sistema educacional. Coherencia entre sus componentes internos y externos, incluyendo entre los primeros el concepto de educación, la definición del papel del alumno, la composición curricular, el papel del docente, la evaluación del aprendizaje, etc., en tanto que los segundos se fundan en las demandas sociales (mundo del trabajo) y en las necesidades del ser social (evolución y ascenso). La cualidad extrínseca e intrínseca trazada por Depresbíteres (1989) es retomada por Machado (1989b), quien invita a volver a pensar en los diversos componentes del proceso educativo: teorías del aprendizaje, papel del docente, materiales y metodologías, entre otros.

El programa educativo propiciado por Depresbíteres debe tener presente la perspectiva científica, la concientización y la participación. Las relaciones técnicas, políticas y pedagógicas de la práctica educativa deben llevar a investigar la formación profesional desde una perspectiva válida para el trabajador. Por lo expuesto hasta aquí, puede deducirse que el trabajo curricular de cualquier escuela o institución no es algo puramente técnico y mecánico, sino que exige una incursión coherente en los presupuestos que deben dirigir la actividad cotidiana.

2.2 Nuevas demandas en la formación profesional

Al adentrarnos en el campo de la formación profesional, las primeras dificultades se presentan en la consideración de su fundamento y de su relación con la educación general:

“Gran parte de la literatura carece de definiciones de la formación (profesional). No queda claro si los autores critican la formación básica, la formación continua o la formación en sí misma. Cuando se trata de esta última, no se sabe si ella se entiende como adiestramiento, capacitación, formación humana o formación para la construcción de la cultura y economía de la nación (...). Le falta la fundamentación teórica propia y queda a merced de ideologías meramente estructuralistas, mecánicas y reproduccionistas, o antitéticamente críticas” (Ammann, 1987, p.121-2).

Las principales teorías que cuestionan la enseñanza técnica en Brasil son reseñadas por Lucília Machado (1989a.). Ellas son: teoría estructural-funcionalista, teoría del capital humano y teoría de la modernización. La primera es adaptadora de la educación en cuanto instrumento para una mejor organización económica y social de la sociedad; la segunda es promoción de la educación comprendida como un instrumento de democratización social, en la medida que ofrecería medios para el ascenso social; la tercera es una imagen modernizadora de la educación, considerada instrumento de aceleración del desarrollo económico de las sociedades pobres.

La teoría del capital humano es la base económica, y la teoría de la modernización es la base política de la teoría estructural - funcionalista. Ninguna de las tres teorías cuestiona la organización de la sociedad y todas ellas confunden las causas con los efectos del desarrollo.

La ideología precapitalista y la liberal constituyen la base de la teoría del capital humano: la primera pretende transformar al asalariado en capitalista, en función de que él invierte en sí mismo; la segunda postula la educación como inversión productiva y no como consumo. El sacrificio y el esfuerzo personal redundarían en una mayor eficiencia en la producción y en salarios más altos.

Un trabajo exhaustivo con respecto a la teoría del capital humano es el que representa el estudio de Frigotto (1993a), quien desmitifica sus presupuestos epistemológicos con su supuesta neutralidad, condenando el reduccionismo de la educación a un asunto técnico vinculado a la producción, y evidenciando cómo se refuerza el sentido común. También discute:

“El carácter clasista de la visión positivista de la teoría del Capital Humano, calcado sobre el mito de la objetividad y racionalidad del individuo (...). Al regirse por un método positivista de análisis, concibiendo las relaciones sociales de la sociedad del capital como dadas, productos naturales, o simplemente como relaciones técnicas, la teoría del Capital Humano acaba por constituirse en un análisis a-histórico” (p. 19).

El tecnicismo es la perspectiva educativa surgida de la teoría del capital humano: un conjunto de métodos y tecnologías hacen de un proceso educativo una inversión. La educación, como elemento generador de capital humano, *“se reduce a factor de producción”* (p. 121). Con su discurso de *“recursos humanos calificados”*, de esfuerzo y mérito individuales que superen las diferencias sociales, con las creencias del trabajo enriquecido con capacitación, las relaciones antagónicas entre las clases se ocultan y las concepciones de trabajo, hombre, sociedad y educación sufren un reduccionismo ontológico y una inorganicidad que elimina cualquier tipo de relación mutua.

Junto con Frigotto, autores como Tereza R. N. da Silva (1989) y Castro (1992) destacan las críticas que la teoría recibe a partir de la década del 70. La crisis mundial, iniciada con la crisis del petróleo en 1973, asociada a los nuevos enfoques de la sociología de la educación, invalida las explicaciones de la teoría del capital humano, principalmente en lo que respecta a uno de sus presupuestos básicos, según el cual el mercado de trabajo garantiza mejores salarios, con base en una mayor productividad. Ese mecanismo se anula por el surgimiento de otros factores: el proceso de descalificación inherente al capitalismo, el estatus

de la profesión, la existencia del salario mínimo, el proceso de luchas sociales, etc.

Actualmente el mundo discute el nuevo discurso de la “*calidad total*” en las empresas, incluso en la educación. El enfoque de las empresas es la satisfacción de los clientes, y para alcanzarla la participación de los empleados se hace indispensable. Se habla de relación de co-responsabilidad entre la empresa y los empleados, de inversión en la fuerza de trabajo y búsqueda de medios para involucrar a los empleados en la administración; también se subraya la participación en los resultados y en la seguridad en los empleos (Fundación para el Premio Nacional de Calidad, 1994). Sin duda, la calidad total será digna de muchas profundizaciones por parte del trabajador, de modo que la “*sociedad*” con la empresa no sea una calle de sentido único. La reciprocidad y la humanización del trabajo son temas recurrentes al establecerse los límites y posibilidades de la calidad total.

El debate acerca de la calificación del trabajador remite inmediatamente a la relación entre la educación general y la formación profesional. Dos corrientes principales son consideradas por Tuzman (1991): la primera sostiene una convergencia entre ambas, dentro de sistemas que abarquen las dos modalidades al mismo tiempo; la formación del individuo no puede reducirse a una formación para un empleo específico. Una segunda línea de pensamiento argumenta que la escuela humanista clásica tiene objetivos diferentes de la escuela profesional, siendo esta última una respuesta a las necesidades formativas de los trabajadores. Partiendo de esta diferenciación, Tuzman habla de una formación más polivalente ante los cambios institucionales actuales, que necesitan experiencias formativas que den respuesta a sus exigencias. Se hace vital para las instituciones de formación profesional rever sus procedimientos y plantear interrogantes fundamentales en el ámbito pedagógico; por ejemplo ¿cómo compatibilizar el dominio de los temas específicos con los mecanismos de aprendizaje y desarrollo intelectual, además de enseñar las formas de acceso a la información? (Tuzman, 1991).

La trayectoria histórica recorrida por Mario Manacorda (1989) lo lleva a verificar que –a nivel internacional– prácticamente todos los países se encuentran con un problema común a resolver: la relación entre “*escuelas desinteresadas*” (usando la expresión gramsciana) y escuelas profesionales. Los obstáculos son los mismos y obstaculizan arribar a

la meta de *"la integración entre cultura y trabajo, humanismo y técnica"* (p.350).

En la óptica de una pedagogía crítico-social, defendida por Libâneo (1991), el tema de la formación general versus formación profesional se ubica en el centro del antagonismo entre los intereses de clase. Superar la separación entre formación y profesión, en el ámbito de una teoría y práctica críticas, parece ser la búsqueda de la educación politécnica. La politecnia es un concepto y una realidad en construcción, pero señala direcciones, a pesar de que las condicionantes socio-políticas indican que las investigaciones pedagógicas no tienen poder absoluto. El resultado más realista, para Libâneo (1991, p.25), sería una síntesis dialéctica de la educación general con la formación profesional, es decir, con una formación tecnológica que ayude al estudiante a enfrentar los problemas humanos de una manera científica, crítica, capaz de desarrollar habilidades y hábitos de razonamiento lógico que lleven a la comprobación científica. La metodología apropiada sería la crítico-social.

El complejo cuadro de la educación técnico-profesional es introducido por Bastos (1991) en el contexto avanzado de las técnicas de la sociedad moderna, guiado también por un nuevo y creativo principio educativo: la politecnia. La enseñanza politécnica es un principio educativo, una orientación pedagógica para todo el sistema educativo, que tiende a alterar los métodos educacionales, los contenidos programáticos y la administración de la enseñanza (Machado, 1989b). Oportunamente, Bastos (1991) destaca la necesidad de realismo, porque *"si la preparación para la profesión no debe adaptarse a la división del trabajo, para ocupar funciones aisladas, tampoco debe contener simples generalidades sobre los progresos técnicos"* (p. 52).

El actual debate teórico respecto de la problemática trabajo y educación, las relaciones entre escuela y capital y los nuevos rumbos de la formación profesional, propician la aparición de propuestas educativas de carácter polivalente y politécnico (Deluiz, 1993a). A pesar de que el presente estudio no pretende profundizar en las dos tendencias, es importante situar la calificación profesional entre el *"nuevo"* horizonte de la polivalencia, fruto del uso de las nuevas tecnologías, y la *"novísima"* perspectiva de la politecnia, al mismo tiempo continuidad y ruptura de la polivalencia. Este posicionamiento lleva a Machado (1992) a una diferenciación conceptual entre los dos horizontes en lo que concierne al

tipo de conocimientos, habilidades y actitudes requerido, al concepto de educación involucrado y a la viabilidad de su materialización.

Inicialmente, apoyándose en la ciencia como algo externo al trabajador, la polivalencia limita el conocimiento **“a la mera instrumentalización utilitarista”** (p.20, énfasis de la autora); las tareas se racionalizan con fines instrumentales. Incluso manejando materiales complejos, no se llega a la intelectualización del trabajo. El **“dominio de la técnica a nivel intelectual y la posibilidad de un trabajo flexible con la recomposición de las tareas a nivel creativo”** (p.19) es la opción ofrecida por la politecnia, recurriendo al pensamiento abstracto y a la comprensión de los principios tecnológicos del trabajo.

Con respecto a las habilidades, la formación de carácter polivalente exige básicamente tres características: a) la aplicación de conocimientos y experiencias en diferentes contextos y oportunidades; b) la manipulación de instrumentos y equipos relacionados con una multiplicidad de tareas; c) el trabajo en equipo, lo que implica organización personal y comunicación. Para Machado (1992) las características mencionadas adquieren carácter politécnico cuando se relacionan con otros elementos **“que exigen la unión de la destreza y del hacer con la inteligencia y el pensar, en un nivel superior”** (p. 20): la identificación y la solución de problemas serían la base de este **“pensar superior”** indispensable para la orientación en el complejo sistema de informaciones: **“este saber orientarse comprende también requisitos comportamentales, no sólo de relación con el trabajo, con la técnica, sino también con el mundo”** (p.21).

La autora intenta evidenciar la unión indisoluble existente entre el conocimiento, las habilidades y la conducta que son inherentes al concepto de politecnia. Si por un lado la polivalencia exige una base comportamental compuesta de motivación, curiosidad, adaptación al cambio, responsabilidad, tratándose de la calificación politécnica las actitudes a obtener son el juicio crítico, la comprensión de las condicionantes sociales, económicas y políticas, la evaluación de la intervención humana ante diversas alternativas, y la creatividad frente a las contradicciones.

En lo que concierne a la educación y al papel del saber escolar:

“La construcción de un saber polivalente depende de la educación básica, pero sin que sea necesaria una gran revolución en la escuela (...).

El saber politécnico, en cambio, presupone una reestructuración total de la enseñanza básica y de la formación básica en los cursos profesionalizantes, sin lo cual se hace inviable la posibilidad de la autonomía necesaria para la educación continua y la calificación de tipo nuevo” (p. 21 [énfasis de la autora]).

El fin educativo de la polivalencia es el inmediatismo del mercado de trabajo, en tanto que la politecnia se dirige a la totalidad del ser humano y de los procesos de socialización. Finalmente, para la autora, con la polivalencia continúa la subordinación del trabajo al capital; en cuanto a la viabilidad de una sociedad que libere plenamente al hombre, contexto que da sentido a la politecnia, las contradicciones del capital y las luchas emancipadoras de los trabajadores jugarán un papel fundamental y podrán traducir la perspectiva de la politecnia en un horizonte educacional concreto.

Este abordaje comparativo ilustrado por Machado (1992) sintetiza con nitidez el problema actual que se plantea a la formación profesional y los dilemas que enfrentan los educadores, integrados en un contexto capitalista y ante hechos “nuevos” y “novísimos” con concepciones y prácticas en trance de construcción.

Un recorrido histórico, en busca de la concepción de la politecnia, es transitado por Rodrigues (1993), retomando la marcha teórica del período 1984-92. El autor sigue el debate teórico, a partir de la idea original de Marx hasta las recientes discusiones sobre la nueva ley educacional, pasando por distintos autores que siguen, todavía hoy, contribuyendo a la evolución teórica de la politecnia.

Según Rodrigues, la concepción que está construyéndose contiene tres dimensiones y está marcada por algunas tensiones. La primera dimensión es infraestructural, relacionada con *“el mundo del trabajo, específicamente los procesos de trabajo bajo la organización capitalista de producción, y por consiguiente con la cuestión de la calificación profesional”* (p. 82). En consecuencia, se discuten las tesis de la descalificación, recalificación y demás temas concernientes al binomio educación y producción. La dimensión utópica viene en seguida, y no está referida a un ideal inalcanzable, sino a *“la relación entre esta concepción de formación humana y un proyecto más amplio de sociedad”* (p. 103). La concepción del hombre omnilateral subyace a esta dimensión. La tercera dimensión, la pedagógica, enfatiza en el papel de la institución

escolar y trata de revelar caminos racionales de concreción de la politecnicidad en el seno de la práctica escolar.

Las tensiones surgen de los problemas básicos afrontados por los investigadores: el enfoque escolar es de orden económico-social. Para algunos, la politecnicidad debería tener lugar en la enseñanza media; es el caso de Machado (1991), en recientes discusiones por las propuestas de la enseñanza media en la nueva ley de educación (Brasil, 1991). Otros autores consideran la totalidad del fenómeno educativo; Frigotto (1993a), por ejemplo, asume semejante postura al no restringir la politecnicidad a la educación media. Punto común, sin embargo, es la convicción de que debe superarse la profesionalización estrecha, así como una educación general desvinculada del trabajo. Ahora se produjo un desplazamiento del énfasis en la dimensión pedagógica hacia la dimensión infraestructural; sin embargo, alerta Rodrigues, la dimensión utópica debe ofrecer el permanente fundamento para que no se concluya *“que la politecnicidad ya se ha incorporado mediante el aumento de la polivalencia llevado a cabo en algunas plantas industriales”* (p. 172).

En el campo de los estudios de politecnicidad, un problema que desafía a la investigación educativa es el que formula Frigotto (1989) al investigar *“límites y posibilidades de pensar una política y una acción educativa en el horizonte de la politecnicidad, en el contexto histórico de una sociedad capitalista”* (p. 41). Oportunamente, el autor se pregunta si la calificación profesional, *“por estar subordinada a la lógica del capital, acabaría por hacerse funcional tan solo al capital”* (p. 37). ¿Será posible que el proceso educativo no-reproductivista se desarrolle exclusivamente y no más allá que en espacios no institucionalizados? La lucha para la superación del *“fetichismo del mercado de trabajo”* puede sobrevenir, para ese autor, a través de las contradicciones históricamente dadas, en el seno de las relaciones sociales dentro de las cuales podemos luchar para cambiar. Es necesario ir más allá de la crítica de la organización del trabajo en el capitalismo, investigando *“la naturaleza de las contradicciones gestadas en el interior de estas nuevas bases científicas y tecnológicas y trabajarlas para guiar nuestra acción político-práctica”* (p. 38).

Una contradicción actual está representada por la presencia de las nuevas tecnologías: si, por un lado, generan un dominio aun mayor del capital y desempleo estructural, por otro lado producen un hecho positivo, que debe profundizarse, en la relación entre la educación y la formación técnica. Es posible por consiguiente —a pesar de las negativida-

des inherentes al capitalismo— pensar en la formación politécnica en esa sociedad, siempre que el horizonte educativo se fundamente en el hombre omnilateral (véase punto 2.4), en la articulación entre trabajo manual e intelectual, en el trabajo productivo —exigencia de existencia y base del proceso del conocimiento— y en el dominio de las bases científicas del proceso de la producción.

La relación entre capitalismo y politecnia también es preocupación de Markert (1992), quien parte de la siguiente constatación: el desarrollo tecnológico enriquece de competencias generales las calificaciones profesionales, y así reduce las distancias existentes entre la educación intelectual y la formación profesional. Incluso reconociendo las limitaciones actuales de ese análisis, en Alemania Occidental —punto de partida de su análisis— ese autor reconoce que *“el capitalismo moderno abrió las posibilidades de aunar la educación intelectual y la formación profesional - la base para implantar la politecnia”* (p.107). La tendencia a introducir conceptos de politecnia es fruto de las nuevas tecnologías, y el autor alemán reconoce que eso ocurre en industrias de tecnología de punta; los sectores de administración y de servicios, normalmente pequeñas y medianas empresas, están limitadas por los costos y quedan aprisionadas por el bajo nivel de calificación de sus empleados, razón por la cual se postula *“una política democrática de trabajo y de educación”* (p. 70).

El debate en el ámbito de la propia polivalencia asume los matices de una construcción en proceso. Rezende Pinto (1992) introduce allí el concepto de *“policognición tecnológica”* y lo diferencia de la polivalencia. La policognición es la demanda, del sistema productivo capitalista, de una calificación que contemple: a) dominio de la base científico-intelectual de la técnica; b) comprensión de la relación entre la máquina y la producción; c) responsabilidad, lealtad, etc.; d) servicio de la productividad con el potencial cognitivo y comportamental. La polivalencia es un concepto más operativo y menos intelectual: el trabajador no necesita de *“los fundamentos científico-intelectuales subyacentes a las diferentes técnicas productivas modernas”* (p. 41).

Una multiplicidad de significados registra Salerno (1992), en relación con el concepto de polivalencia, con lo que corre el riesgo de caer en el vacío. Una contribución que él ofrece es la distinción entre el trabajador multifuncional (o multi-tarea) y el trabajador multicalificado:

“el primero (multifuncional) se caracteriza por operar más de una máquina con características similares –lo que poco aumenta en términos de desarrollo y calificación profesional–; el segundo (multicalificado) desarrolla e incorpora diferentes habilidades y repertorios profesionales “ (Salerno, s/f).

Generalmente, según el autor, la polivalencia en Brasil se asocia a la primera dimensión. Otra forma de caracterizar la polivalencia es la definición que Enguita (1988) ofrece, y que es la base conceptual que sostiene el SENAC actualmente. Por consiguiente, se trata de una:

“(formación) que capacite para desempeñar una familia de empleos calificados y, sobre todo, para entender las bases generales, científico-técnicas y socio-económicas de la producción en su conjunto; que aúne la adquisición de habilidades y destrezas genéricas y específicas con el desarrollo de las capacidades intelectuales y estéticas; que vincule, en definitiva, la formación teórica y práctica” (Enguita, 1988, p.51).

Las digresiones realizadas hasta ahora demuestran: a) la complejidad del embate teórico cuando se habla de polivalencia y politecnia; b) la urgencia de elaborar sus construcciones conceptuales; c) la necesidad de investigaciones que señalen criterios para sus aplicaciones, para conocer sus límites, para sus eventuales coincidencias en algunos principios y para sus conexiones con el capitalismo.

Retornando a la cuestión de la positividad de las nuevas tecnologías, entendidas como contradicción del capitalismo, Rezende Pinto (1992) traza diferentes escenarios posibles como consecuencia del trabajo introducido por las máquinas *“inteligentes”* y del respectivo papel de la escuela. En uno de los escenarios, la positividad es puesta de manifiesto –a partir de la introducción tecnológica– con la aparición de un trabajo abstracto y dependiente de la capacidad humana de manejar informaciones. La escuela sería responsable de la producción y transmisión de fundamentos teóricos, y de la formación de personas flexibles, capaces de interacción social y de juicio crítico. Las tecnologías pueden significar, por lo tanto, *“una oportunidad de desarrollar el potencial económico y humano del trabajo”* (p.44).

Se hace evidente, en consecuencia, la conexión entre la tecnología, el trabajo y la calificación. La mayoría de los análisis que tratan de ese vínculo normalmente consideran el sector industrial, el sector de la eco-

nomía donde la tecnología se encuentra más presente. Pero las innovaciones tecnológicas ignoran fronteras y también modifican el contenido del trabajo en el sector terciario. Esa es la preocupación de Deluiz (1993b), al investigar la relación entre las nuevas tecnologías y la organización del trabajo en el sector terciario de la economía, destacando las exigencias respectivas para la calificación e indicando los principios de una nueva propuesta de formación profesional.

Deluiz confirma que la polivalencia es asumida por el capital, ya que su proceso productivo demanda una producción flexible, mano de obra calificada que redunde en aumento de la productividad y de la capacidad de iniciativa y de adaptación a la apertura tecnológica. Sin embargo, el trabajador también encuentra algo que le interesa: una formación general y amplia. A partir de esa contradicción, la autora plantea temas tales como las tensiones que provoca la polivalencia y la sitúa entre el interés de los empresarios y el de los trabajadores: *“Las nuevas tecnologías y las nuevas formas de organización del trabajo, las calificaciones y la formación profesional deben entenderse como campo y expresión de lucha de las fuerzas en juego”* (1993b, p. 7). Para el trabajador, aun cuando el empresario reconoce *“en él tan solo el factor de calidad y productividad, una formación general incluyente”* significa posibilidad de acceso y permanencia en el mercado de trabajo, y también significa una ocasión de lucha. Enguita (1988) caracteriza de manera apropiada la calificación, en su potencialidad de *“formación para la resistencia y la negociación”* (p. 48).

La escuela es una mediación contradictoria para Kuenzer (1988), que subraya:

“La relevancia, para el trabajador, de la apropiación del contenido del trabajo en particular, y del conocimiento socialmente producido en general, a través de la escuela y de los cursos de formación profesional, como estrategia de resistencia a la descalificación que resulta del proceso de control y distribución del conocimiento donde se conectan escuela, empresa y sociedad, vuelven a plantear la vieja cuestión relativa a la definición del papel de la escuela en la educación del trabajador” (p. 72).

Se advierte que la calificación profesional es campo de contradicciones, dentro de las condiciones históricamente dadas. Frigotto (1993a) va más allá de las corrientes que ven en la educación una simple forma de enriquecer el trabajo, generando más productividad y más explota-

ción; más allá, también, de aquellas que reconocen en la escuela una institución totalmente desvinculada del sistema productivo. La escuela se inserta en el sistema capitalista y –en este sentido– se implica con sus intereses; sin embargo, el aprovechamiento de las contradicciones puede llevar la escuela a ser:

“instrumento de mediación en el rechazo de estas relaciones sociales de producción. Más que eso, puede ser un instrumento eficaz en la formulación de condiciones concretas para la superación de estas relaciones sociales, que determinen una superación entre capital y trabajo, trabajo manual e intelectual, mundo de la escuela y mundo del trabajo” (1993a, p. 24).

Para Deluiz (1993b), que explora el posicionamiento teórico del trabajo en la sociedad actual y llega a la conclusión de que el trabajo es importante para el desarrollo humano, los espacios abiertos por la propia dinámica del capital deben considerarse espacios de lucha, correspondiendo al mismo trabajador buscar *“la calificación para todos, la participación creciente en las decisiones y la humanización del mundo del trabajo”* (p. 121).

El trabajo humano sufre cambios con la tendencia a dejar de lado el taylorismo y el fordismo en la organización de la producción, y ello determina la instalación de un nuevo paradigma donde existe trabajo integrado y reagrupamiento de funciones, lo cual exige no solamente competencia social y capacidad de comunicación, sino también educación sistemática y continuada. Entre las exigencias para la formación profesional, Paiva (1990) señala algunos marcos: competencias de largo plazo, conocimientos generales diferenciados, capacidad de razonamiento lógico y percepción, capacidad de expresarse oralmente y por escrito, dominio de idiomas, capacidad de cooperación, manejo de situaciones nuevas y diferenciadas. Más que sumar tareas fragmentadas, éstas deben integrarse, teniendo como presupuestos conocimientos generales amplios, una base científica y cultural, disposición socio-motivacional y capacidad para trabajar en equipo.

Los recursos tecnológicos que aparecen en el escenario mundial desde la década del 70 tienen su razón de ser en la microelectrónica, la informática, la telecomunicación, la automatización, nuevos materiales y energías renovables, entre otras. El pasaje de una economía de producción en masa a la desmodelización del proceso productivo, se basa en el nuevo paradigma que encuentra su racionalidad en la flexibilidad

productiva a bajo costo, en la integración de máquinas y materiales y en la descentralización de la producción.

El sector terciario es sometido a una creciente automatización en bancos, oficinas y comercios, de la misma manera que en la industria, y por eso exige:

“competencias de largo plazo, comprendiendo la adquisición de conocimientos, la capacidad de pensar en dimensiones abstractas, lógicas y de planificación; de resolver problemas y de operar creativamente; y la capacidad de comunicación y cooperación” (Deluiz, 1993c, p.12).

Esas son las principales exigencias que provienen de los cambios tecnológicos y que provocan impactos en la calificación profesional. La contradicción de las nuevas demandas reside en el hecho de que están al servicio de las estrategias empresariales, al tiempo que son alternativas del trabajador, en la medida que la formación general y amplia posibilita la permanencia en el empleo y la preparación para la vida en su conjunto (Deluiz, 1993b).

Es esencial, para la formación profesional que no pretende preparar para el modelo taylorista/fordista, la superación de la calificación para el puesto de trabajo y la calificación del trabajador para cumplir las tareas del puesto. La primera de esas maneras de calificación es independiente del individuo y trata del saber hacer exigido por el empleo; la segunda define la calificación a partir de las características del individuo que ocupará la posición. Ambas son concepciones pobres, centradas en *“la noción de la tarea como la unidad de control sobre el trabajo y su productividad, en la producción de bienes y servicios”* (Deluiz, 1993b, p. 285). En realidad, la esencia del taylorismo/fordismo reside en la suma de las productividades parciales.

Peña Castro complementa el análisis que ubica la calificación de los trabajadores en el actual proceso de división técnica del trabajo capitalista, dando énfasis al carácter histórico de la calificación. La mecanización de la producción puede llevar –en una primera hipótesis– a simplificar las tareas segmentadas y descalificar el trabajo; en un segundo caso, la mecanización puede propiciar la integración de tareas y procesos, implicando una reducción de empleos y un aumento del nivel de calificación del trabajador.

Partiendo de la suposición que la calificación posee un contenido histórico, Peña Castro reseña las diferencias entre conocimientos individuales y colectivos de una sociedad. Estos últimos aumentan constantemente, pero *“los conocimientos individuales de los operadores acerca de los nuevos medios de trabajo pueden ser los mismos o disminuir, debido al desarrollo de la división (simplificación) del trabajo”* (p. 5). La consecuencia de la división técnica del trabajo es el estrechamiento del campo del trabajo individual, mientras que el conocimiento colectivo produce un aumento del conocimiento individual. El autor sostiene la opinión de que cada época posee conocimientos y calificaciones individuales propios, que los cambios ocurridos son cualitativos, que los conocimientos de la sociedad crecen, y que los conocimientos ya superados no encuentran espacio en la actual división del trabajo.

El aporte propuesto por Deluiz en su intento de escapar del inmediatismo del mercado de trabajo y de imprimir la marca histórica del momento, es la construcción de un concepto político-educativo amplio, que integre la educación general, la formación profesional y la formación política. Por consiguiente, hace surgir el concepto de *“formación orientada al trabajo”* (1993b, p. 291; 1994, p. 19). Las ventajas de la educación general y amplia consisten en el ingreso y la permanencia del hombre en el mundo del trabajo hasta llegar a la comprensión del proceso de producción del conocimiento. Con relación a la formación profesional, ésta no se limita a la enseñanza de la tarea, sino que se complementa con las competencias intelectuales, organizacionales, comunicativas, sociales y comportamentales. Se trata de una formación profesional que envuelve de modo indisoluble una:

“dimensión política (...) que facilita la comprensión crítica de la vida y de las relaciones sociales, de la evolución técnico-científica; y la comprensión de la historia, del contenido y de las implicaciones del trabajo humano” (1993b, p. 292).

La persona es objeto de desarrollo y de formación de una conciencia crítica, integrándola en la **“dimensión profesional”**, que abarca: a) competencias técnico-intelectuales que lleven al *“aprender a aprender”*; b) competencias organizacionales/metódicas que conduzcan a la toma de decisiones y a la solución de problemas en el trabajo; c) competencias comunicativas en cuanto requisitos del trabajo en equipo y de la participación; d) competencias sociales, con el uso de los conocimientos en la totalidad del mundo del trabajo y de la vida; e) competencias comportamentales que faciliten el compromiso subjetivo del individuo.

La integración de las dos dimensiones mencionadas lleva a Deluiz (1994) a proponer una educación que construya *“competencias para ejercer la reflexión crítica y consciente sobre ‘el mundo del sistema técnico-instrumental’ y el mundo de los intereses vitales”* (p. 23). La educación debe poner al sujeto ante su realidad histórica, a través de una multiplicidad de competencias. Debe favorecer, también, *“la participación en la formulación de políticas de formación profesional en la empresa y en las instituciones de formación profesional”* (p. 23).

Finalmente, si el espacio contradictorio del capital propiciado por el progreso tecnológico es la posibilidad de una calificación que atienda a los intereses y a las necesidades del trabajador, esa perspectiva estará en condiciones de avanzar si existe *“la movilización y la organización de los asalariados del sector terciario”* (p. 24).

La participación del trabajador es un hecho importante registrado en varias experiencias internacionales, y constituye un requisito para la elaboración y defensa de los derechos ciudadanos. La Organización Internacional del Trabajo - OIT (1994a) registra casos concretos a nivel internacional, y ese mismo organismo publicó un manual que enumera posibles enfoques para los sindicatos con respecto a la organización y el contenido de los cursos, en beneficio de la negociación colectiva, detallando las modalidades de la participación de los trabajadores en las decisiones inherentes a su formación y relacionadas con las nuevas tecnologías de información.

Partiendo de las estadísticas mundiales, que evidencian que solamente 10% de los trabajadores reciben formación, la OIT invita a los trabajadores a crear una mentalidad de formación y a los empleadores a fortalecer una actitud receptiva. Considerando la diversidad de programas de capacitación, se hace cada vez más necesaria una orientación profesional para que candidatos a la formación puedan encontrar los programas que necesitan y que les den lo que les ha sido prometido. De esa orientación puede depender el éxito o el fracaso de una actividad formativa. Concluyendo con Machado (1989a), la calificación no debe negarse, después de todo:

“La recuperación de la ciencia y de la técnica por parte del trabajador es un asunto que le interesa a él e integra la estrategia más general de conquista de una sociedad más humana. Es, por consiguiente, una cuestión de clase” (p. 132).

2.3 La cuestión del trabajo en el SENAC

El horizonte de las discusiones y de las nuevas demandas en la calificación profesional no deja al SENAC insensible en su trayecto. En 1930 la formación profesional se preocupaba por los desposeídos y excluidos del circuito socio-económico. Surge como necesidad –en América Latina– en las décadas de los 30 y 40, a raíz del crecimiento acelerado de las economías de la región, teniendo como estructura una industria sustitutiva de importaciones, derivada de la crisis del comercio internacional provocada por la Primera Guerra Mundial y la de 1929. La importancia de un sistema nacional de formación profesional adquiere vigor y su objetivo es la adaptación de la *“fuerza de trabajo a las necesidades del desarrollo económico”* (Vieira, 1990, p. 69).

La expansión industrial exigió medidas eficaces para la preparación de mano de obra, y el sistema educativo no poseía la estructura que habilitara el funcionamiento de la enseñanza profesional. Teniendo en cuenta que la preparación exigida por la industria era rápida y práctica, el gobierno crea un sistema de educación paralelo; surge entonces, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), con la función de administrar escuelas de aprendizaje industrial y con amplitud para ofrecer cursos a trabajadores no sujetos al aprendizaje. La ley 4.048, de 22 de enero de 1942, que creó el SENAI, puso su dirección en manos de la Confederación Nacional de las Industrias y dispuso que fuera financiado mediante el aporte compulsivo de los establecimientos industriales.

El 10 de enero de 1946, con el Decreto-ley 8.621, y en un contexto de recesión de posguerra, de éxodo rural, de crisis de la agricultura, de crecimiento de las poblaciones urbanas y del analfabetismo, nace el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC), mantenido por la Confederación Nacional del Comercio (SENAC, 1987b).

Al estudiar la trayectoria histórica de la educación brasileña, Romanelli (1986) admite no tener elementos para evaluar el aporte de esas entidades a la formación profesional. Trata, sin embargo, de entender el significado de un sistema de educación paralelo al sistema oficial. Aumenta el desfase entre la educación y el desarrollo; ante la expansión económica, la enseñanza formal no consigue atender la demanda de recursos humanos. Romanelli se pregunta si *“esa diferencia (...) no habría tenido una cierta funcionalidad, tanto para el orden político como para el orden económico”* (p. 256). El sistema paralelo habría tenido

ambas funcionalidades: capacitaba recursos humanos conforme a las necesidades de las empresas y mantenía un bajo nivel de formación y de escolaridad.

Estos argumentos ilustran la complejidad del contexto de la aparición del SENAC y la problemática teórica que acompaña a su trayectoria educativa. Para entender mejor el contexto en que el SENAC se sitúa en las tres primeras décadas de su existencia (1940 - 1970), Deluiz (1993a) analiza la relación entre la modernización industrial y la enseñanza profesionalizante en ese período.

Las décadas de los 50 y 60 se caracterizan por la organización del trabajo basada en la explotación de la mano de obra, por los presupuestos tayloristas de la administración científica, por el fundamento pedagógico del saber hacer y no del por qué hacer, por una filosofía de formación profesional de adaptación a las necesidades inmediatas, surgidas del mercado de trabajo.

La década de los 70 registra el fracaso de la educación formal en su objetivo de acercarse a las necesidades del modelo económico; la teoría del capital humano se basa en su correlación entre el crecimiento económico y el nivel educativo. El eje del discurso educativo es la inversión personal, la integración de la escuela con la empresa, la calificación de los recursos humanos para el mercado, la promoción social del trabajador por medio de la calificación.

La clientela original de la institución podría representarse por un joven alumno, de 14 a 18 años, empleado en el comercio, con la dispensa para estudiar durante medio período, sin perjuicio salarial. En su origen, la actuación del SENAC tuvo lugar en cooperación con las escuelas de enseñanza comercial. A partir de la década de los 50, se organizó un curso comercial básico. Con el transcurso del tiempo, la acción fue diversificándose y la formación profesional encontró el enfoque de sus actividades educativas en relación con determinada concepción del trabajo.

El SENAC empezó a ofrecer, a partir de la década de los 70, más de 200 cursos de formación profesional en 15 áreas del sector terciario (comercio y servicios). Lo que marca profundamente a la institución, en esa década, es la creación y la implantación del planeamiento integrado, cuyas primeras formulaciones aparecen en 1974, con el objetivo de

la unidad institucional y la dirección de las actividades (SENAC, 1987b). Los planes y programas son trazados para cada trienio y adquieren el nombre de Plan Nacional de Acción SENAC (PNAS).

El I PNAS (1976-78) impone la expansión y diversificación de la actuación del SENAC, con la consecuente desescolarización de la entidad (SENAC, 1975). Se multiplican los cursos, las formas de acción y las tipologías de la clientela.

El II PNAS (1979-81) introduce la preocupación por la promoción social del trabajador (SENAC, [1978]), considerada como uno de los logros más significativos de la política institucional, llevada a cabo a partir de oportunidades de preparación para el trabajo, destinadas a jóvenes y adultos candidatos al empleo productivo, o a quienes buscaban posibilidades de recalificación.

La función social del SENAC es reafirmada por el III PNAS (1982-84), según el cual debía *“la formación profesional proporcionar la comprensión del trabajo, no como simple enrolamiento en una ocupación, sino como vivencia del papel social de ese desempeño”* (SENAC, 1981, p.14). La actitud crítica frente al contexto socioeconómico y cultural debe ser una herramienta ofrecida por la formación profesional, dando prioridad *al “enfoque más globalizante del mundo del trabajo, que permita al individuo tener una visión más amplia de las interconexiones y de las oportunidades existentes”* (SENAC, 1981, p. 15).

En la década de los 80, el SENAC trata de caracterizar con más precisión sus acciones, actuando conforme a tres objetivos: la formación profesional con toda la tipología de cursos, el desarrollo empresarial con acciones destinadas a las empresas, y la valorización profesional a través de acciones sociales, tales como promoción del alumno, colocación en el mercado de trabajo y orientación para el trabajo (SENAC, 1986). Se intenta, pues, a través de las acciones de orientación para el trabajo:

“Proporcionar al individuo la conciencia de la dimensión del trabajo como instrumento de su desempeño social, como agente de la promoción social del trabajador, como camino para alcanzar la autonomía a nivel individual o colectivo, como forma de expresión del potencial del individuo y del contexto social” (SENAC, 1987a, p.7).

La orientación para el trabajo es un proceso: su elemento central consiste en que, por medio del trabajo, el individuo se desarrolle y comprenda mejor la relación hombre-trabajo y alcance una superior calidad de vida (SENAC, 1987a). Se advierte, sin embargo, alguna dificultad en la práctica pedagógica del SENAC: hay una cierta yuxtaposición entre la orientación para el trabajo y la formación profesional, en la medida que aquella es estudiada como disciplina en diversos cursos de formación profesional. Esta situación está siendo superada por los nuevos análisis hechos en la institución, como veremos más adelante.

El IV PNAS (1985-87) reafirma básicamente las políticas del plan anterior y entiende la formación profesional como parte integrante del proceso educativo y dirigida:

“hacia la orientación y preparación para el trabajo, caracterizándose no simplemente como transmisión del conocimiento técnico, sino también como proceso formativo cuya esencia se encuentra en el sentido creativo y social del trabajo (...) rescatando el sentido humano a través del espíritu crítico, que facilita la comprensión de la realidad en la cual se está inmerso y su intervención en ella” (SENAC, 1984, p9-10).

El análisis institucional de su camino conceptual se vuelve más agudo con el V PNAS (1988-90), donde se postula la superación de todo concepto estereotipado del trabajo. En su concepción filosófica, el plan entiende que:

“toda relación productiva es siempre relación humana y política, que supera la explicación tecnicista, mecánica y funcional de la relación de trabajo” (SENAC, 1987c, p.13).

La década entera de los 80 se caracteriza, en el SENAC, por el cuestionamiento de la orientación para el trabajo; en este período se buscan alternativas y se participa en discusiones más amplias sobre el papel actual de la formación profesional (SENAC, 1990). La nueva reflexión entiende que la orientación para el trabajo no puede ser admitida yuxtapuesta a la formación profesional; eso significaría aceptar un proceso pedagógico como mero transmisor de conocimientos y habilidades específicas, *“a los que algo más se añadiría para redimirlo de su reduccionismo, de su carácter meramente instrumental”* (SENAC, 1990, p.7). La orientación para el trabajo como dimensión intrínseca de la forma-

ción profesional, implica asumir la primera como *“acción permanente que ayude al individuo a comprender la cultura del trabajo”* (SENAC, 1990, p.8).

El V PNAS, cuya vigencia finalizaría en 1990, fue extendido por un año más y las nuevas tendencias institucionales no acompañan ya a un plan con plazo determinado, sino a las *“Políticas y Estrategias de Acción del SENAC (PEAS)”* (SENAC, 1992). Al comienzo mismo de su presentación, el documento expone un concepto de la *“educación entendida bajo los aspectos de la formación profesional, de la educación del hombre en su integridad, de la relación entre escuela y mundo del trabajo”* (p.3). Los progresos conceptuales aparecen en la concepción filosófica, según la cual la formación profesional, con base en la relación educación-trabajo, tiene por finalidad:

“la calificación de las personas para el trabajo activo, creativo y productivo, lo que exige articular el conocimiento de la ciencia y tecnología contemporáneas con el conocimiento directo y práctico de la producción” (p.7).

Como consecuencia, el PEAS (1992) apunta a una formación profesional que reúna teoría y práctica, lo concreto y lo abstracto, que encauce hacia el trabajo consciente y creativo. Los cambios y las evoluciones conceptuales del SENAC tienen sus bases en los cambios ocurridos en la calificación profesional por las décadas del 70 y del 80. Revisando la literatura brasileña de esas décadas, Bonamino *et al.* (1993) detectan tres caminos en el movimiento académico y técnico-profesional de la relación entre trabajo y educación.

La década de los 70 y la mitad de los años 80 están signados por los temas concernientes a la relación entre educación y desarrollo y entre educación y sociedad; desde la mitad de esta última década, la producción teórica adquiere identidad propia, teniendo como hitos a autores como Frigotto y Kuenzer.

Como puede verse, cada uno de los tres caminos mencionados tiene su propio eje de análisis: el primero enfoca la relación trabajo y educación en la perspectiva del desarrollo económico y social, teniendo en la industrialización el instrumento de ruptura del retraso económico; el segundo enfoque critica el abordaje anterior y habla de trabajo y educación teniendo como tema central la reproducción de las relaciones so-

ciales del sistema productivo capitalista; la calificación estaría subordinada a la lógica del capital y sería funcional solo a él. El tercer movimiento considera la escuela como un espacio de prácticas sociales contradictorias. Con su tesis de la *“productividad de la escuela improductiva”*, Frigotto (1993a, edición original de 1984) reexamina los vínculos entre la educación y las relaciones de producción en el capitalismo y muestra las diferentes mediaciones de la educación, articulada tanto a los intereses del capital como a los intereses de la clase trabajadora. Por consiguiente, existe el *“rescate de la formación profesional según los intereses del trabajador”* (Bonamino *et al.*, 1993, p. 52). Y es en la década del 80 que aparecen las producciones acerca del trabajo como principio educativo y de la educación politécnica. La polivalencia también empieza a diseñarse como nueva exigencia del capital, con sus aspectos de contradicciones y sus confrontaciones con la politecnia.

Se advierte que el SENAC no se considera ajeno a esta discusión y busca permanentemente el cambio de sus acciones en coherencia con sus nuevas formulaciones. La trayectoria institucional del SENAC culmina en 1993 con un gran movimiento nacional para rever las acciones institucionales ante de los actuales cambios de la organización del trabajo. Toda una base conceptual se sistematiza para fundamentar los cambios perseguidos en el ámbito de las áreas ocupacionales y en lo que concierne a la formación de formadores (SENAC, 1993a; 1993b; 1993c).

El concepto de trabajo que informaba las acciones del SENAC fue revisado; la propuesta actual es la de:

“Un abordaje que privilegie su dimensión crítica y creativa. El rescate de la dimensión humana del trabajo es una opción, en la medida en que facilita la intervención consciente en el proceso productivo y fortalece el ejercicio de la ciudadanía” (SENAC, 1993a, p.13).

La formación profesional asumida en esas nuevas bases conceptuales se ubica en la línea de la definición de Enguita (1988). La propuesta de polivalencia adoptada por el SENAC no aspira a preparar al individuo para el desempeño de ocupaciones múltiples, sino que plantea el dominio, por parte del alumno, de la técnica a un nivel intelectual, por medio del conocimiento de las bases técnico-científicas que fundamentan su práctica. Explicitándolo más: no se trata de una polivalencia que

solo permita la movilidad ocupacional, sino que proporcione el conocimiento-base que habilite para el dominio de su práctica. El presupuesto, pues, será una buena base de educación general (SENAC, 1993a).

La pedagogía tecnicista será superada con su paradigma del “*aprender haciendo*”, para dar lugar al “*aprender a aprender*” de una nueva pedagogía fundada en una concepción más crítica de las relaciones existentes entre educación, sociedad y trabajo (SENAC, 1993a, p.16).

Esta nueva pedagogía viene actuando particularmente sobre dos ejes principales: modelo y estructura curricular, contenidos y procedimientos de enseñanza. Se trata de caminos de medio y de largo plazo que tienen posibilidad de éxito, puesto que sus bases conceptuales están delineándose con nitidez y propiciando cambios concretos en la institución. Un cambio conceptual que ya sobrevino, debido al nuevo sentido de la concepción del trabajo, es el cambio de la denominación “*área ocupacional*” por “*área de formación*”: la primera contradice el espíritu de la polivalencia, la segunda es más amplia y permite alcanzar la base de conocimiento postulado por la institución. Todas las áreas de formación están en la etapa de formulación, cada una con su fundamento teórico y una misma base de conocimientos técnico-científicos (SENAC, 1993b).

Los documentos más recientes, que sintetizan todas las discusiones acerca de las orientaciones del SENAC (SENAC, 1994 y 1996), plantean una polivalencia que garantiza:

“formación profesional sólida y amplia, obtenida por la apropiación de conocimientos generales técnico-científicos; por el desarrollo de las capacidades de abstracción, de reflexión y de las competencias socio-comunicativas; y por la comprensión de las relaciones sociales, políticas y económicas que gobiernan el mundo del trabajo” (SENAC, 1994, p. 4).

Toda la orientación curricular se plantea de manera de garantizar el dominio de los fundamentos del ejercicio profesional. El cambio teórico-práctico consecuente es el privilegio otorgado a los cursos de calificación en su programación, con cargas horarias más altas y que vinculan la formación general con el conocimiento específico de un grupo de ocupaciones, y desarrollando esos conocimientos sin separarlos de la adquisición de las habilidades prácticas requeridas por una ocupación

determinada. Cada “*área de formación*”, por consiguiente, se segmenta en núcleos de conocimientos y habilidades; el objetivo es una terminalidad que garantice la posibilidad del empleo, pero que también constituya el dominio de un “*aprender a aprender*”, que permita una permanencia dinámica en el mundo de trabajo, que ofrezca los medios para autodesarrollarse, y que rescate en los hechos “*la dimensión humana del trabajo.*”

3. EN BUSCA DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO

3.1 Los caminos del trabajo

Analizar el trabajo y la formación profesional sin considerar las determinaciones en que ellos se insertan, significa asumir como tónica el reduccionismo y la descontextualización. Antes de penetrar en las concepciones del trabajo, es importante situar la formación profesional en el contexto de la educación de los adultos que –según Torres (1992)– fue promovida más como “*parte de un paquete de políticas de legitimación de un Estado dependiente (...) que como parte de las políticas que buscan mercadear o remercadear la fuerza de trabajo*” (p.219), entendiéndose con estos términos tanto las formas de trabajo asalariado como las de trabajo no asalariado, incluso si ambas modalidades están sometidas a la dominación capitalista.

Torres entiende el Estado como una “*arena de lucha*” (p.195), y es en ese contexto que debe entenderse la formulación de las políticas públicas. El autor asume la teoría ampliada que ha sido formulada por Gramsci, que comprende la sociedad política (que Gramsci llama Estado en sentido estricto) y la sociedad civil (conjunto de las organizaciones responsables de la elaboración y difusión de las ideologías). La teoría ampliada de Gramsci (Coutinho, 1989) es el *corpus* conceptual que Torres adopta al investigar las relaciones entre Estado, hegemonía y educación.

Brunhoff (1985) ilustra bien el concepto de la “*arena*”, dando énfasis al papel del Estado como gestor de la fuerza del trabajo: la intervención económica del Estado surge a raíz de la administración de la fuerza de trabajo como mercancía privada, lo que combina disciplina del trabajo e inseguridad del empleo. El derecho al trabajo parece ser incompati-

ble con el capitalismo, toda vez que significaría el fin del riesgo al que el trabajador está expuesto.

Stewart (1994) alerta sobre las consecuencias de la nueva división internacional del trabajo. Las transformaciones ocurridas en los últimos cuarenta años significaron impactos enormes, tanto en el empleo de los países desarrollados como de los países en desarrollo. Es posible, según el autor, que la división entre ricos y pobres no se produzca solo entre países, sino entre clases y niveles de formación. Las clases profesionales y calificadas del mundo entero compartirán el mismo nivel de vida, independientemente de que vivan en el norte o en el sur. Es evidente que *“los muy ricos seguirán siendo los capitalistas internacionales, cuyos intereses y voluntad de explotarlos no conocen fronteras de países o regiones”* (p. 29).

El análisis que sigue pretende traer a colación algunas de las principales concepciones sobre el trabajo sucedidas a lo largo de la historia. Ulup (1994) subraya la necesidad de estudiar el trabajo no simplemente como categoría general en el ámbito filosófico: *“corresponde examinar el trabajo en la **producción concreta** de la existencia del hombre en circunstancias históricas dadas”* (p.9 [énfasis de la autora]). Tal es la intención de Ulup al revisar los sistemas productivos artesanal, manufacturero y fabril. La división social del trabajo fue históricamente implantada para distinguir, en la sociedad, el hombre del campo y el hombre de la ciudad, el que manda y el que obedece, el señor y el esclavo, el que trabaja con el intelecto y el que realiza trabajos manuales. La división técnica del trabajo encuentra su expresión máxima en el capitalismo y completa la fragmentación del trabajo y del propio hombre. El trabajo pierde su característica de creación, se reduce a la supervivencia y niega los principios ontológicos de un hombre esencialmente libre y creador.

El hombre sólo puede comprenderse en su plenitud en conexión intrínseca con el trabajo. Fromm (1979) profundiza en esta relación al estudiar el concepto de hombre en Marx. El trabajo viene a ser la expresión de las habilidades físicas y mentales del hombre; el tema central de Marx no es el aumento del salario o la igualdad de rendimientos, sino que:

“es la transformación del trabajo alienado y sin significado en trabajo productivo y libre, y no el mejor pago del trabajo alienado, por

un capitalismo privado o por un capitalismo de Estado 'abstracto' ”
(Fromm, 1979, p.49).

El hombre es movimiento e historia. El trabajo es propiedad inalienable del hombre y sus características de inteligencia y de intencionalidad le son inherentes. El ser humano, pues, no puede entenderse sin el concepto de alienación, en el sentido de que:

*“el hombre **no se percibe** como agente activo de su control sobre el mundo, sino que el mundo (la naturaleza, los otros, y él mismo) permanece extraño a él (...) . Alienarse es, en último análisis, vivenciar el mundo y a sí mismo pasivamente, receptivamente, como el sujeto separado del objeto”* (Fromm, 1979, p.50 [énfasis del autor]).

Por esas razones, la contextualización arriba delineada debe ofrecer la posibilidad de: a) buscar las concepciones de trabajo que se ubican dentro del proceso de producción de una determinada época; b) proporcionar apoyos teóricos que contribuyan a rechazar concepciones de trabajo ingenuas, reduccionistas, inorgánicas y fragmentadas.

La explicación tecnicista, mecánica, funcional de la relación de trabajo debe ser sustituida por la comprensión científica de que la relación productiva siempre es relación humana y política. Esa comprensión trazada por Nosella (1987) encuentra base en el postulado de que la relación trabajo y educación sufre una crisis de profundización teórica. Nosella reseña las distintas formas que asume el trabajo, desde el “**tripalium**” de la esclavitud hasta la “**labor**” de la burguesía, para asumir como horizonte la “**poiesis**”, que eliminará las distancias entre el trabajo manual y el intelectual. En la antigüedad clásica o en la Edad Media, el trabajador, el esclavo, eran condenados al estigma fatal del trabajo como castigo (“**tripalium**”). La felicidad y la alegría apenas si eran toleradas al trabajador. Con relación a Brasil, Berger (1980) identifica una relación dialéctica entre educación, trabajo y prejuicio contra el trabajo manual originado en la esclavitud. El desprecio por el trabajo manual “*en su origen (...) probablemente no se dirigía al trabajo en sí, sino al ejecutor del trabajo*” (p. 236). La forma de trabajo que sucede al “**tripalium**” es la “**labor**” que anuncia la libertad del trabajador, al ubicarlo en el mercado de trabajo. Esa libertad consiste en disponer de la fuerza del cuerpo propio para venderla en el mercado de trabajo.

En su incisivo estudio, Ponce (1988), recorre las diversas etapas históricas en busca del ideal educativo postulado por toda una época y de la concepción de trabajo correspondiente. Formar al hombre dirigente era el eje central de las sociedades de Esparta, Atenas y Roma. Las clases dirigentes cultivaron el ocio; la división del trabajo se fundaba en la esclavitud, en el desprecio del trabajo por ser sinónimo de miseria:

“La separación entre fuerza física y fuerza mental imponía al mundo antiguo estas dos enfermedades: para trabajar, era necesario gemir en las miserias de la esclavitud y, para estudiar, era preciso refugiarse en el egoísmo de la soledad” (Ponce, 1988, p. 59).

Manacorda, M. (1989) registra en Grecia la aparición del adiestramiento de los esclavos en ciertas profesiones por parte de los propios patrones. Roma acentúa ese hábito y hace de la actividad productiva una negatividad, *“porque no es digno de un hombre libre trabajar para vivir”* (p. 103). La instrucción profesional nace, por consiguiente, como instrucción servil: *“es un hecho o de los plebeyos o de los esclavos, determinado por sus patrones”* (p. 104). Son los plebeyos libres, inicialmente extranjeros hábiles, quienes se organizan en asociaciones y crean las primeras corporaciones de oficios (carpinteros, zapateros, orfebres, leñadores, entre otros).

Manacorda, M. (1989) distribuye las formas de aprendizaje y las concepciones del trabajo y su organización en dos etapas diferentes de la Edad Media. La Alta Edad Media (siglos V al X) asiste, inicialmente, a la decadencia de las capacidades de producción de la sociedad romana; sin embargo, diferentes oficios y el artesanado permanecen y se apoyan en un aprendizaje basado en la observación y en la imitación, fases ambas que preceden a la producción autónoma.

La concepción del trabajo está señalada por la presencia e influencia de los monasterios, *“que desde el punto de vista económico se configuran como empresas agrícolas”* (p. 139). El símbolo *“ora et labora”* representaba la unidad ideal entre el trabajo manual y actividad intelectual. Pero una lectura atenta del momento histórico lleva a distinguir el trabajo con motivación moral, del trabajo productivo real:

“El trabajo tiene (...) su motivación moral en la convicción que el ocio es el padre de los vicios; empero sus manifestaciones más concretas y por lo menos similares a aquello que hoy se diría es un hobby, como la cosecha del trigo, están motivadas por las necesi-

dades de la vida del monasterio (...). Ante esta eventualidad de un trabajo realmente productivo, la Regla parece tener temor de provocar el mal humor de los monjes, a quienes recomienda que no se aflijan por eso (...). En suma, el trabajo real, sobre todo el trabajo fundamental para la economía del monasterio, que es el del campo, está confiado a otros” (Manacorda, M., 1989, p. 121).

No es del monasterio que nace, entonces, una nueva concepción y una nueva condición social del trabajo. Quienes realmente trabajan, los “otros”, son trabajadores agrícolas que actúan en las propiedades del monasterio, en las mismas condiciones en que sus antepasados trabajaban para los patrones romanos. En cuanto a la organización social del trabajo, por una parte, continúan sobreviviendo las viejas corporaciones artesanales; por otra, la división del trabajo feudal basado en la agricultura, separa por un lado a los labradores y los pastores y por otro a los siervos, que trabajan directamente para sus señores.

Los siglos XI y XIII (Baja Edad Media) cultivan la educación caballeresca, heredada de la antigua preparación guerrera, tendiente a ejercitar a los nobles para el poder. La honra y la conducta moralmente correcta son la gloria del caballero. Desde el punto de vista de la historia económica y social, son los siglos del nacimiento de las comunas y de las corporaciones de artes y oficios. La burguesía urbana se desarrolla.

Con la aparición de la burguesía a finales de la Edad Media nacen nuevos modos de producción que exigen más especialización de la relación entre la ciencia y las operaciones manuales. El aprendizaje de la observación y de la imitación es insuficiente y la nueva formación – obtenida fuera de la escuela– ocurre en el trabajo por la coexistencia entre adultos y adolescentes. Para Manacorda, M. (1989) se empieza a dibujar el eje temático básico de la educación moderna: *“El tema nuevo de un aprendizaje en el cual la ciencia y el trabajo se encuentran y que tiende a aproximarse y a asemejarse a la escuela”* (p. 161).

El trabajo adquiere connotación propia; el aprendiz juvenil participa del trabajo con miras a dominar los conocimientos y las habilidades de la profesión. No se trata de una escuela de trabajo, teniendo en cuenta que el propio trabajo es la escuela. El trabajo no tiene separación con el aprender. La organización del trabajo sufre los cambios surgidos de la casi extinción de los oficios en el campo y de la migración hacia la ciudad de los siervos en busca de libertad y de salarios autónomos. Es en la ciudad donde las corporaciones de oficios se expanden y se orga-

nizan jurídicamente, estableciendo relaciones externas con el poder público, con el mercado, y relaciones internas entre los trabajadores, a ejemplo del contrato de aprendizaje. Constituyen las categorías de trabajadores los maestros, los socios, los aprendices y los jornaleros asalariados, estos últimos sin el propósito de aprender el oficio para ejercerlo luego como maestros. La actividad de los maestros libres, en suma, tiene relación con el surgimiento de una nueva sociedad de comerciantes y artesanos, instalada en ciudades organizadas en comunas.

La Edad Moderna, entre 1500 y 1700, es escenario del Renacimiento con su movimiento humanista, de la Reforma, de la Contrarreforma y de una sociedad revolucionada por los grandes inventos. Las corporaciones artesanales son sustituidas por los nuevos modos de producción que se desarrollan en la base material de la sociedad. Una instrucción útil es el nuevo horizonte útil para las clases subalternas y para los trabajadores. Se crean nuevos oficios (droguistas, boticarios, etc.) y, por primera vez, la relación instrucción y trabajo se caracteriza no por su elemento de moralidad, sino por el "*de verdadera investigación en la adquisición de una habilidad operativa concreta*" (Manacorda, M., 1989, p.209).

En Inglaterra se habla de escuelas profesionales para la educación de los pobres, al mismo tiempo que Locke diseña el proyecto de formación del *gentleman*, para quien el trabajo es un *hobby* y medio de vigorización moral. Mientras tanto, sea como hecho instrumental y subordinado o como *hobby*, el trabajo empieza a ser tema de los conflictos y las reflexiones sobre la formación humana e impone su presencia como problema del futuro.

La educación moderna del siglo XVIII y del siglo XIX asume el ideal iluminista de educar humanamente a todos los hombres. Diderot ya analiza la división social del capitalismo moderno y la división del trabajo dentro de la fábrica. Rousseau también señala una división social en la educación.

Los modos de producción y los modos de vida de los hombres son sacudidos por la Revolución Industrial; muere la producción artesanal y nace la producción fabril, que genera el espacio de la escuela pública. La fábrica y la escuela surgen juntas y la revolución industrial modifica las demandas de la formación del hombre. La transformación del trabajo humano, desde la producción artesanal individual, pasando por la manufactura, que realiza la primera división del trabajo, y llegando al

uso de las máquinas, que hace del hombre un accesorio, mueve masas de poblaciones y provoca conflictos y transformaciones inauditas en el mundo moderno.

Al caracterizar los ideales educativos de ese tiempo, Ponce (1988) afirma que el hombre proclama, en la época feudal, la educación del caballero y, en la era renacentista, la educación del hombre de negocios y el hombre culto, hijo de la burguesía que asume la anterior hegemonía de la Iglesia. La esclavitud se hace innecesaria, dado que el esclavo empieza a producir menos de lo que cuesta su mantenimiento; aparece el siervo, que no requiere capital para ser comprado y que financia su propia vida. El pasaje de la esclavitud a la servidumbre sería el único cambio que ocurre en la Edad Media; el trabajo todavía es despreciado: *“el mundo feudal reposaba, al fin de cuentas, en los hombros de los siervos, de la misma manera que el mundo antiguo era sostenido por los esclavos”* (Ponce, 1988, p. 85).

Para el trabajador, el resultado más concreto del desarrollo industrial es su nueva condición de proletario desposeído de sus instrumentos, de su materia prima, de su lugar de trabajo y de su *“ciencia”*, en la que se configuraba el aprendizaje. De la misma manera, carece de la capacidad del dominio completo del proceso productivo; el producto de su trabajo no le pertenece y no puede disponer más de él para venderlo. Lo que le queda es su fuerza de trabajo para venderla *“libremente”* a los dueños del sistema productivo.

El ideal educativo del hombre burgués es formar individuos capaces de competir en el mercado (Ponce, 1988). Para que la burguesía alcanzase su mismo desarrollo, el crecimiento del comercio y el crecimiento del mercado mundial no bastaban. Era necesario, conforme afirma Nosella (1987), que *trabajadores libres* fuesen reclutados para ofrecer sus servicios a la burguesía:

“Antes del siglo XVI, el campesino que alquilaba sus brazos temporalmente era también dueño de una pequeña extensión de tierra, capaz de sostenerlo en casos extremos. El trabajo asalariado no pasaba, para él, de ser una ayuda, de ser una ocupación subsidiaria. Pero, empezando el siglo XVI, ya el asalariado momentáneo se había convertido en asalariado permanente, hasta la muerte. Su único medio de subsistencia era la fuerza de sus brazos” (Ponce, 1988, p.135 [énfasis del autor]).

El problema que aparece con la industria es la instrucción de las masas obreras y lograr su mejor adaptación a las necesidades de la producción de la fábrica; se trata, después de todo, del *“problema de las relaciones instrucción-trabajo o de la instrucción técnico-profesional, que será el tema dominante de la pedagogía moderna”* (Manacorda, M., 1989, p. 217).

El socialismo marxista adopta los ideales de la burguesía en el ámbito de la educación: universalidad, estatalidad, gratuidad e importancia del trabajo, entre otros. Pero la burguesía es criticada por la incapacidad práctica de realizar su programa; Marx avanza con su pensamiento y da organicidad a la relación instrucción-trabajo, propendiendo a una formación humana global que inspira a los actuales formuladores de la politecnia. El trabajo, para Marx (1987), es una actividad típicamente humana, expresión de todas las habilidades físicas y mentales y de toda la energía de la persona. La necesidad es solo un punto de partida para llegar a un proyecto intencional y libre:

“Ante todo el trabajo es un proceso del que participan el hombre y la naturaleza, proceso en que el ser humano con su propia acción, impele, regula y controla su intercambio material con la naturaleza” (p. 202).

El hombre imprime un proyecto consciente a la evolución de la naturaleza, transformándola según una intencionalidad previa. Este presupuesto lleva a comprender que también él es transformación, en la medida que su acción consciente en la objetivación de la naturaleza lo define como hombre: *“actuando así sobre la naturaleza externa y modificándola, al mismo tiempo modifica su propia naturaleza”* (Marx, 1987, p. 202). Es innegable el aporte teórico de Marx y el cambio histórico que ocurre con sus formulaciones. La literatura nacional e internacional es abundante en la profundización de su pensamiento, referencial teórico que indudablemente es de los más importantes.

El final del siglo pasado y el comienzo del actual consolidan la presencia del trabajo en el proceso de la formación técnico-profesional, así como la tendencia a ser cumplida en la escuela –y no más en el trabajo– y preparando para la industria moderna. En discusión con esa concepción, que relaciona el trabajo con la preparación profesional dirigida al desarrollo de la producción, surgen el descubrimiento de la psicología infantil y los caminos de la *“escuela nueva”*, con sus exigencias de actividad, para la cual el trabajo es un componente de moralidad y de

soporte didáctico. Por su parte, la escuela norteamericana establece el acercamiento de “*aprender haciendo*”, traduciendo las palabras en actos y adiestrando a los alumnos en busca de la solución de los problemas.

John Dewey es el formulador máximo del *learnig by doing*, del “*aprender haciendo*”; Manacorda, M. (1989) reconoce en ese autor a “*uno de los observadores más inteligentes de las relaciones entre educación y producción, entre educación y sociedad*” (p. 319), haciendo de su fórmula una unidad entre instrucción y trabajo. Sin embargo, a diferencia de Marx, se trata de una adaptación de la escuela a la producción, es básicamente una enseñanza de laboratorio, “*con las implicaciones de que los individuos sean llamados a hacerse, por medio de la educación, no lo que son, sino lo que pueden llegar a ser*” (p.320).

3.2 Gramsci y el trabajo

Retomando una de las posiciones primordiales de Marx, Gramsci (1967;1984a) afirma que los hombres, en su relación con la naturaleza a través de múltiples actividades, o sea, merced al trabajo, se crean a sí mismos, como individuos y como sociedad. El trabajo es factor del proceso histórico. Pero si ese proceso es el resultado de la conexión establecida por los hombres gracias al trabajo con la naturaleza, también es el resultado de la trama de relaciones que los hombres establecen entre sí. El proceso histórico es un proceso de humanización. La actividad económico-productiva, mediante la cual el hombre, por la vía del trabajo, transforma y socializa la naturaleza, es solo posible por la actividad político-cultural, con la que el hombre se ordena a sí mismo individualmente y como comunidad:

*“que una determinada sociedad humana presuponga una determinada sociedad de las cosas y que la sociedad humana sea posible solamente en cuanto existe una determinada sociedad de las cosas es también un lugar común. Es verdad que hasta ahora a estos organismos, además de ser individuales, les fue dado un significado mecanicista y determinista (valiendo esto tanto para la **societas hominum** como para la **societas rerum**): de ahí la reacción. Se necesita elaborar una doctrina en la que estas relaciones sean activas y en movimiento”* (Gramsci, 1967, p.177).

El punto de partida para una concepción de “*movimiento*” del mundo consiste en la unificación de la *societas rerum* y de la *societas hominum*

en la concepción y en la realidad del trabajo, actividad humana que interviene en el orden social y en el orden natural y que enraiza los presupuestos de una visión del mundo libre de la magia, del folklore y del sentido común. La sociedad de los hombres se crea y se transforma a través del trabajo, sobre la base del conocimiento de la sociedad de las cosas. En esta organicidad se encuentra la esencia del principio educativo de Gramsci (Manacorda, M. ,1990).

La organicidad que Gramsci pretende infundir a sus formulaciones forman parte de determinada visión del mundo, basada en lo que el autor llama “*filosofía de la praxis*” (Gramsci, 1984a), entendida como crítica del sentido común y crítica de las filosofías individuales. El sentido común no es una concepción única, idéntica en el tiempo y en el espacio, sino que representa el “folklore” de la filosofía, y tiene como rasgos característicos la desagregación, la incoherencia y la inconsecuencia de su concepción. En cuanto a las filosofías individuales, ellas son “*arbitrarias*”, porque crean tan solo movimientos individuales y polémicos, al paso que las ideologías “*históricamente orgánicas*” tienen validez en la organización de las masas humanas, formando el terreno sobre el cual los hombres adquieren conciencia y luchan. De ahí el papel del intelectual orgánico (Gramsci, 1984).

La esencia del intelectual postulado por Gramsci no es la elocuencia, sino una inserción activa en la vida práctica, como constructor y organizador. Todo hombre, con independencia de su profesión, desarrolla una actividad intelectual, participando de una concepción del mundo y promoviendo nuevas maneras de pensar. El tipo de trabajo, en consecuencia, está intrínsecamente vinculado a la forma de las relaciones sociales y no por la especificidad de que el trabajo sea manual o intelectual:

*“En cualquier trabajo físico, aunque sea el más mecánico y degradado, existe un mínimo de calificación técnica, esto es, un mínimo de actividad intelectual creadora (...). Todos los hombres son intelectuales, se podría decir entonces; pero no todos los hombres desempeñan en la sociedad la función de intelectuales (...). No existe actividad humana de la cual se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el **homo faber** del **homo sapiens**”* (Gramsci, 1979, p.7. Énfasis del autor).

Manacorda, M. (1990) confirma la coherencia del principio educativo gramsciano al afirmar no solamente la unión entre trabajo manual y trabajo intelectual, sino al reconocer “*que la instrucción está unida al*

trabajo industrial, que el técnico es el nuevo tipo de intelectual, el cual no puede ya ser mero orador, sino constructor y organizador” (p.184). El nuevo humanismo que Gramsci propone está intrínsecamente unido al dominio científico y técnico del hombre sobre la naturaleza. Se trata de un *“humanismo del trabajo, un trabajo que tiene una dimensión bastante más amplia que la dimensión didáctico-moral habitual en las escuelas activas”* (Manacorda, 1990, p.243).

De acuerdo con Gramsci (1992), hay identificación entre la filosofía y la política, en la medida que la elección de una concepción del mundo es un hecho político. El primer paso que él sugiere en la construcción de la concepción del mundo es el *“inventario”* (Gramsci, 1992, Gramsci, 1984a). Se trata de una crítica de las herencias que el proceso histórico dejó en cada ser humano, es el primer paso para hacer unitaria y coherente la propia concepción del mundo. Esa homogeneidad y esa coherencia son presupuestos para superar la dominación ideológica y la subordinación intelectual, entendida, esta última, como la adopción de una concepción del mundo extraña y recibida de otro grupo por una cuestión de sumisión (Gramsci, 1984; Mochcovitch, 1988).

Gramsci demuestra que *“todos los hombres son filósofos”* (1984a, p.11), que tienen en la espontaneidad, en el lenguaje, en el sentido común y en el buen sentido sus límites. Una concepción externa se impone al ser humano, haciendo que su pensamiento sea acrítico, desagregado y ocasional. Se pregunta, entonces, si no sería:

“preferible elaborar la propia concepción del mundo de una manera crítica y consciente y, por tanto, en conexión con este trabajo del propio cerebro, elegir la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y sensiblemente, la impronta de la propia personalidad” (1984a, p.12).

La construcción de una concepción *“unitaria y coherente”* debe partir, pues, de la crítica de la propia concepción del mundo basada en el sentido común. Las formulaciones teóricas de Gramsci se encuentran de tal modo entrelazadas que se hace difícil determinar cuál es su categoría principal. El corte posible es la preeminencia de algún concepto, por una cuestión de método. De esa forma, Jesus (1989) destaca el concepto de hegemonía como una acción que alcanza no solo las dimensiones sociales y políticas de una sociedad, sino también su totalidad cultural. Razón por la cual las relaciones hegemónicas son peda-

gógicas y las relaciones pedagógicas son hegemónicas (Gramsci, 1984a). La importancia del sentido común emerge, teniendo en cuenta que la sustitución de una hegemonía por otra, de un sentido común por otro, significa el cambio de mando de una clase por otra en la sociedad. Educar, pues, es una lucha contra el sentido común, es la construcción de una comprensión crítica de la realidad que sea el punto de partida de una nueva realidad social, de una nueva hegemonía. Es la *“comprensión de las contradicciones para transformarlas en una concepción del mundo unitaria y coherente”* (Jesus, 1989, p.42).

Gramsci (1984a) llega al buen sentido a través de la reflexión acerca de la filosofía espontánea, que no debe ser negada pese a sus bases de resignación y paciencia. El punto de llegada es la:

“superación de las pasiones bestiales elementales por una concepción de la necesidad que proporciona a la propia acción una dirección consciente. Este es el núcleo sano del sentido común, el que podría ser llamado buen sentido, y que merece ser desarrollado y transformado en algo unitario y coherente” (p.16).

Las clases dominantes transforman su concepción del mundo en sentido común; penetran en la población empleando toda una hegemonía cultural y garantizando la hegemonía política y el control mediante el consenso. En último análisis,

“somos conformistas de algún conformismo, somos siempre hombres- masa u hombres-colectivos (...). Cuando la concepción del mundo no es crítica y coherente, sino ocasional y desagregada, pertenecemos simultáneamente a una multiplicidad de hombres-masa” (1984a, p.12).

Gramsci apunta el peligro del sentido común, una pasividad y una conciencia acrítica que impiden el cambio, y señala sus puntos negativos que, si son superados, pueden constituir el punto de partida de la ruptura con la hegemonía dominante. Jesus (1989) recoge del pensamiento gramsciano la esencia de esos elementos negativos, y los sintetiza de la siguiente manera: a) el materialismo: adhesión espontánea y ciega a los datos inmediatos de la realidad, superstición, acriticismo, ingenuidad. En fin, la realidad sería dada y no construida; b) el dogmatismo: no percepción de la relatividad de lo real, inorganicidad, inconsciencia de la totalidad, aceptación de lo natural antes que lo histórico, misticismo. La realidad sería inmutable y no histórica o relativa; c) la incoherencia:

fragmentación de la realidad que permite acceder a partes de la realidad, provocando la incoherencia; reduccionismo. La realidad sería la suma desarticulada de sus partes y no una totalidad. Se advierte que el sentido común es una concepción inorgánica del mundo, entendida como visión espontánea, casual, oportunista, sin principios unificadores, desagregada y ocasional (Gramsci, 1984a).

Si la realidad no puede ser reducida, el hombre, en consecuencia, tampoco puede ser reducido. Él es el proceso de sus actos y mucho más que su individualidad, es relación orgánica (y no yuxtapuesta) con los otros hombres y con la naturaleza. La complejidad de las relaciones sociales hace que el hombre cambie con el cambio de las relaciones. La naturaleza del hombre se identifica con su historia, dando a la historia el significado de cambio y transformación.

“El hombre debe ser concebido como un bloque histórico de elementos puramente individuales y subjetivos y de elementos de masa y objetivos o materiales con los cuales el individuo está en relación activa. Transformar el mundo externo, las relaciones generales, significa potenciarse a sí mismo, desarrollarse a sí mismo (...). El hombre es esencialmente “político”, porque la actividad para transformar y dirigir conscientemente a los otros hombres realiza su “humanidad”, su “naturaleza humana” (Gramsci, 1967, p.181-2).

Según las consideraciones anteriores, la cuestión de la hegemonía, o sea la conquista del consenso, forma parte de las principales formulaciones de Gramsci (Coutinho, 1989), puesto que todos los hombres están sujetos a algún tipo de conformismo (Gramsci, 1984). Se plantea aquí el concepto de sociedad civil, en que se traba la lucha por la hegemonía; la sociedad civil es el terreno en que se libra la batalla entre concepciones del mundo opuestas. De ello se desprende también que la sociedad no es algo dado e inmutable. El mundo se transforma por la acción del hombre (Gramsci, 1967). La escuela es parte de la sociedad civil, y para que atienda realmente a las clases relegadas debe ser:

“escuela inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre ecuánimemente el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de las capacidades de trabajo intelectual. De este tipo de escuela única, por medio de repetidas experiencias de orientación profesional, se pasará a una de las escuelas especializadas o al trabajo productivo” (Gramsci, 1979, p.118).

Al ampliar la concepción del intelectual, Gramsci amplía también la noción de escuela, entendida como organización que desarrolla la cultura, presupuesto para la conquista de la hegemonía de los trabajadores. Jesus (1993) profundiza la noción de escuela y la relación entre escuela y trabajo en Gramsci, distinguiendo la escuela formal de la informal y esbozando una escuela amplia y permanente.

La escuela de Gramsci propone el hombre omnilateral y debe inscribirse en un proyecto pedagógico que el autor ideaba para una sociedad comunista (Jesus, 1993). La Unión Soviética era el punto de referencia de su reflexión, según Manacorda, M. (1990), y *“no tener presente ese punto dificultaría comprender a fondo su discurso”* (p.158). Pero es el mismo Mario Manacorda quien considera la actualidad de los postulados gramscianos, que mediaron el debate entre la democracia burguesa y el socialismo en este siglo. La unificación de la escuela media en Italia, las discusiones respecto de la enseñanza media-superior, en fin, las realizaciones de los proyectos inherentes a las reformas educacionales en Italia de las últimas décadas son actividades suficientes *“para encontrar en ellas motivos gramscianos”* (1989, p.334).

La cultura postulada por Gramsci se encuentra unida a la vida productiva; el nuevo intelectual es fruto de la nueva relación que la ciencia y el trabajo deben establecer en la industria moderna. Oportunamente, Manacorda, M. (1990) –al delinear la organización de la cultura y de la escuela en Gramsci– subraya que el objetivo de la nueva discusión es una cultura y una enseñanza que pueden ser llamadas tecnológicas. Pero es una escuela técnica que rebasa la escuela profesional manual; es una escuela única, caracterizada como *“escuela de cultura y de trabajo al mismo tiempo, esto es, de la ciencia que se hace productiva y de la práctica que se vuelve compleja”* (p. 155).

La escuela única, intelectual-industrial, formadora de dirigentes que sean también técnicos, unificadora de la ciencia y del trabajo (Gramsci, 1979), lleva al autor italiano a defender el trabajo industrial como expresión actual de la actividad productiva. La relación que Gramsci establece no se limita al vínculo entre educación y política; los lazos se estrechan entre producción y trabajo: es el industrialismo entendido como permanente victoria del hombre sobre la naturaleza. Es la industria la que ayudó al hombre a establecer condiciones de libertad. En este sentido, el industrialismo no puede ser sinónimo de capitalismo: el hombre actúa con la naturaleza aplicando la ciencia y la técnica en cualquier sistema político y económico. Gramsci reconoce el dinamismo del indus-

trialismo norteamericano, si bien al escribir sobre “Americanismo y fordismo” (1974), señala que:

“el americanismo (...) no es un nuevo tipo de civilización: se trata de una prolongación orgánica y de una intensificación de la civilización europea, que adquirió una nueva piel en el clima americano” (p.412).

El trabajo industrial capitalista es duramente criticado; la formación de un hombre nuevo debe ser buscada en el contexto de una nueva sociedad no americana y que pueda *“transformar en ‘libertad’ lo que hoy es necesidad”* (p.412).

Resta, finalmente, la convicción de que el industrialismo es la medida de una relación pedagógica exigente, rigurosa, basada en conocimientos científico-técnicos y en un comportamiento coherente en el trabajo y en la vida. Asume consistencia, también, una nueva concepción del trabajo que hace del hombre el protagonista de la historia y de la humanización.

Se consolida, también, la posición en el sentido de rever las conexiones entre un proyecto industrial y un proyecto educacional, sin temores y sin retrocesos históricos, de modo de construir el puente entre producción y escuela, entre necesidad y libertad, entre formación general y formación específica. Por último, se trata de hacer del trabajo un principio que supere el estigma esclavista que hunde sus raíces en el origen del Brasil.

3.3 El futuro del trabajo

En el apartado anterior se alertaba contra el riesgo de separar el trabajo, en cuanto categoría filosófica y central de una sociedad, del sistema productivo real que determina la instauración de las relaciones de trabajo. El mundo contemporáneo asiste a una reflexión creciente acerca del contenido educativo del trabajo, de su relación y vínculos con la escuela y de su presencia en la vida del hombre como elemento central. Se asiste, por otro lado –en el plano real de la globalización de la economía– a una desconcertante situación en lo relativo al empleo. El avance en la confrontación teórica evoluciona contradictoriamente con la lucha del trabajador por mantener su empleo. ¿Se asiste a un retroceso histórico? ¿El trabajo en cuanto concepción orgánica y amplia tiene futuro? ¿Qué tipo de trabajo sobrevivirá?

La profundización en esas interrogantes conduciría a otros estudios. Se pretende aquí, solamente, avanzar en el análisis con datos y contribuciones que puedan facilitar la comprensión de los resultados de la investigación y –al mismo tiempo– justificar la búsqueda incesante de las contradicciones que el sistema productivo presenta, como punto de partida de una tarea educacional que sea interesante para aquel trabajador que lucha por mantener su empleo.

Analizando las tendencias del debate acerca del impacto de la tecnología sobre el trabajo humano y la calificación profesional, Deluiz (1993b) individualiza algunos de los rumbos del itinerario del trabajo en la segunda mitad del siglo XX: a) en los años 50-60 está muy presente el determinismo tecnológico, visión idealista que ofrece a la ciencia y a la tecnología una fuerza de progreso y de cambio acumulativo, evolutivo y lineal; la calificación es también neutra e independiente de toda relación de choque entre trabajo y capital; b) la década del 70 plantea cuestiones críticas surgidas del análisis que advierte una acentuada división del trabajo y una consecuente descalificación del trabajador; el trabajo sería inconciliable con el capital y degradaría al hombre; se descarta cualquier proyecto de humanización por medio del trabajo; c) la década del 80 se debate entre dos tesis principales; la primera apunta al hecho de que la sociedad moderna no reconoce más en el trabajo su categoría central: el trabajo es algo extraño al hombre, es una actividad obligatoria y un medio de sustento. La segunda línea de pensamiento señala la revalorización del trabajo a partir de la automatización de la producción y de las nuevas concepciones de producción.

Los análisis actuales sitúan el trabajo entre la modernidad y la posmodernidad, entre la sociedad industrial y la sociedad postindustrial, haciendo más complejas las discusiones en los países en desarrollo, allí donde la modernidad no ocurrió totalmente y donde el capitalismo todavía tiene muchas características de “salvaje”. Paola Manacorda (1986) recorre la trayectoria de la producción, desde la centralidad del sector primario en el siglo XVIII, pasando por el carácter manufacturero del siglo XIX, llegando a la informática y la telemática, que introducen la productividad en las actividades de información. La autora también delinea el modelo de consumo de la civilización postindustrial, basada principalmente en sortear el abismo que separa la vida real del trabajo y en aumentar el tiempo libre. El trabajo en la sociedad postindustrial se entenderá cada vez más como forma de “*existir socialmente*”, superando la manera como el trabajo es visto en la sociedad industrial, donde

el hombre se define ante todo por el lugar que ocupa en la jerarquía del trabajo. Finalmente, la categoría “*tiempo*” asumirá una división diferenciada en la vida del hombre, disminuyendo las cantidades de tiempo dedicadas al trabajo no pago (convivencia, recreo, relaciones). Finalmente, la gran cuestión no será consumir más, sino trabajar menos.

La “futurología realista” de Adam Schaff (1993), no ficción científica, según el autor, sino perspectiva sociopolítica de las próximas dos o tres décadas, dibuja un cuadro de cambios que revoluciona cualquier concepto de trabajo que la literatura haya producido hasta el momento. El autor traza los elementos y el escenario de aquello que viene sucediendo en los países industrializados: la segunda revolución industrial. A diferencia de la primera –que sustituía la fuerza del hombre por la máquina– la segunda amplía las capacidades intelectuales del hombre y las sustituye incluso por robots. La consecuencia es la eliminación del trabajo humano en la producción y en los servicios. La microelectrónica y la tecnología industrial se asocian a la ingeniería genética y a la energía nuclear y forman los pilares de esa revolución técnico-científica. El problema que se aproxima, según Schaff, es el desempleo estructural relativo a :

“personas que no lo están (desocupadas) como consecuencia de una coyuntura desfavorable, sino como consecuencia de los cambios de estructura de la ocupación, a través de la sustitución del trabajo humano tradicional por los robots” (p. 29).

El problema está creado y no es cualquier auxilio-al-desempleo lo que podrá minimizar sus efectos. La solución posible es una nueva distribución del ingreso a expensas de quienes detentan la mayor parte del ingreso social. Schaff visualiza en eso la tesis de Marx, por la cual el cambio en la base económica de la sociedad produce cambios en la superestructura. Redistribuir el ingreso implicaría revisar el derecho de propiedad, con apoyo no del pensamiento socialista, sino de la encíclica papal *Laborem Exercens*. El Estado de la sociedad del futuro se apropia de parte del ingreso nacional para cubrir las necesidades sociales, entre las cuales está la asistencia a las personas alcanzadas por el desempleo estructural. Eso ya vendría ocurriendo gradualmente, a ejemplo del impuesto progresivo en Suecia.

Finalmente, Schaff da una nueva perspectiva al problema de la “*propiedad privada*” y de la “*plusvalía*”, utilizadas para satisfacer las necesidades sociales. El sistema resultante no sería ni el socialismo ni el capita-

lismo; la sociedad del futuro puede denominarse “*sistema de economía colectiva*” (p.38). La intención de Schaff no es polemizar en el vacío, sino exponer los problemas y formular soluciones “*entendidas como simples hipótesis*” (p.16). Las implicaciones resultantes de la nueva revolución industrial obligan a repensar la sociedad actual.

¿Y el trabajo propiamente dicho, en las formas como es conocido hasta hoy? En su sentido tradicional –remuneración a cambio del uso de la capacidad individual– el trabajo desaparece gradualmente bajo el impacto de la automatización y de la robotización. Sin embargo, Adam Schaff señala que eso no significa “*la desaparición de la actividad humana, que puede adquirir la forma de las más diversas ocupaciones*” (p. 42). El gran dilema que históricamente se creó, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, será resuelto, ya que el trabajo tendrá las características de “*ocupaciones intelectuales, de naturaleza creativa*” (p.46). Es evidente que no desaparecerán todas las formas de trabajo hoy conocidas; algunos modos subsistirán, otros tendrán oportunidades de aumentar cuantitativamente y generarán nuevos campos de actividad humana. Ejemplificándolos, el autor visualiza un aumento de los trabajos creativos y de las profesiones tendientes a organizar la vida social (educación, ecología, transporte, comercio, hoteles, etc.); los empleos relacionados con las aplicaciones de la microelectrónica, el control y la organización de la producción y de los servicios, también tendrán una coyuntura favorable de crecimiento; con el aumento del tiempo libre, se requerirán innumerables especializaciones en turismo y en el deporte; además, el trabajo seguirá estando presente en el sector agrícola.

Es fácil imaginar los desequilibrios que la nueva revolución industrial provocará en el hombre. El nuevo tipo de hombre proyectado para la sociedad del futuro es la combinación del *homo universalis* con el *homo ludens*. El hombre universal, antiguo sueño humanista y resultado de la educación permanente, tendrá instrucción completa y la posibilidad de cambiar de profesión y posición en la organización social del trabajo, haciendo factible eliminar la diferencia entre “*trabajo manual y trabajo intelectual y entre trabajo en el campo y en las ciudades*” (p. 125). El hombre lúdico creará un nuevo estilo de vida y aprenderá a usar su creciente tiempo libre con razón y fantasía.

El pensamiento de Schaff es instigante y provocativo: si bien su “*futurología*” puede ser motivo de innumerables reflexiones en los más diversos campos del conocimiento, por otro lado permanece clara la

necesidad de que una sociedad moderna resuelva el mayor problema que puede provocar el trabajo: el desempleo estructural. Igualmente, si la perspectiva es la de una sociedad que revoluciona las formas de trabajo, no se puede ignorar la importancia que adquiere el trabajo para el ser humano, en un futuro en que este “bien” será más escaso. Más todavía si se considera que una sociedad con un “sistema de economía colectiva” –suplantando al capitalismo o al socialismo– sería algo posible en los países muy industrializados. El análisis de Schaff tiene muy presente esos países, aunque el Tercer Mundo esté hoy profundamente afectado por la segunda revolución industrial y por el desempleo estructural. Pero los países dependientes “constituyen un problema específico, que contiene en sí mismo una catástrofe” (p.120). Un síntoma de esa problemática es el aumento del trabajo de los niños y adolescentes en el Brasil urbano de los años 80. Estudios que consideran ese hecho (UNICEF/FLACSO, CBIA, 1991) desarrollan un esquema conceptual que relaciona el trabajo infanto-juvenil con el aumento de la pobreza y la estructura del mercado, hechos ambos que hacen propicia la aparición de esa categoría específica de mano de obra.

El camino recorrido en el interior de las preocupaciones y perspectivas de Schaff confirma que se necesita situar las discusiones acerca del trabajo en una visión que sea útil para el mayor de los afectados por el problema: el trabajador. La sociedad del pleno empleo es un sueño de los países industriales que murió en la década del 70. Ya en 1967 la OIT creó el “Programa Mundial de Empleo”: (OIT,1984), que aconseja a los Estados Miembros la elaboración de planes de acción dirigidos al desarrollo del empleo productivo.

En 1984 los datos presentados por la OIT eran preocupantes: mientras en las sociedades industriales el desempleo se había triplicado en diez años, en los países en desarrollo había un número quince veces mayor de personas sin trabajo remunerado o en subempleo flagrante, con un total de 500 millones. La proyección para el año 2000 era de un incremento de otros 750 millones de personas en busca de empleo: casi 90% de ellas vivirían en los países en desarrollo, donde el número de jóvenes activos pasaría de 365 millones en 1980 a 435 millones en el 2000, y a 485 millones en el 2020. La tarea sería la de crear más de 100 millones de nuevos empleos de 1980 a 2000, para absorber los 70 millones de jóvenes que llegan al mercado de trabajo y los 35 millones de jóvenes desempleados (OIT,1984).

La perspectiva perturbadora del desempleo se confirmó en los datos y los recientes estudios de la OIT. A comienzos de 1994, unos 820 millones de personas (30% de la población activa mundial) se encontraba desempleada (120 millones) o subempleada (700 millones); la población activa mundial aumenta todos los años en 43 millones de personas, sobre todo en los países en desarrollo; en América Latina los trabajadores remunerados por debajo del salario mínimo constituyen 41,6% de la población activa; la duración del desempleo se amplía: en la Unión Europea el porcentaje de desempleados que están dos años sin trabajar aumentó de 23% a 35% entre 1979 y 1985 (OIT, 1994b). Estos y otros indicadores plantean a todos los países tres problemas capitales: ¿Cómo obtener un crecimiento económico durable y no inflacionario, condición para un mayor volumen de empleo? ¿Cómo garantizar que el crecimiento conduzca a la creación de nuevos empleos? ¿Cómo conseguir que los empleos creados sean de calidad y respeten la dignidad del trabajador? (OIT, 1994c).

Ante un mundo en transformación que exacerba viejos problemas sociales y extiende nuevas desigualdades, la OIT propone sus valores y estructuras en el escenario internacional para que la justicia social esté presente en una economía que se globaliza. En sus postulados, la OIT (1994c) adopta la organización tripartita, considerando que la justicia social en la esfera del trabajo puede tener lugar si los propios interlocutores sociales participan en la búsqueda de soluciones apropiadas. La OIT es una organización que defiende la cooperación de Estado, empleadores y trabajadores, como base de una sociedad genuinamente democrática, que no funciona sin grupos intermediarios activos y numerosos. Recientes estudios de comisiones de trabajadores vinculados con la OIT registran la evolución de la negociación colectiva, dentro de una relación de trabajo cuya tónica es la participación de las organizaciones de los trabajadores con sus interlocutores sociales, sin ignorar –sin embargo– que el camino es arduo para que se traduzca en hechos la igualdad de condiciones en las negociaciones (OIT, 1994a; OIT, 1994d). Galenson (1994) alerta sobre el hecho de que la organización tripartita es una fórmula viable cuando todos los participantes son fuertes e independientes. En la actualidad, es precisamente el sindicato la parte menos influyente, por el proceso de disminución de la densidad sindical y por la dificultad del sindicalismo para atraer a los ocupantes de los nuevos empleos surgidos de las nuevas tecnologías.

La realidad que provoca el desempleo está cargada de pobreza y de desintegración social. La convicción que surge es que el trabajo humano es un privilegio de algunos ante una masa de excluidos; que el trabajo humano, al mismo tiempo que anuncia su fin, es algo necesario y esencial para la supervivencia de buena parte de la humanidad; que los jóvenes buscarán la preparación necesaria para no formar parte de la masa de excluidos de la sociedad tecnológica.

Al final de su recorrido histórico, Deluiz (1993b) confirma que –aun con la diferenciación que la estructura social y la productiva sufren como efecto del capitalismo– el trabajo reviste importancia fundamental para el desarrollo de la personalidad y del potencial del hombre. La revolución microelectrónica no hará desaparecer el trabajo; eso sí, la sociedad del trabajo deberá tener *“capacidad de transformación ante las nuevas demandas del proceso de acumulación capitalista”* (p. 100). El trabajo tampoco será periférico en una sociedad basada en el tiempo libre y en nuevos valores “posmaterialistas”. Apoyándose en una investigación acerca de los cambios de valores, Deluiz señala la existencia concomitante de valores múltiples. Adam Schaff (1993) plantea la problemática del tiempo libre al preguntar cuál sería el mínimo semanal de horas de trabajo debajo del cual el tiempo libre se convierte en una “carga psíquica” para el trabajador, produciéndose una *“polución”* de ese período de tiempo sin trabajo. El mismo trabajo asalariado no perdió su validez, a pesar de los cambios de la organización del trabajo y de la tendencia a poner el énfasis en el trabajo informal: la economía globalizada impone sus leyes incluso en las actividades pretendidamente autónomas.

Reforzando y ampliando las conclusiones precedentes, Peña Castro (s/f) vuelve al debate en que se cuestiona la centralidad de la categoría trabajo y reflexiona sobre su función educativa. Los contenidos culturales y políticos de la relación trabajo y educación ayudan a superar el economicismo que aboga por el fin del trabajo. La función educativa del trabajo surge, según Peña Castro, cuando se recuerdan algunas “obviedades”:

“Primero, la conexión trabajo/educación no está limitada a la esfera de la economía mercantil. Además del trabajo con fines económicos, existe el trabajo doméstico no mercantil y el que está destinado a satisfacer necesidades del propio sujeto (educación, recreo, higiene, alimentación, etc.) y también trabajo desinteresado,

interayuda, solidaridad. En todos esos casos el trabajo humano es punto de unión entre el orden social y el orden natural” (p. 6).

Consecuencia del recorrido mencionado, para quien trata con la formación del trabajador, es el hecho de que el trabajo no puede reducirse a empleo o preparación para una ocupación. La formación profesional se reduciría, para Frigotto (1993a), a una *“conformación ideológica y adiestramiento técnico”* (p.210). El mismo autor no niega la formación técnica del trabajador, desde que ella se encamina gradualmente a la formación politécnica.

De tal modo, la educación no puede entenderse como objetivo en sí mismo y subordinada al trabajo; al contrario, el proceso educativo debe constituirse en una constante capacitación del ser humano para la existencia (Arruda, 1987). Finalmente, el trabajo como alienación de la vida, como mero trabajo asalariado y como mercadería y mano de obra, debe dar lugar al trabajo como *“relación social fundamental, manifestación de la vida, esto es, actividad del hombre en la apropiación y transformación del mundo, de la realidad en sí misma”* (Frigotto, 1987, p. 9). El objetivo final es la omnilateralidad del hombre, entendida como:

“aprehensión del hombre como una totalidad histórica que es al mismo tiempo naturaleza, individualidad y, sobre todo, relación social. Una unidad en la diversidad física, psíquica y social; un ser de necesidades imperativas (mundo de la necesidad material) en cuya satisfacción se fundan sus posibilidades de crecimiento en otras esferas (mundo de la libertad).” (Frigotto, 1989, p.42).

Crear en la omnilateralidad significa establecer un horizonte que impulse al educador a creer en la potencialidad de la naturaleza humana a través de su trabajo.

4. EL SENTIDO COMÚN Y EL BUEN SENTIDO: PUNTOS DE PARTIDA DE UNA VISIÓN UNITARIA Y COHERENTE DEL MUNDO

4.1 Las perspectivas del educador y del alumno involucrados en la formación profesional

El análisis de datos sigue un camino bidireccional pero convergente hacia los mismos objetivos que surgen de las preguntas orientadoras del estudio: a) verificar qué diferencias existen entre las concepciones del mundo del alumno y del docente del SENAC; b) analizar los eventuales cambios que ocurrieron en el alumno al final del proceso educativo que vivió dentro de esa institución de formación profesional.

La parte inicial del capítulo recorre de una manera lineal las investigaciones propuestas a todos los sujetos por medio de las preguntas presentes en el instrumental utilizado, en el orden en que fueron registradas y cruzando los datos entre educadores y alumnos como se propuso en la Introducción.

La parte complementaria del análisis pretende conducir todos los datos reunidos, previamente abordados de una manera lineal, a través de los caminos trazados por el cuadro teórico; las categorías gramscianas de trabajo, hombre y sociedad constituyen el horizonte de la lectura crítica de las concepciones del mundo del alumno y del docente, encaminadas según sus componentes de sentido común y de buen sentido. Un nuevo cruce es cumplido entre los alumnos y educadores, cuyas reflexiones pasan por el filtro de las categorías del autor italiano. Finalmente, se establecen las principales similitudes y las diferencias de cosmovisión, elementos retomados en las conclusiones. Los cambios provocados en los alumnos al final del proceso de formación en el SENAC representan la última etapa del análisis de los datos y contes-

tan la pregunta sobre la existencia y el nivel de intencionalidad educativa del SENAC.

Las conclusiones y recomendaciones que aparecen al final del estudio constituyen las contribuciones finales de la investigación, así como sus directivas para investigaciones futuras, a partir de interrogantes merecedoras de ahondamientos y de desafíos no sólo para el SENAC, sino para cualquier otra institución dedicada a la formación profesional.

Al iniciar el análisis propiamente dicho, el objetivo es caracterizar a los 82 alumnos que ingresaron en los cursos objeto del estudio. El sexo femenino es el predominante (60%), y se observa que la totalidad del curso de Auxiliar de Enfermería está constituida por mujeres. La edad promedio es de 26 años, destacándose que es un índice que no se aplica al curso de Programación, cuyo término medio es de apenas 20 años. Más de la mitad son solteros (65%), estado que llega a ser la casi totalidad en el curso de informática. Con relación al tipo de escuela que frecuentaron, 63% provienen de la escuela pública, 21% estudiaron solo en escuelas privadas y 16% admiten haber estudiado en ambas modalidades. Al sumar aquellos que frecuentaron exclusivamente la escuela pública con aquellos que frecuentaron ambas modalidades, se llega a una elevación del porcentaje a 79% de estudiantes en la escuela pública.

En el momento de matricularse en el curso del SENAC, 48% trabajaban en una ocupación remunerada, mientras que los otros no trabajaban por entonces (21%), o nunca habían trabajado (16%). Los restantes 10% dieron otras respuestas, tales como haber hecho pasantías o ayudar al padre.

Indagados acerca de la razón principal que los llevó a elegir el curso del SENAC, casi la mitad (47%) apunta a la necesidad de obtener conocimientos para conseguir una ocupación remunerada, mientras 17% quieren mejorar de situación en la ocupación que ejercían hasta aquel momento; sólo cinco alumnos (6%) quieren cambiar de ocupación o de trabajo, y cinco más quieren aprender cosas interesantes, sin la preocupación inmediata de usarlas en el trabajo. Una porción de 19 estudiantes (24%) indica otras razones, entre las cuales se destaca la necesidad de acompañar a la generación de informática, de enriquecer el *curriculum vitae*, de obtener más conocimientos y de hacer una carrera.

Este bosquejo inicial del sujeto-alumno que se aproxima a los cursos del SENAC permite marcar algunas líneas comunes que irán al encuentro de los datos emergentes del resto de la investigación: se trata de un segmento de población joven y proveniente de las capas populares, egresado básicamente de la escuela pública, con experiencia en algún tipo de trabajo. Eso indica una temprana convivencia con necesidades de subsistencia. La aproximación a la entidad SENAC se da esencialmente por alguna razón unida a la necesidad del trabajo, ya sea el primer empleo o algo mejor que lo hecho hasta entonces. El tema de la escolaridad diferenciada entre los alumnos apunta a otro factor: los estudiantes de Ayudante de Enfermería entienden su profesión como una terminalidad “*provisoria*”, puesto que en su mayoría aspiran a la universidad, tanto en la misma área de enfermería o en medicina; los alumnos de Programador Informático, en su mayoría absoluta, también aspiran a la universidad y hacen del curso de informática un medio de pagar los estudios posteriores o una herramienta indispensable en el actual mundo del trabajo. Por consiguiente, esos estudiantes no tienen como objetivo la terminalidad del curso profesionalizante, sin perjuicio de encontrar a algunos que vislumbran en la informática una posibilidad real de trabajo que sustituya a cursos superiores. La terminalidad real del curso de formación profesional se encuentra entre los estudiantes de Peluquería y de Camarero: la edad promedio ya más elevada en los cursos precedentes y la baja escolaridad alcanzada los lleva a concentrarse en su progreso y en las perspectivas inmediatas posibles de alcanzarlo con la calificación profesional.

Siguiendo con la caracterización inicial de los alumnos, la investigación prosigue con su comprensión de qué cosa es el trabajo y qué tipo de necesidad satisface. Según la explicación hecha en la metodología, las indagaciones contenidas en la encuesta y en la entrevista permiten que una misma pregunta proporcione más de una respuesta, no pocas veces contradictorias y cargadas, simultáneamente, de elementos de sentido común y de buen sentido, lo que demuestra la incoherencia, el acceso fragmentado a la realidad, la ingenuidad y otros elementos que impiden el acceso a la concepción coherente y unitaria expuesta por Gramsci.

De los testimonios de los 82 alumnos, surgen 135 respuestas distribuidas según los parámetros siguientes:

- a) la vinculación con el aspecto económico abarca 36% de las indicaciones que caracterizan el trabajo como sustento, supervivencia,

satisfacción de las necesidades básicas, normalmente dentro de una empresa.

Ejemplos:

“Trabajar hoy en día es vender la mano de obra a cambio de dinero.”

“Necesidad básica. Gracias al trabajo, con su respectiva remuneración, el ser humano adquiere independencia financiera.”

“Necesitamos el trabajo para sostenernos.”

“Medio de supervivencia de la humanidad.”

- b) un segundo grupo de respuestas (25%) considera el trabajo como una fuente de placer, una manera de sentirse ocupado y de sentirse útil.

Ejemplos:

“Prácticas de una cierta función en la cual nos sentimos bien.”

“Algo que nos place hacer.”

“Trabajar es ejercitar la mente, mantenerla ocupada en algo que ayuda a crecer como persona.”

- c) el trabajo como esfuerzo físico y mental, como tarea y deber, es supuesto por 14% de las respuestas.

Ejemplos:

“Cualquier ocupación que el individuo ejerce con fuerza física o intelectual.”

“Algo adquirido con sudor y mucho sacrificio y no sentarse en una silla en un cuarto con buen aire acondicionado.”

“Esfuerzo físico y mental que el individuo tiene derecho de poseer para su supervivencia como ser humano.”

- d) las otras 25% de las respuestas reconocen en el trabajo humano una conexión con la sociedad, su presencia en la vida cotidiana y una forma de engrandecer y dignificar al hombre.

Ejemplos:

“Conjunto de tareas para el desarrollo del individuo, íntimamente ligado al desarrollo de la sociedad, ya que uno no vive sin el otro.”

“Acto diario que empleamos en nuestras funciones, nuestros conocimientos y experiencias.”

Los puntos de vista de los 21 educadores originan un total de 54 respuestas acerca de la concepción del trabajo, que se agrupan de la manera siguiente:

- a) la necesidad de supervivencia y sustento, la relación con la empresa, vale decir, la vinculación económica, representan 18,5% de las respuestas.

Ejemplos:

“Es toda actividad que una determinada persona hace a cambio de una remuneración específica.”

“Actividad ocupacional generadora de beneficios, obligaciones y deberes.”

- b) el trabajo como simple esfuerzo físico y mental aparece en 11% de las respuestas.

Ejemplos:

“El trabajo es un esfuerzo físico y mental que busca alcanzar determinado objetivo.”

“Toda tarea que exija esfuerzo físico o mental.”

- c) un total de 39% de las respuestas desarrollan una conexión entre la satisfacción de las necesidades básicas y la realización personal.

Ejemplos:

“Yo entiendo que trabajo es toda actividad que una persona realiza para satisfacer sus necesidades y obtener sus logros personales.”

“Es una ocupación de todo ser humano en la que una persona se realiza como profesional en la sociedad.”

- d) algunas posiciones (13%) son vagas e imprecisas: caracterizan el trabajo como etapa y actividad de un proceso indefinido.

Ejemplos:

“Es una determinada actividad desarrollada por alguien, con responsabilidad.”

“Fase de un proceso de desarrollo.”

- e) el trabajo como necesidad intrínseca del hombre y como fenómeno social que transforma es patente en 18,5% de las respuestas.

Ejemplos:

“El trabajo es una necesidad intrínseca del hombre. Ésta es la necesidad básica. Yo confundo ocio con trabajo.”

“El trabajo es un fenómeno social, donde el hombre transforma la naturaleza, a los otros hombres y a sí mismo, por medio de una relación íntima y continua entre sí, tendiente a la supervivencia y a la satisfacción personal y de sus semejantes.”

Se nota con nitidez en este último ejemplo la presencia contradictoria de indicios filosóficos (buen sentido) y de elementos del sentido común.

Además de la comparación de respuestas entre los dos grupos de personas, una ulterior indagación se plantea al educador con el fin de verificar cómo entiende él la percepción del trabajo del alumno. Las opinio-

nes iniciales se dividen entre la supervivencia (14%) y la satisfacción personal y salarial (23%). Una dosis de pesimismo se registra en el orden de 9%, al advertir que *“el mercado de trabajo es competitivo e intimidante”*, y al considerar que lo importante para el alumno sería *“hacer lo mínimo y recibir el salario”*. Una respuesta habla también del trabajo como *“lucro”* y otra se refiere al curso como *“remuneración futura”*. Las otras 41% oscilan entre la ingenuidad y el idealismo, expresándose en términos de *“competencia necesaria y saludable”*, *“practicar la independencia financiera”*, *“progresar en el área escogida”*. Solamente un educador revela no contar con datos para contestar. Los profundizaciones posteriores, a lo largo de este capítulo, anotarán las consecuencias pedagógicas del desconocimiento, por parte del educador, de la significativa cantidad de buen sentido que el alumno revela tener.

Continuando con la percepción de los elementos fundamentales que a su entender caracterizan el trabajo, los alumnos –en su gran mayoría (82%)– no reconocen en la remuneración la condición definitoria del trabajo. Una vez más aparecen elementos tales como la satisfacción, la dignidad y la comprobación de varias actividades no remuneradas que cruzan por sus vidas. Es el caso de muchas mujeres que identifican el trabajo doméstico como una verdadera actividad laboral, aunque sin remuneración. Según la visión de diez alumnos (12%), hay que reconocer que cualquier actividad es trabajo. Hay, finalmente, 10% que afirman que *“no buscan lucro”* con el trabajo, o que lo importante es el *“lucro espiritual”*, evidenciando desconocer por completo el sentido de la palabra *“lucro”* en el contexto económico capitalista. Si, por un lado, la remuneración no es la esencia del trabajo, por otro lado se otorga gran importancia al salario por parte de la mitad de los alumnos, que señalan su conexión con la supervivencia, además de verificar que *“el sistema funciona así”*. La otra mitad reconoce la importancia del trabajo y de la satisfacción personal, y no meramente del salario.

Se verifica, hasta el momento, una confirmación de los datos iniciales acerca de la concepción del trabajo y de la presencia concomitante de elementos que participan de una idea más amplia del trabajo, con otros que lo reducen a empleo, supervivencia e individualismo.

Las informaciones registradas a partir de las concepciones de los educadores indican una gran similitud con el otro conjunto. Tan solo uno reconoce en la remuneración la esencia del trabajo, mientras que ocho perciben un puente entre el salario y la seguridad que éste ofrecería al trabajador. Si la remuneración no define el trabajo, el castigo tampoco

puede hacerlo. Es prácticamente unánime la opinión de los alumnos (98%); las declaraciones permiten un cruce y una confirmación de las respuestas anteriores: el trabajo no puede ser un castigo porque “*dignifica y valoriza a los hombres*” (45%), “*proporciona placer, sentido de utilidad y mantiene a la persona ocupada*” (42%). La supervivencia también reaparece con 10%. Solamente dos testimonios (3%) definen el trabajo como sentido de la vida. Coincidiendo con la opinión de los alumnos, también la unanimidad de los educadores comparten la idea de que no se pueden referir al trabajo como un castigo.

La relación entre el trabajo manual y el intelectual divide las opiniones de los alumnos. Ante una serie de diez ocupaciones valoradas como trabajos más intelectuales y con mayor rango social (p.ej. abogado, médico) y otros con menor proyección y/o más manuales (p.ej. instructor, obrero), los sujetos fueron invitados a indicar cuáles son las categorías profesionales que merecerían la denominación de “trabajador”. Algo más de la mitad (52%) reconocen que todas pueden ser llamadas de esa manera, independientemente del tipo de ocupación que se ejerza, ya que todas son necesarias, todas dignifican el trabajo y todas permiten sobrevivir. Para los otros 48%, lo que realmente caracteriza al trabajador es el esfuerzo físico, la dureza y el sudor. Así, serían “*trabajadores*” el obrero de la industria, el albañil, el cocinero. Es interesante registrar que en la lista de ocupaciones también figuraban las de Enfermería y de Programador Informático: solo cuatro estudiantes del curso de Enfermería y tres estudiantes del curso de Informática reconocen que sus categorías pueden ser “*trabajadoras*”. Algunos ejemplos pueden contribuir a explicar esta posición: “*El obrero es el más sacrificado, es esclavizado y tiene menos saber*”; “*El albañil trabaja mucho y sin reconocimiento, por ser un trabajador más esclavo*”. Los testimonios confirman la identificación entre sacrificio, explotación, sudor y un tipo de trabajo preconcebido como ausencia de estudios y necesidad de sobrevivir. Es importante observar que los alumnos de los cursos antes indicados sienten identificación con la opción hecha, perciben mayores porciones de “*trabajo intelectual*”, poseen una mayor escolaridad y se sienten encaminados hacia una “*profesión*”, para ser “*buenos profesionales*” preparados para competir en el mercado de trabajo. Según estiman por unanimidad los alumnos, la mejor manera de aprender el trabajo consiste en repetir las tareas en la práctica.

La profundización de esos datos en la entrevista con los dos grupos de alumnos de las áreas de Salud y de Informática estableció la convicción prácticamente total (93%) de la superioridad del trabajo intelectual

sobre el manual. Entre las causas apuntadas está la importancia del estudio, que propicia un reconocimiento mayor a través de un trabajo intelectual más valorizado por la empresa, y una sociedad que discrimina, por la forma como está organizada. Un total de siete sujetos (11%) de los dos grupos mencionados, expresa, también, el origen de clase en la valorización del trabajo intelectual, en la remuneración más alta y en el mayor destaque en la sociedad.

El punto de vista de los educadores sostiene que el trabajo manual y el intelectual son los que exigen, respectivamente, las manos y la cabeza (30% de las respuestas). Ambos serían complementarios y mutuamente necesarios (39%), pero es el trabajo intelectual el que planifica el manual (21%) y el que exige más conocimiento escolar (6%). Solo un educador critica esa división, entendida como *“concepción impuesta por el capitalismo para sostener su dominio”*.

Los presupuestos epistemológicos de la teoría del capital humano se manifiestan en todo su vigor en la creencia del esfuerzo individual para el ascenso profesional, para obtener éxito y mejor remuneración como resultado de la inversión educativa. Para la casi totalidad de los estudiantes (94%), el esfuerzo puramente individual es fundamental y la prioridad para *“ser alguien”*, *“llegar a donde se quiere”*. Pero la contradicción aparece pronto, cuando la misma mayoría (80%) se convence ante la comprobación, e incluso ante la experiencia personal, de que la sociedad solo ofrece oportunidades reales para pocos. La sociedad es excluyente y ningún esfuerzo personal, por mayor que fuere, sería suficiente. Explican el hecho de distintas maneras: el estudio y la escuela privada provocan el ascenso, lo que importa de verdad es tener amigos influyentes o *“padrinos”* que abran las puertas a un buen trabajo. Un grupo relevante de respuestas (29%) señala un *“círculo vicioso”*, donde la oportunidad se brinda a *“quien ya nace rico”*. El origen de clase se siente una vez más. Hay otras indicaciones (16%) que afirman que la sociedad es generosa con todos y que *“hay desperdicio de oportunidades, a pesar de la diferencia social”*.

La información aportada por los educadores con respecto a las mismas preguntas reveló la misma contradicción. Para 80%, el esfuerzo es sinónimo de éxito; sin embargo, los testimonios revelan tres grupos básicos de opiniones: el primero (35%) tiene la convicción de que el esfuerzo es garantía automática de éxito en el trabajo y en la sociedad; el segundo (47%) piensa en la calificación profesional como asociada al esfuerzo; el último (18%) todavía cree en el valor del esfuerzo, pero con

un cierto pesimismo, ante la evidencia de una sociedad que no siempre reconoce el esfuerzo del individuo, y que de esa manera se vuelve injusta. Solamente para los restantes 20% de los educadores, el esfuerzo no es bastante, toda vez que *“la organización del trabajo”* y la política actual no le permiten al individuo que su esfuerzo sea reconocido. La contradicción es obvia cuando 75% de los educadores afirman que la sociedad ofrece oportunidades reales solo para algunas personas, básicamente a raíz de la organización de la sociedad en clases cerradas y excluyentes.

Ante una sociedad excluyente, injusta y en crisis, e interrogados sobre cómo reaccionar ante tal situación, 11% de los estudiantes se consideran impotentes y ponen todo *“en las manos de Dios”*. Los otros 88% asumen su responsabilidad y el deseo de contribuir para cambiar. El ejercicio del voto consciente sería la solución para 10% de las respuestas, mientras que para un porcentaje igual toda iniciativa debe partir del gobierno y al ciudadano le tocaría apoyar. Las propuestas para que el cambio ocurra son vagas, en razón de que *“todos son responsables y deben contribuir”* (31%), o al afirmarse que *“el pueblo puede cambiar”*. El *“pueblo”* parece ser una realidad distante de la vida de cada uno, y hay algunas respuestas que llegan a calificarlo de *“ignorante”* (5%). *“Hacer su parte”* se indica como solución por parte de 22% de las respuestas. Una conexión entre el trabajo y la sociedad se postula, a pesar de las contradicciones, por 10%, al afirmar que el trabajo es un aporte eficaz para el cambio de la sociedad, y que forma parte del esfuerzo de toda la sociedad.

Los educadores, a ejemplo de los alumnos, asumen la responsabilidad ante los cambios que la sociedad necesita. De los 90% que adoptan tal postura, la mitad sostiene que el aporte personal consiste en el trabajo, en la medida que *“prepara a los profesionales para ser agentes de cambios”*; como ciudadanos, *“mantienen o modifican”*; el principio de este cambio empezaría desde la base, desde las relaciones sociales cotidianas. Sin embargo, hay quienes afirman que lo importante es *“hacer nuestra parte”* (15%) y que el voto es la base de los cambios (10%). Los demás (30%) son vagos en sus respuestas y hablan de *“asumir una posición activa”*, *“conscientizarse de la situación”* y *“no seguir callados ante los absurdos”*.

El objetivo de la presente investigación también es registrar la percepción del alumno con respecto a la institución SENAC y a sus servicios educativos. Esa percepción representa un dato más a ser cruzado con

las convicciones de los educadores acerca de su modo de hacer “educación”. Todos los sujetos confirman que, al entrar en el SENAC, se les explicó qué clase de profesionales piensa formar la institución. Las respuestas son unánimes y expresan la intención del SENAC de formar al “buen profesional”, al “profesional competente y mejor”, que esté en “condiciones de competir en el mercado de trabajo”.

Las informaciones obtenidas de los educadores ratifican las posiciones de los alumnos: 75% de los educadores creen que la función del SENAC es formar “al profesional técnico”, al “buen profesional adecuado al perfil exigido por el mercado de trabajo”. Solo 12,5% declaran que el objetivo de SENAC es “la formación como un todo”, “la formación integral, y no sólo para la ocupación”; otros 12,5% hablan de formación de “profesionales instrumento de modificación”.

Continuando con sus contribuciones a la investigación, los alumnos confirman la percepción precedente acerca del objetivo del SENAC, al reconocer que la preocupación central es “preparar a un buen profesional para el mercado de trabajo” (63%). Preguntados si existiría algún otro tipo de inquietudes, hubo un reconocimiento de la preocupación general en cuanto a la educación, la ética y la conducta (24%).

Las preocupaciones reveladas por los educadores se dispersan en más direcciones: el proceso de enseñanza, la orientación curricular y la ambientación institucional serían las metas principales para 40%; las expectativas y las necesidades del mercado de trabajo son registradas por 15%; la conducta y las actitudes de los estudiantes son anotadas por otros 15%; una preocupación que tiene como centro la propia Institución es percibida por 25%, para quienes “el nombre del SENAC”, y “los objetivos de la institución” serían los intereses básicos de esta organización de formación profesional.

Los datos resultantes de los alumnos acerca de los cursos del SENAC expresan manifestaciones de amplia aceptación y evaluación positiva de su calidad; se resaltan elementos organizacionales, a ejemplo de la estructura de enseñanza y de los docentes, la posibilidad de tener acceso al curso a través del pago de matrículas accesibles, además de una mayor posibilidad de conseguir trabajo mediante la calificación. Recordamos que, en el curso de Programación Informática, si bien todos los alumnos tienen la universidad como última meta, hubo un estudiante que anotó la importancia del curso de formación profesional para poder trabajar, sin depender de estudios superiores.

Los educadores, también, son unánimes en reconocer la relevancia de los cursos de formación profesional para los alumnos. Las razones presentadas se dividen en dos grupos básicos: el primero (43%) establece una relación directa del curso con el mercado de trabajo. Así, el curso permitiría *“entrar, competir y permanecer en el mercado de trabajo”*, garantizaría también *“el empleo inmediato”* y *“competir de manera orientada”*. Para alguien de ese grupo, el curso sería también una *“tabla de salvación”*. El segundo grupo (39%) relaciona la calificación con la posibilidad de un mejor desempeño en el trabajo; se habla, entonces, de *“calidad de vida”*, *“calidad en el desarrollo del conocimiento profesional”*, y también de la *“visión profunda de la ocupación e inserción en el mundo del trabajo”*. Un tercer grupo (18%) expone razones diferentes de los dos primeros: se cita la *“libertad de la mujer”* y *“la alternativa para el trabajo autónomo”*.

La última indagación dirigida a los alumnos, en su etapa de entrada al curso, intenta recoger las expectativas sobre su futuro profesional. Las respuestas pueden agruparse en tres direcciones básicas: la primera (46%) tiene como eje el entusiasmo con la selección de la ocupación que se acaba de hacer y confianza en el éxito en el mercado de trabajo. La segunda dimensión es de realismo, ante un mercado no pocas veces injusto (40%). Los restantes 14% expresan optimismo puro, y desechan todo tipo de dificultad en el futuro.

El interés de la investigación dirigida a los educadores se completa al estudiar otros tres puntos: la relación de la calificación profesional con el trabajo, el concepto acerca de la educación, y los cambios observados en el estudiante con el curso del SENAC. Al profundizar el primer tema, casi la mitad de los educadores (48%) vincula la formación profesional con el mercado de trabajo y la empresa; la calificación se convertiría en una preparación para una actividad profesional deseada por la empresa, dado que *“la persona calificada llega más lejos y la empresa produce más”*. Otra parte de los educadores (11%) se refieren al *“dominio del conocimiento de un área para realizar mejor el trabajo”*; pero 11% hablan también del conocimiento científico, teórico-práctico, como *“la condición fundamental para el desempeño de una función”*. Una cierta contradicción se revela al proponer un conocimiento amplio, pero con miras a una función limitada. Ese reduccionismo también es asumido por otros 8% de los educadores que se expresan en términos de *“dominio de técnicas y tareas”*. Sin embargo, en medio de las limitaciones y contradicciones de los testimonios, 22% de los educadores relacionan

la calificación con el conocimiento y *“con la modificación de la realidad”*, estableciendo a través de la calificación una *“relación con el mundo”* y un *“eslabón hombre-trabajo, una valorización del hombre y del trabajo”*. La base de esta posibilidad sería el *“el dominio del conocimiento”*.

En lo que se refiere a la comprensión del fenómeno de la educación, los 21 educadores dieron respuestas heterogéneas, agrupadas de la manera siguiente: 23% hablan de la educación como un cierto modo de ser para una vida y una sociedad abstractas, no muy definidas. Veamos algunos ejemplos: *“arte de saber vivir en sociedad”*, *“orientación para la vida en diversos campos”*, *“trasmitir maneras para actuar y pensar”*, *“conocimientos y habilidades para construir la sociedad”*. Otros 23% se refieren a la educación como *“proceso”* fundado en el individuo: *“proceso de aprendizaje en que cada uno hace su papel”*, *“proceso de experiencia y conocimientos que actúa sobre la persona”*. El desarrollo de las *“facultades físicas, intelectuales y morales”*, es definido por 8% de las respuestas, mientras que 4% dirigen la educación hacia el mercado de trabajo, en la medida en que *“debe preparar al ciudadano para la profesión”*. Algunas indicaciones (8%) confunden educación con enseñanza y otras (15%) no logran precisar su pensamiento: la educación sería *“la base de todo”*, *“trabajo de gran importancia”*, *“renacimiento”* y hasta *“cuchillo de doble filo”*.

Una cierta reducción es observada en otros 8%, al llevar a la educación a *“desarrollar el intelecto”*, o *“poner el conocimiento en práctica”*. La última parte de las respuestas con respecto a la concepción de la educación se manifiesta bastante incisiva, al referirse a *“un proceso que extrapola la escuela y considera al individuo”*, a un *“proceso de conocimiento y de contexto histórico”* y a *“un proceso constructivo que considere la actuación en la sociedad”*.

La parte final de la investigación orientada a los educadores se propone plantear cuáles son los tipos de cambios que han observado en los alumnos al final de un proceso educativo en el SENAC. Dos cambios constituyen la base de la percepción de los educadores: inicialmente, la perspectiva concreta del alumno de convertirse en un profesional es apreciada por 35% de los docentes: los jóvenes empezarían a identificarse con el curso de calificación y verían en él una posibilidad real de trabajo, empezando a actuar con más seguridad en las aplicaciones de la técnica y con miras al mercado de trabajo. El segundo cambio, confirmado por 30% de los educadores, es la superación del inmediatez

de la técnica por parte del alumno que se acerca al SENAC, normalmente para obtener un dominio mecánico y rápido de ciertas tareas que lo ayuden en algún tipo de trabajo. Habría surgido, para estos educadores, la percepción de otras realidades por parte de los alumnos, con el resultado de vencer su resistencia inicial a estudiar otra cosa que el ejercicio práctico de la tarea.

Además de esos cambios básicos y esenciales, otros 10% perciben que el estudiante valoriza el desempeño correcto de la técnica, lo que constituye un *“nuevo referencial y la conciencia de buscar siempre algo más”*. Más de 10% resaltan la satisfacción con que el alumno termina el curso y cree en el trabajo de formación realizado. Solo 15% expresaron claramente la necesidad de trabajar más en cuanto a la visión del estudiante respecto de la vida y del mundo: creen necesario *“trabajar la visión general de la sociedad”, “trabajar el pensamiento crítico”,* y, finalmente, que valdría la pena *“intentar trabajar otras concepciones”*. Se observa que los testimonios de los educadores acerca de los cambios notados en los alumnos no son necesariamente excluyentes; solo que cada cual dio más énfasis a lo que se le manifestó con mayor claridad en su experiencia educativa en la institución.

4.2 Sentido común y buen sentido en la concepción del trabajo, del hombre y de la sociedad

Hasta aquí hemos intentado desarrollar un análisis comparativo de los datos emergentes de la investigación realizada con los dos grupos de personas. A partir de ahora se intentará llevar a cabo la segunda parte del análisis de los datos, teniendo como hilo conductor las categorías de análisis establecidas en el cuadro teórico proporcionado por Gramsci: se trata de las categorías de trabajo, hombre y sociedad que el autor italiano discute a lo largo de su obra.

Para Gramsci, alcanzar una concepción del mundo unitaria y coherente no es algo que el ser humano puede obtener de inmediato. Todos los hombres son filósofos mientras participan de una concepción del mundo cuyas características básicas son la falta de organicidad, la ocasionalidad, la casualidad, la espontaneidad y el oportunismo. El sentido común y el buen sentido penetran esta concepción inorgánica. Para el sentido común, todos son filósofos; sin embargo, se trata de un primer momento repleto de elementos negativos, que Gramsci individualiza como materialismo, dogmatismo e incoherencia. El buen sentido es el

núcleo saludable del sentido común que merece ser conducido a la unidad y a la coherencia. El comienzo de una elaboración crítica es, por consiguiente, un segundo momento más complejo y que pasa por la conciencia de lo que el hombre es realmente. Es decir, un *“conócete a ti mismo”* como producto de un proceso histórico que dejó dentro del hombre una serie de marcas aceptadas como propias, sin *“beneficio de inventario”*. El requisito para avanzar en dirección de la conciencia filosófica es el planteamiento riguroso de ese inventario.

Considerando el vínculo gramsciano entre educación y hegemonía, el conjunto del sentido común y del buen sentido nos coloca ante elementos esenciales en el establecimiento del inventario, ya que ambos representan la contradicción en que el hombre vive; pero también representan el comienzo de un proceso educativo, si entendemos la educación como el pasaje entre el sentido común y el buen sentido. La educación es la comprensión y la transformación de las contradicciones en una concepción del mundo unitaria y coherente. Siendo así, las relaciones pedagógicas son hegemónicas, considerando que el sentido común es el punto de partida del proceso educativo y que el buen sentido conduce a una concepción más elevada.

Este *“punto de partida”* puede ser alcanzado si se analiza en profundidad la primera de las dos grandes preguntas orientadoras expuestas en el plan de esta investigación: ¿qué diferencias existen entre la concepción del mundo del alumno que se acerca al SENAC y las representaciones de sus educadores? La visión del mundo del alumno, basada en el sentido común, ¿se halla muy distante de la visión del educador, supuestamente basada en una conciencia filosófica?

Ya fue verificado que las respuestas ofrecidas por los sujetos son normalmente múltiples y confirma el hecho de que en cada persona conviven los rasgos de sentido común y los de buen sentido, sin que haya un resultado lineal en la sumatoria. Esa coexistencia contradictoria, según Kosik (1976), es la *“praxis utilitaria”*, que es igual al sentido común, y pone al hombre en condiciones de orientarse en el mundo, pero no de *“comprender”* las cosas y la realidad. Esa praxis utilitaria y fragmentaria sobrepasa lo cotidiano del hombre y penetra en su conciencia; ese mundo de la *“seudo-concreticidad”* incluye, entre otros, *“el mundo de las representaciones comunes”* y *“el mundo de los objetos fijados”*. Las representaciones comunes son proyecciones en la conciencia del hombre de los fenómenos externos, alejados de los que son realmente esen-

ciales; los objetos fijados llevan a creer en lo natural y en lo eterno, en lugar de lo histórico y de la actividad del hombre, en cuanto relación en permanente proceso de cambios.

A los efectos didácticos de este estudio, se optó por distinguir y separar lo que no siempre es posible separar en la realidad, si se consideran los tenues límites entre el sentido común y el buen sentido, o –con las palabras de Kosik– entre las representaciones comunes y lo real concreto. En el corte didáctico permanece siempre la perspectiva de un investigador, con las limitaciones de su ángulo de observación. La tentativa realizada, consciente de los riesgos y de las limitaciones que la misma presenta, permite sin embargo visualizar las partes de sentido común y de buen sentido existente en las cosmovisiones de los alumnos y de los educadores.

Sentido común y buen sentido en la concepción del trabajo

La inmersión del alumno en el mundo de las necesidades lo condena a desconocer el proceso histórico y de humanización constituido por el trabajo. La reducción lo aísla en la supervivencia y en la satisfacción de las necesidades básicas; los intentos conceptuales de salir de este círculo cerrado no superan los límites del individuo, preocupado en mantenerse ocupado y en sentirse vivo y útil. El salario no es cuestionado como si fuera la esencia de la “*labor*” capitalista: de hecho, ofrece la debida seguridad al obrero. Aun rechazando el trabajo como un castigo, se presentan razones cercanas al reduccionismo e ingenuidad propias del sentido común. El esfuerzo y el sudor son los elementos que valorizan al trabajador, típicamente al manual, porque el trabajo intelectual es el que vale más y el que se anhela obtener por medio del estudio como inversión continua. La propia preparación profesional en el SENAC es percibida como forma de adaptarse a un mercado de trabajo competitivo y que necesita buenos profesionales. El “*mercado de trabajo*” es un elemento constante que antecede y sucede a toda la investigación.

El educador no se aleja mucho con sus representaciones comunes. Básicamente existen los mismos vínculos de su trabajo con el factor económico, el esfuerzo físico y mental, las necesidades básicas. Habla más de logro personal, de esfuerzo para superar el restrictivo universo de las necesidades básicas, pero la incoherencia característica del sentido común se revela en un individualismo acentuado. Para el educa-

dor, el alumno estaría desprovisto de todo indicio filosófico: estaría completamente sumergido en el mundo de las necesidades y muy poco interesado en aspirar a concepciones de mayor envergadura.

Continuando con su visión, el educador desconoce el contexto histórico de la creación del trabajador asalariado; en las razones presentadas para justificar la comprensión y la complementariedad del trabajo intelectual y manual se limita a la dicotomía “*manos-cabeza*”, y al reconocimiento de la superioridad del segundo polo de ese binomio. El mercado de trabajo no es cuestionado en ningún momento; es un terreno intocable y neutro, pronto para aceptar al “*profesional competente*” ¿Cómo se puede pensar en el trabajo como relación social fundamental, si el fin último de la educación es el mercado de trabajo? Este cuestionamiento será profundizado más adelante con el aporte de las categorías gramscianas.

Después de la síntesis de las representaciones basadas en el sentido común, presentamos ahora las que están fundadas en el buen sentido. La porción de buen sentido del alumno surge para reconocer en el trabajo una presencia cotidiana, una forma de exaltar al hombre y una conexión con la sociedad. La esencia del trabajo no se encuentra ni en la remuneración ni en el salario (por lo menos para la mitad de los alumnos); el hecho de no considerar el trabajo un castigo es un principio de vida válido y digno de elevación conceptual. La mayoría reconoce que todos los hombres son trabajadores y que el conflicto entre trabajo intelectual y manual engendra un conflicto de clase, ya que el origen de clase prácticamente destina al hombre a una forma de trabajo o a desempeñar otro.

También el educador, aunque sin revelar una conciencia filosófica unitaria y orgánica, expone ideas válidas para la constitución del “inventario”. La remuneración, el salario y el castigo no definen la esencia del trabajo: este es una necesidad intrínseca del hombre; es un fenómeno social que puede transformar. Aun sin salir del análisis inmediato entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, reconoce una complementariedad entre ambos. En lo que hace a la preparación del alumno para el trabajo, el cambio más advertido es exactamente la superación del inmediatez de la técnica. Por la importancia extrema que este hecho adquiere en el cambio de concepción de la calificación profesional, es esencial que este factor merezca el ahondamiento teórico debido por parte de las instituciones de formación profesional.

La organicidad de las formulaciones teóricas de Gramsci pronto se manifiesta al hacer luz sobre las representaciones de los sujetos de este estudio, y demuestra inmediatamente que la separación entre trabajo, sociedad, hombre y educación solo puede ser efectuada por razones didácticas. Para el autor italiano, casi todas las filosofías presentes en su época reproducen un concepto del hombre como *individuo limitado en su individualidad*, que tiene el espíritu como señal de esa individualidad. La reforma de la concepción debe regirse por la consideración del hombre como una serie de relaciones activas (proceso) que excede la individualidad, presencia ostensible tanto en el alumno como en el educador. Siendo así:

“la humanidad que se refleja en cada individualidad está compuesta de varios elementos: 1) el individuo; 2) los otros hombres; 3) la naturaleza. Pero el segundo y el tercer elemento no son tan simples como podría parecer. El individuo no entra en relación con los otros hombres por yuxtaposición, sino orgánicamente, es decir, en la medida que procede a formar parte de organismos, de los más simples a los más complejos. De esta manera, el hombre no entra en relación con la naturaleza solo por el hecho de ser él mismo naturaleza, sino activamente, por medio del trabajo y de la técnica” (Gramsci, 1984a, p.39 [también ver Gramsci, 1967, p. 176]).

Las complejas relaciones en las que el hombre participa se modifican en la medida que él cambia en sí mismo y que modifica el ambiente. La fundamentación ofrecida por Gramsci confirma la ausencia de concepción unitaria y coherente en el educador, incluso cuando el buen sentido le muestra la perspectiva de las características de la sociedad y de la transformación que se hallan en el trabajo.

El filósofo, para Gramsci, se confunde con el político, entendido como hombre activo que modifica el *“ambiente”*, lugar definido como conjunto de las relaciones en las cuales el individuo participa. Por ende, si la individualidad es el conjunto de estas relaciones, el hecho de *“conquistar una personalidad significa adquirir conciencia de estas relaciones, modificar el conjunto de estas relaciones”*. (Gramsci, 1984a, p. 40).

La dignidad del trabajo y la exaltación de la equivalencia entre trabajo manual e intelectual aparecen en los dos grupos de personas del estudio. Principalmente el educador, intentando evitar la *“estrechez de los análisis que establecen una relación lineal entre la educación y el mer-*

cado de trabajo” (Frigotto, 1993b, p.48), asume el valor filosófico de que todo trabajo es digno, que el binomio *“mano-cabeza”* tiene el mismo valor en cualquier tipo de trabajo. En realidad se trata de una equivocación que se diluye cuando se comprueba que son los estratos de trabajadores pobres los que son objeto de la llamada *“educación-producción”*.

Es el hijo de la clase trabajadora quien está predestinado a recibir una educación que lo prepara para el mundo de la producción de una manera lineal e inmediata. Esta verdad derrumba la proposición de que la *“educación-producción”* significa valorizar igualmente el trabajo manual e intelectual, mucho más cuando hay unanimidad en reconocer la superioridad del trabajo realizado con la *“cabeza”*. El dualismo secular existente en el Brasil es así reproducido y reforzado con esa división.

La equivocación anterior se suma a una ambigüedad más presente en el educador, cuando ignora los núcleos saludables del sentido común que hay en el alumno, reconociéndole solamente el trabajo en su reduccionismo de la supervivencia y satisfacción meramente personal, visión que es también compartida por él mismo. Consecuencia de ello es que se admita en el alumno una búsqueda del trabajo vinculado solamente con las necesidades físicas, o sea, de un trabajo forzado exteriormente. La posibilidad del trabajo como creación, como *“poiesis”*, cede inexorablemente lugar a la alienación inherente a la división social del trabajo, explicada por la separación entre trabajo manual e intelectual y por la pérdida del poder creativo. La pregunta fundamental que surge para todo educador comprometido es la siguiente:

(si) las relaciones de trabajo, las relaciones de producción, en lugar de ser “medio de vida”, consisten en alienación de vida, ¿cómo tomar esta articulación como educativa? Si el trabajo, en vez de totalidad que abarca el devenir humano, se reduce al trabajo asalariado, ¿cómo convertirlo principio educativo? (Frigotto, 1993b, p. 47).

La nitidez de lo que realmente sea trabajo es el fundamento de toda intencionalidad educativa y la superación de toda ambigüedad. La primera claridad conceptual a ser planteada es la de que no existe dicotomía entre la presión de la necesidad, base histórica que originaría el trabajo, y la libre creación configurada en el arte y en la libertad (Kosik, 1976). La dicotomía que fue creada históricamente esconde el

elemento esencial del trabajo, que viene a ser la relación dialéctica del “*mundo de la necesidad*” con el “*mundo de la libertad*”, de la *societas rerum* con la *societas hominum*. Según Kosik (1976), la especialidad del trabajo es un “*actuar humano que no abandona la esfera de la necesidad pero al mismo tiempo la supera y crea en ella los reales presupuestos de la libertad humana*” (p.188).

Si el trabajo es el medio necesario para satisfacer las necesidades, es, también, la base necesaria para superar esas fronteras y entrar en el “*reino de la libertad*”, o sea que toda acción humana “*está determinada tan solo por una finalidad interior y no depende de una necesidad natural o de una obligación social*” (Kosik, 1976, p.189).

Si, por un lado, la preparación para el trabajo fundado en la necesidad y la formación para el mercado de trabajo distinguen la concepción de los sujetos-educadores, ingenuamente adheridos a una realidad dada, por otro, aumenta la conciencia de la necesidad de superar la preparación para la técnica inmediata, que es buscada por el alumno. En tanto que el alumno busca en la formación profesional el ejercicio inmediato, por medio del “*aprender haciendo*”, de un conjunto de técnicas que puede aplicar en el término más corto de tiempo en alguna ocupación, se nota que el educador posee la conciencia de que está interviniendo en el proceso educativo del alumno, incluso contrariando los intereses iniciales de éste cuando ingresa en la entidad.

Una redefinición de la que es “*técnica*” puede proporcionar apoyos para una conceptualización de la calificación profesional como proceso educativo más amplio. Considerando que el hombre es una complejidad de relaciones y que entra en contacto con la naturaleza a través de una diversidad de relaciones, deben ser entendidos por técnica

“no sólo el conjunto de nociones científicas aplicadas en la industria (como se la entiende por costumbre), sino también los instrumentos ´mentales´, el conocimiento filosófico” (Gramsci, 1984a, p. 40-41).

La ampliación del concepto de técnica lleva a la ampliación del concepto de calificación y, por consiguiente, a la superación de una formación linealmente unida al mercado de trabajo, tan presente en el estudiante y tan definida a través de la actitud de los educadores. Si el mercado de trabajo es una realidad que existe, no puede ser “*hechizada*” estable-

ciendo una relación lineal entre trabajo, educación y mercado de trabajo. “*Hechizar*” significa dar al mercado de trabajo fuerzas y extensión que no posee. Luiz A. Franco (1988) no niega que existan articulaciones entre la escuela y el mercado; sin embargo, sostiene que hay muchas dificultades por parte de las escuelas técnicas en adaptar sus objetivos y programas profesionalizantes a las necesidades del mercado de trabajo. Es inútil, pues, pensar y preocuparse excesivamente por una formación entera en función de un mercado que no siempre considera la calificación, que es afectado por lo imprevisible y que obedece a otros factores económicos, tanto del capitalismo nacional como del transnacional.

La linealidad con el mercado de trabajo implica aceptar las consecuencias de la *labor* capitalista, en que el trabajador dispone “*libremente*” de su mano de obra. Ya se vio que la *labor* mantiene vínculos con una educación burguesa que perfecciona esa mercadería especial que es la fuerza de trabajo y que la comercializa con el capitalista a cambio del salario. Nosella (1987) apunta esta “*verdad burguesa*” que reduce al hombre a una “*mercadería para ser calificada*”, o, en las palabras de Arruda (1987), a una “*servidumbre voluntaria*” (p.66).

Las discusiones acerca del mercado de trabajo remiten a la compleja problemática de la politecnia y de la escuela única, abordada en el capítulo 2. No es objetivo del presente estudio plantear las posibilidades de la politecnia en el SENAC; los estudios acerca de la politecnia son recientes y sus formulaciones teóricas y experiencias concretas se encuentran en una fase delicada de aplicación y consolidación.

La profesionalización inmediata para el mercado de trabajo se introduce, para Gramsci, en el discurso de la escuela “*interesada*” o “*desinteresada*”. El autor identifica la tendencia:

“de abolir cualquier tipo de escuela ‘desinteresada’ (no inmediatamente interesada) y ‘formativa’ o conservar de ellas solamente una cantidad reducida, destinada a una pequeña élite (...), así como la de difundir cada vez más las escuelas profesionales especializadas, en las cuales el destino del estudiante y su actividad futura están predeterminados” (1979, p.118).

Es evidente que, para Gramsci, el objetivo de esas reflexiones es postular la “*escuela unitaria*”, lo que significa la instauración de nuevas relaciones, no solamente dentro de los aparatos escolares, sino en toda

la vida social. El cambio social más grande ambicionado por Gramsci, y compartido por todo educador comprometido con las clases populares, no puede sin embargo paralizar el trabajo diario y posible dentro de una sociedad capitalista marcada por la contradicción.

Lo fundamental es delinear con precisión un nuevo marco conceptual: cada forma de educación está conectada con el trabajo, entendido en todo el vigor gramsciano de transformación del hombre y de la naturaleza, dando seguridad a las posibilidades de supervivencia y participando de la *societas hominum* como protagonista. De eso se deriva, para Kuenzer (1988), que no tiene sentido dicotomizar la educación general y la específica; no tiene sentido hablar de una educación general desarticulada; ninguna preparación inmediata para el mercado de trabajo debe ser el eje de las preocupaciones, sino diferenciar “*contenidos mediata o inmediatamente conectados al trabajo*” (1988, p. 106).

Se trata, por último, de no separar el *homo faber* del *homo sapiens*, propuesta de Gramsci que busca superar el “*error metodológico*” en el abordaje del trabajo intelectual y del trabajo manual. Ya vimos que todos los sujetos de la investigación presentaban limitaciones impuestas por el sentido común, que exige una separación entre el pensar y el actuar, entre la cabeza y las manos.

El error metodológico consiste en la búsqueda de lo que distingue aquello que es intrínseco de las actividades intelectuales; la búsqueda debería hacerse en la complejidad de las relaciones sociales en las que dichas actividades suceden en un grupo mayor de relaciones. Así, el obrero del distrito, el albañil y el cocinero, señalados como trabajadores manuales por los alumnos, no se caracterizan por el trabajo manual, sino por las relaciones sociales en que está situado tal trabajo. La intelectualidad es una propiedad que pertenece a todo hombre y que también se desarrolla fuera de su profesión, por el hecho de que todo hombre es “*filósofo*”. El nuevo intelectual no es el escritor, el artista, sino el hombre que tiene como característica la de “*inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasor permanente*” (Gramsci, 1979, p. 8).

Sentido común y buen sentido en la concepción del hombre

La separación didáctica del pensamiento de Gramsci y de las características del “*inventario*” continúa con las representaciones del hombre que se presentan a partir del agrupamiento de algunos rasgos.

Una determinada figura de hombre se conforma a partir de los componentes de sentido común emergentes de las declaraciones de los alumnos. El reduccionismo efectuado en la noción de trabajo (necesidades básicas, esfuerzo, mercado de trabajo, etc.) llevaría al hombre a no sentir la necesidad del mundo de la libertad y de la creación, de una relación mayor y no solo sumativa con los otros hombres. Dimensiones básicas de este hombre son la satisfacción personal, el sentido de utilidad que le da placer, la satisfacción de estar ocupado. La línea individualista continúa con el reconocimiento de la magia del esfuerzo personal, a pesar de reconocer contradictoriamente la importancia de tener amigos y “padrinos” que le garanticen el trabajo; por último, el aporte personal debe sumarse a los otros hombres: la conciencia tranquila proviene del deber cumplido con las obligaciones del voto y del apoyo al gobierno. En último caso, dejar todo “*en las manos de Dios*” revela la dimensión fatalista de este hombre. En definitiva, el hombre no posee soberanía ni igualdad en la relación con los otros hombres y en la sociedad, sino que tiene como papel principal una adaptación y una servidumbre ciega a los anhelos de un mercado de trabajo soberano.

De la misma manera que en la percepción del alumno, el sentido común del educador conduce a una representación del hombre limitada, que le impide participar en la tarea de construir el proceso de humanización y la inserción en el mundo de la libertad. El logro puramente personal es el único modo de superar el mundo de las necesidades. Ello revela hasta una visión no muy positiva del alumno como hombre: quizás por el hecho de pertenecer a un sector social marginado y saber que por ese solo motivo no tiene muchas perspectivas; la formación sería, entonces, una educación compensatoria para ese segmento de la población. La seguridad del hombre provendría, entonces, del salario y del esfuerzo personal, garantía automática de éxito, por sí solo o asociado a la calificación. La misma matriz individualista se delinea al postular para el hombre un papel de contribución personal y sumatorio.

No todo entra en las representaciones comunes en lo que concierne a la visión del hombre. Para el alumno, el hombre se agiganta a través del trabajo; su vida está repleta de actividades múltiples consideradas como trabajo, aunque no tengan remuneración. Comprueba, asimismo, una determinación económica y política, al ver que su origen de clase le acarrea las dificultades para cambiar las complejas tramas que están establecidas en la sociedad.

También el educador advierte que el hombre necesita del trabajo como elemento de vital importancia. Reconoce, igualmente, que su relación con el alumno puede ser orgánica y política, en la medida que su acción educativa contribuye a formar agentes o promotores de cambios, y que estos cambios deben producirse en medio de las relaciones sociales. El hombre es mayor que la ocupación que va a ejercer en el mercado de trabajo, razón por la cual su formación debe ir más allá de una formación para la ocupación, de manera de dar vía al “nuevo intelectual” postulado por Gramsci y entendiendo la “técnica” con el significado anteriormente descrito.

Una vez más, la negatividad del sentido común se muestra con el conjunto de sus elementos constitutivos de reduccionismo, ingenuidad, acriticismo y parcelación de la realidad. Las representaciones de los sujetos acerca del hombre están impregnadas de individualismo, de fatalismo, de obediencia ciega a la omnipotencia del mercado de trabajo.

Gramsci niega al “hombre en general” y asume la naturaleza humana como complejidad de las relaciones sociales, definición que justifica el devenir y el progreso. El hombre no es el mismo con el paso del tiempo, sus relaciones sociales cambiarán, sus condiciones de vida también cambiarán. El hombre está en condiciones de crear su personalidad, dotando de racionalidad a su voluntad, identificando los medios necesarios para que esta voluntad sea concreta y determinada, y ofreciendo su contribución a fin de hacer surgir las condiciones necesarias para facilitar esta voluntad. Así el hombre supera todo individualismo y reduccionismo, y lo concibe como:

“un bloque histórico de elementos completamente subjetivos e individuales y de elementos de masa –objetivos o materiales– con los cuales el individuo está en relación activa. Transformar el mundo exterior y las relaciones generales significa fortalecer y desarrollarse a sí mismo” (Gramsci, 1984a, p. 47).

La individualidad se desarrolla como actividad modificadora del mundo externo; por esta razón todo hombre es político, y a medida que modifica y conduce conscientemente a los demás hombres, también construye su humanidad. Participa, pues, del proceso histórico y del proceso de humanización. Si el educador, vislumbrando su buen sentido, entiende que el hombre es mayor que su ocupación, si pretende considerar al hombre como agente transformador, entonces la preocupación

debe estar centrada en lo que Gramsci denomina “*nuevo intelectual*”.

Sentido común y buen sentido en la concepción de sociedad

La sociedad concebida por medio del sentido común del alumno es, fundamentalmente, algo predeterminado y preestablecido, donde lo importante es invertir en sí mismo y llegar a alcanzar las metas deseadas con el propio esfuerzo; sin embargo, el necesario apoyo de los “*padrinos*” no puede ser descartado. La sociedad es justa al distribuir oportunidades para todos, y existe desperdicio de oportunidades por parte de muchas personas que no saben aprovecharlas. El sistema funciona por sí solo y el salario es un elemento dispuesto para la supervivencia de las personas.

Según los educadores, a su vez, la división entre el trabajo intelectual y el trabajo manual se explica por diferencias de acceso al estudio y no por la organización de la sociedad. La sociedad se define, en su abstracción, como algo ya constituido: es un espacio de todos, pero no creación del hombre; por lo menos, creación de todos los hombres. El hombre se somete a ella por la necesidad de sobrevivir mediante el trabajo. La educación también se dirige hacia una sociedad abstracta o para adecuarse a la sociedad.

El alumno, con sus porciones de buen sentido, consigue establecer una relación del hombre con la sociedad que se cumple con el trabajo. La sociedad también se encuentra dividida en clases que valorizan un cierto tipo de trabajo, el intelectual y, de cierta manera, predetermina a las personas surgidas de las clases menos favorecidas. Se nota, entonces, un círculo vicioso, donde las mejores oportunidades se destinan a quienes ya nacen ricos. Se reconoce en el trabajo una manera de cambiar la sociedad; la transformación no es solamente individual, al implicar en el cambio de la sociedad en su conjunto.

La sociedad estructurada en clases cerradas, que impiden el acceso equitativo a las oportunidades, es otro punto fundamental del buen sentido del educador. El ciudadano tiene el poder de mantener el *statu quo* o de modificarlo, según sea su actuación. La transformación ocurre cuando el trabajo es entendido como fenómeno social; el esfuerzo individual es importante, pero no es suficiente, si se considera la actual organización de la sociedad y del trabajo. La calificación tiene relación con la modificación de la realidad, en la medida que significa el dominio

del conocimiento. La educación es, por consiguiente, el proceso de elaboración de un conocimiento que considere la posición del alumno en el conjunto de la trama social.

Se nota, en las diversas declaraciones de los educadores y de los alumnos, una aceptación de la responsabilidad ante el actual cuadro que se presenta, si bien la abstracción es la tónica de esta representación. Para Gramsci, el mundo y la historia habrían permanecido inmóviles si toda responsabilidad individual hubiese sido anulada y disuelta en una abstracta responsabilidad social. Si el individuo desea cambiar totalmente el ambiente antes de que él cambie, quizás de una manera mecánica y sobrenatural, ningún cambio será posible:

“La historia (...) es una continua lucha de individuos y de grupos para cambiar aquello que existe en cada momento proporcionado, pero para que la lucha sea eficiente, estos individuos y estos grupos deberán sentirse superiores al existente, educadores de la sociedad” (Gramsci, 1967, p. 192 [traducción nuestra]).

El ambiente puede explicar, pero no justificar, el comportamiento de los individuos que históricamente son más pasivos que otros. La *“explicación”*, según el análisis gramsciano, proporciona material para el proceso educativo; la presunta *“justificación”* corre el peligro de conducir a una de las peores formas de conservadurismo y de reacción al cambio.

La transformación histórica, con la participación del hombre, contiene implícitamente la necesidad de destruir el equívoco que se consolida en el sentido común, entre lo que es *“natural”* y lo que es *“artificial”* o *“convencional”*: *“significa simplemente ‘histórico’, adquirido a través de los acontecimientos históricos”* (Gramsci, 1967, p. 192). La pasividad en el hombre es consecuencia de la aceptación natural o sobrenatural de los acontecimientos; en cambio cada etapa de desarrollo de las fuerzas productivas estimula una determinada conducta. El problema que se plantea, para Gramsci, es quién va a decidir cuál es la conducta más apropiada en aquel preciso momento histórico. La omnipotencia de alguien especial se descarta, y en cambio se postula el surgimiento de fuerzas dirigentes que nacerán a partir de la confrontación de ideas discordantes, *“sin convencionalismo”* ni *“artificio”*, sino *“naturalmente”* (Gramsci, 1967, p. 193).

El entrelazamiento del proceso histórico con el proceso de la humanización es la base necesaria para suprimir la incoherencia que vimos en el sentido común, manifestada en el reduccionismo y en la fragmentación de la realidad. La meta es dejar atrás la

“metamorfosis de las relaciones antagónicas entre las clases sociales y una reducción del concepto de capital, del trabajo, del hombre y de la educación” (Frigotto, 1993a, p. 217).

El trabajo no puede ser simplemente mercancía, trabajo asalariado, empleo y acción alienada; el hombre no es una cosa abstracta fundada en la racionalidad, en el individualismo y en el egoísmo; la sociedad no puede reducirse a una convención natural e inalterable. Consecuencia de ello es la revisión de las conceptualizaciones de educación de los educadores y la orientación de una intencionalidad que eluda el reduccionismo del proceso educativo considerado como abstracción, adaptación social, formación de recursos humanos, supervivencia de los menos favorecidos (educación-producción), inversión.

La educación vive sus dimensiones sociales, políticas y técnicas en el conjunto de las complejas relaciones sociales establecidas por los hombres entre sí; no se puede reducir *“a una dimensión técnica asépticamente separada de lo político y de lo social”* (Frigotto, 1993a, p. 218). Según Arruda (1987) no existe la educación en sí misma, sino una educación *para*, significando que su fin se encuentra fuera de ella, en contextos históricos muy bien definidos. La educación capitalista encuentra en el funcionalismo, en el utilitarismo y en la unilateralidad sus convicciones principales. Inherente a esas convicciones es el divorcio entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre la necesidad y la libertad, entre la teoría y la práctica. Es una educación para la domesticación; para Arruda (1987), en tanto el trabajo es reducido a la producción material de la existencia, la educación selecciona y especializa en esa producción. Es necesario anular el concepto de educación que tiene su objetivo en sí misma y, como efecto, subordina el trabajo y estrecha su concepción a forma o modo de *subsistir*, negando el modo de *existir*.

*“El trabajo, en el sentido más amplio de la **poiesis** (...), en el sentido de la producción del propio existir humano –físico y psíquico, material e inmaterial, individual y social, objetivo y subjetivo–, del descubrimiento y de la producción del mundo, y la educación como*

proceso permanente de capacitación del ser humano para existir, descubrir, producir y producirse: he ahí las luces capaces de iluminar el itinerario de la construcción de la sociedad humanizada” (Arruda, 1987, p.71).

La educación, para Gramsci, se instala en el contexto del concepto de hegemonía y contra-hegemonía, buscando las relaciones sociales que incluyen al hombre y a su acción en la sociedad. *“Todos los hombres son filósofos”* (1984a,p.11), establece el presupuesto gramsciano; el *“inventario”* es el punto de partida de un proceso educativo identificado como la construcción de una concepción del mundo:

“es preferible elaborar la propia concepción del mundo de una manera crítica y consciente (...) Criticar la propia concepción del mundo, por lo tanto, significa volverla unitaria y coherente y elevarla hasta el punto alcanzado por el pensamiento mundial más desarrollado” (Gramsci, 1984a,p.12).

Si gracias al sentido común todos piensan, gracias al buen sentido todos piensan políticamente. Transformar el sentido común en buen sentido quiere decir desarrollar una práctica pedagógica que modifique el significado de la filosofía de cada individuo y permita el acceso a los bienes culturales e intelectuales producidos por la humanidad. La educación es, finalmente, el pasaje entre la filosofía espontánea del sentido común y una comprensión del mundo crítica, unitaria y coherente; la comprensión de las contradicciones presentes en el *“inventario”* es el paso educativo esencial para hacer, del ser en el mundo, un *“existir”* y no solo un mero *“subsistir”*.

El análisis emprendido hasta este punto permite comprender que no existen diferencias significativas entre las concepciones de los alumnos y de los educadores, cuyos matices serán sintetizados en las conclusiones. Pero el análisis anterior anticipa de cierta manera la respuesta a la segunda pregunta orientadora acerca de la intencionalidad educativa del personal encuestado. ¿Qué tipo de transformación es posible en la representación de los alumnos cuando el educador no presenta grandes diferencias con esas visiones? ¿Es posible una intervención pedagógica que lleve al alumno a una comprensión unitaria y coherente de su existir, cuando la base del sentido común es esencialmente la misma en los dos grupos de sujetos? ¿Es posible una intencionalidad educativa cuando hay una tal diversidad de concepcio-

nes acerca de qué cosa pueda representar una educación entendida como la capacitación del hombre?

Sin embargo, creemos que la postura más tranquila y realista es dejar hablar al estudiante a la finalización del proceso educativo en la institución y captar los elementos que puedan constituir apoyos indispensables para ser sumados al *"inventario"* que se acaba de hacer.

Releyendo el cuestionario y las declaraciones registradas en la entrevista, anotamos que 87% de los alumnos dicen mantener las mismas convicciones que tenían cuando entraron al SENAC. Solamente 13% reconocen cambios. La investigación solo permitió el registro de los datos; si el tiempo académico lo permitiese, con seguridad la confrontación y la discusión sobre los datos con los encuestados darían lugar a conclusiones más sorprendentes, en la dirección de una construcción de coherencia y criticismo en sus representaciones. Aun sin ser cuestionados acerca de sus proposiciones, varios estudiantes despertaron en relación con el tema del trabajo solo por el hecho de contestar al cuestionario o de conversar en la entrevista. Para otros, ese *"despertar"* ya había provocado cambios en sus concepciones.

El cambio reconocido por ese sector de alumnos tiene lugar en la concepción del trabajo como algo más amplio e importante que el salario, en la ampliación del concepto de "trabajador"—no reservado solo a quien *"suda"*—, en la ampliación de su participación en la sociedad: se reconoce que la *"contribución"* debe ser precisada y cada cual debe realmente interrogarse acerca de su papel y la forma de su inserción concreta en la sociedad.

Además de los cambios de concepción del mundo, los alumnos fueron invitados a indicar eventuales cambios personales experimentados a lo largo y al final del proceso pedagógico. Un total de 84% confiesa sentirse seguro, confiado y con una base de conocimiento sólida para ejercer la profesión; la importancia de las pasantías en las empresas es reconocida por los alumnos del curso de Auxiliar de Enfermería; la madurez y el aumento de responsabilidad también son manifiestos; las aspiraciones que tenían al ingresar al curso son las mismas e incluso aumentaron.

Invitados a reconocer algún otro tipo de cambio, 35% del total de los entrevistados finales señalan haber madurado en relación con el mun-

do después de ese primer momento de confrontación con la práctica que representaron el curso y las pasantías; pese a mantenerse presente el fatalismo, se enfatiza la *“voluntad de cambiar la realidad”* y no *“conformarse con lo equivocado”*, si bien esas referencias se limitan a los contenidos y técnicas aprendidas correctamente y comparadas con la práctica existente. Además del grupo citado, 10% de los alumnos destacan la calificación como algo que modifica significativamente la perspectiva real de trabajo. El dominio de la técnica y la conciencia de la propia capacidad intelectual son algunos de los valores que hacen al estudiante vibrar al término de un proceso pedagógico en la institución. El testimonio de una alumna del curso de Auxiliar de Enfermería sintetiza ese espíritu: *“Una de las mejores cosas que ocurrieron en mi vida fue este curso (...). Trabajo en el área y sólo ahora siento la diferencia con lo que aprendí. Hacía muchas cosas equivocadas y era una compañera quien me enseñaba. Ahora soy yo quien le enseña a mi colega”*.

Ante el pedido de emitir un juicio final sobre la institución SENAC, analizando si esta hizo todo lo que podría haber hecho, 59% expresaron no tener ninguna reserva y afirman que el SENAC *“cumplió”* lo prometido, es exigente en la enseñanza, proporciona buenas oportunidades de práctica, ofrece materiales adecuados y, finalmente, pone a disposición de los cursantes un conocimiento importante. Los otros (41%) señalan algo más que podría haber sido hecho, pero reconociendo las notas positivas arriba anotadas. Para este segundo grupo, la orientación didáctica podría haber trabajado más la actitud de los alumnos y haber preparado con una mejor pedagogía a los docentes; solicitaron más prácticas, más materiales de enseñanza y un mayor acercamiento de los coordinadores y técnicos. Solamente un estudiante afirma estar receloso de enfrentar el mundo del trabajo por razones de inseguridad.

En uno de los grupos investigados, incluso sin haber sido interrogados, algunos alumnos revelaron cierto descontento por el aumento de la *“competitividad”* y del *“egoísmo”* que amenazaba con dividir al grupo al final del curso; algunos indicaron como causa la cercanía de la búsqueda del empleo y el temor de que el compañero no fuera muy leal en su inserción en el mundo del trabajo. Los mismos alumnos reconocen la importancia de que el SENAC tratara estos temas a lo largo del curso. Otros también habían reconocido la necesidad de que el SENAC propusiera *“programas para discutir algo más”* de que los contenidos propios de la formación profesional, revelando una cierta apertura para un proceso educacional no simplemente técnico.

Los datos que acabamos de analizar no son concluyentes y no ofrecen respuestas apropiadas para nuestra problemática. Sin embargo, la conexión entre los principales elementos surgidos del enfrentamiento de lo empírico con lo teórico nos lleva a enumerar conclusiones que sean señales de apertura para un rico proceso pedagógico que se relaciona con la formación del trabajador.

5. CONCLUSIÓN: ASENTANDO LOS PRESUPUESTOS FILOSÓFICOS DE UNA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL

La conclusión del estudio pretende sintetizar la situación final de los objetivos principales indicados al principio del texto, objetivos que incluyen las dos preguntas orientadoras. Como consecuencia de una investigación que no obtuvo siempre respuestas terminantes, del todo afinadas, anotaremos varias interrogantes surgidas a lo largo del camino y que son merecedoras de ser profundizadas en estudios e investigaciones ulteriores. Además, las recomendaciones se constituirán fundamentalmente en algunos desafíos que se dirigen no solo al SENAC, sino a todo organismo educativo de formación profesional y a todos los educadores que aspiran a imprimir intencionalidad a su actuación pedagógica.

Todas las interrogantes planteadas con el objetivo de verificar las diferencias entre el sentido común del alumno y la supuesta conciencia filosófica del educador, toda la investigación dirigida al estudio de la concepción del trabajo que tiene el educador, en conflicto con la visión de los alumnos, llevan a contestar la primera pregunta orientadora con la afirmación siguiente: *las visiones del mundo del alumno, así como las del educador, son insuficientes para alcanzar una concepción unitaria y coherente. Prácticamente, no existe una visión ontológica de trabajo, hombre y sociedad.* Tanto uno como el otro recorren *pari passu* una amplia zona de sentido común, y solamente se pueden verificar diferencias luego del atento análisis de algunos matices. Igualmente, el buen sentido señalado en el “*inventario*” representa territorio común, si bien con una área más pequeña que la del sentido común.

Por consiguiente, existen más similitudes que diferencias entre los dos grupos de sujetos, hecho que permite vislumbrar la respuesta a la segunda pregunta orientadora. Pero antes de proseguir con los resulta-

dos de la intencionalidad educativa, conviene registrar algunas de esas diferencias, que podrán constituir elementos para establecer una necesaria intencionalidad:

- a) en la caracterización del trabajo, el estudiante asigna una importancia mayor a la vinculación con lo económico, mientras que el educador, sin separarse mucho de este vínculo, dirige su mayor fuerza perceptiva a la realización personal, en equilibrio con las necesidades básicas. Como ya vimos, ni el uno ni el otro consiguen salir de la matriz individualista de las representaciones comunes. Los demás elementos del sentido común son los mismos;
- b) el buen sentido no es predominante en el educador: el espacio que ocupa en sus concepciones es más pequeño que el del sentido común, lo cual no lo distancia del alumno. Se trata, tan solo, de una elevación conceptual un poco más elaborada que la del alumno, con algunos rasgos más lúcidos, al reconocer el vínculo intrínseco del hombre y el trabajo y el poder transformador que a este último se le asigna. Se percibe que el educador convive más con algún tipo de formación y de literatura que dejó huellas en su personalidad, pese a que ello no fue transformado en intencionalidad ni en concepción coherente y unitaria. También se registra que dentro del grupo de los educadores no se evidencian diferencias importantes entre los subgrupos representados por los coordinadores, los técnicos en formación profesional y los profesores. Es decir, no existe una diferencia entre algunas “cabezas” y una serie de ejecutores;
- c) una diferencia sorprendente se encuentra entre el buen sentido evidenciado por los alumnos y su relativo desconocimiento por parte del educador; ya vimos que esto puede llevar al educador a admitir que el alumno emprenda un trabajo limitado a su supervivencia y que reciba una educación linealmente dirigida al sistema productivo;
- d) el educador señala una complementariedad entre el trabajo manual y el intelectual, pero cae en la ambigüedad filosófica al reconocer la validez de la “educación-producción”. Al encarar este asunto, el origen de clase es más evidente en el análisis del alumno, ante la evidencia de una sociedad que discrimina y que sobrevalora el estudio. Implícitamente, el alumno reconoce la predestinación que condena a las clases marginadas a cumplir un trabajo sin significado;
- e) el primer impulso del alumno es el reconocimiento entusiasta del esfuerzo personal, en unánimes declaraciones que subrayan la

superación de las diferencias sociales a través de la dedicación y del sacrificio personal. El educador abraza el mismo postulado de la teoría del capital humano, pero sus testimonios son más elaborados, y van del entusiasmo al pesimismo, pasando por la valoración de la calificación profesional asociada al esfuerzo. La contradicción que ello supone es común, es decir, el reconocimiento, a través del buen sentido, de que las oportunidades son desiguales y están señalizadas por la clase a la que se pertenece. También es común la convicción del desperdicio de las oportunidades que se ofrecen a todos;

- f) la totalidad de los alumnos señalan el proceso pedagógico del SENAC que tiene como producto el *"buen profesional"*. El educador confirma este objetivo, pero en su conciencia está presente también la tarea pedagógica de preparar agentes de cambio. El educador revela convicciones y representaciones de la potencialidad del acto educativo, por más que confirme una práctica contradictoria, a ejemplo de la convivencia entre una serie de preocupaciones amplias para con el alumno y la orientación de su acto educativo hacia el mercado de trabajo. En ambos grupos se muestra de manera más o menos explícita la función educativa del trabajo. Aun sin claridad teórica suficiente, el buen sentido lleva a reconocer en el trabajo aquellas de sus funciones que sobrepujan lo económico. La solidaridad, el trabajo en la comunidad, la educación de los hijos, los quehaceres domésticos, entre otras, son reconocidas como formas de trabajo.

La segunda pregunta orientadora busca comprobar el grado de transformación que el SENAC provoca en las actitudes de los alumnos frente a la realidad, y si de alguna manera la institución transforma las concepciones iniciales del mundo y del trabajo. El análisis de la pregunta orientadora anterior y los datos recogidos al final de la investigación con los alumnos, al egresar del proceso educativo de la entidad, conducen a una segunda afirmación: *la acción educativa del SENAC necesita intencionalidad, para que acontezca en los hechos la transformación deseada en la comprensión del mundo del estudiante. Para alcanzar la superación del sentido común, es indispensable la elevación del educador hacia una concepción unitaria y coherente.*

Afirmar que no existe intencionalidad suficiente no significa, empero, aseverar la ausencia de cualquier tipo de intervención. Si bien no existe una intencionalidad fundada en la concepción unitaria y coherente de

la realidad, no debe negarse una intervención propia de un grupo de educadores que adquieren conciencia de sus contradicciones y de sus orientaciones, de un grupo de educadores que conocen lo difícil que es llegar a la conciencia filosófica, pero que creen en el poder y en la potencialidad pedagógica al servicio del desarrollo humano por la vía del trabajo. Así se explican la seguridad, la madurez, el dominio del saber que implica una determinada ocupación, la superación de la técnica restringida, entendida como una repetición de tareas, la autoestima y la valorización de las capacidades propias, el reconocimiento de la calificación como posibilidad real de trabajo que realice a la persona. Esta última se constituye en dimensión importante en un mundo que normalmente condena al hombre a realizar cualquier tipo de actividad que le proporcione la supervivencia mínima. Esas convicciones del alumno, a la hora de egresar de sus cursos, son confirmadas por los educadores, lo que denota la existencia de indicios de coherencia en su acción, aun estando sumergidos en *“el mundo de la necesidad”* y de la *“seudoconcreticidad”*.

Otras consideraciones conclusivas son consecuencia de la respuesta a las dos preguntas orientadoras. El sentido común no es la creación de la escuela o del SENAC; existe como representación de una concepción dominante. En nuestro estudio, ese hecho es confirmado por el análisis de los datos convergentes: tenemos cuatro grupos de alumnos en cursos diferentes y con escolaridad diferente, así como tres subgrupos de educadores. Todos tienen la misma base de pensamiento, con pocas diferencias. El sentido común está presente en cada investigación de las ciencias sociales, al caracterizar el objeto del estudio como histórico. Las ciencias sociales, *“conciencia posible”*, están sometidas a los temas actuales y tienen sus límites trazados por la realidad del desarrollo social. La superación del sentido común no es tarea fácil, si se considera que hay visiones del mundo que *“ni pensadores ni grupos consiguen superar”* (Minayo, 1994, p.20).

El positivismo y el liberalismo, que son respectivamente ciencia y expresión jurídico-política del capitalismo, penetran en todas las manifestaciones de la realidad social. El pragmatismo utilitario es la conducta establecida. Por consiguiente, alcanzar la comprensión de la realidad exige una ruptura con un pensamiento dominante, normalmente aceptado. Las concepciones de los alumnos y de los educadores son resultados de movimientos anteriores a ellos, pero que podrán ser producto de su intervención. En otras palabras, la realidad nos precede pero no

es inalterable. El sentido común y el buen sentido, en cuanto representaciones sociales del ser humano, existen simultáneamente en la misma persona –por lo común de una manera inconsciente– y son expresiones de la contradicción que se hace presente en las explicaciones de la realidad.

El sentido común asume su importancia al explicar lo cotidiano de la existencia; el buen sentido, a su vez, es un modo de resistir a la imposición de determinada realidad. De allí surge la importancia de proceder a un *“inventario”* y de analizarlo críticamente, para tomarlo como punto de partida de un proceso educativo que no quiera reducir al hombre y que no lo condene a conformarse con el pasado y a participar como reproductor del futuro.

La presencia del buen sentido en el educador y en el alumno es la prueba de que vale la pena luchar por un esfuerzo educativo, aun sabiendo que no es hegemónico. El buen sentido es la señal de la contradicción impuesta por la sociedad capitalista; demuestra que el positivismo y el liberalismo no tienen la *“exclusividad”* en las representaciones del ser humano.

La ampliación de los conceptos de trabajo, hombre y sociedad, que abarcan la totalidad de las relaciones, fue el mayor intento del estudio. Superar una concepción del mundo impuesta y que conduce al reduccionismo de la realidad es una meta posible mediante la ampliación de la concepción del trabajo, fijando así los núcleos de buen sentido. Entender el pasado como resignación, y el futuro como reproducción, juicio presente en la concepción reduccionista del trabajo, deben dar lugar a una amplitud tal que el mundo de las necesidades no impida vivir el futuro ni niegue el pasado, posibilitando la conquista de la *“tridimensionalidad”* del trabajo, en la medida que *“hace del presente una función del futuro y se sirve del pasado”* (Kosik, 1976, p.183). El hombre es esencialmente un ser de múltiples necesidades: materiales, estéticas, culturales, espirituales, sociales, etc. Trabajar una concepción amplia de trabajo y vincularla a las de hombre y de sociedad, significa llevar el proceso de cualquier institución educativa a una nueva concepción de la educación y la calificación. El principio educativo que puede impregnar la intencionalidad educativa debe estar centrado no en la escuela ni en la entidad de formación profesional, sino en una persona que depende del trabajo para transformar la naturaleza, en una continua interacción con los demás.

En ningún momento hemos pretendido invalidar el trabajo como el acto principal del hombre. La historia se encarga de resaltar con qué fuerza el trabajo se impone como presencia y como problema, superando, o cuestionando por lo menos, el estigma esclavista que siempre acompañó la actividad laboral del hombre. Adquiriendo jerarquía propia, el trabajo asume vital importancia para el desarrollo de las potencialidades humanas. Esa actividad humana podrá modificar sus formas con el paso del tiempo, podrá ampliarse el margen de tiempo libre, aparecerán otras formas de trabajo, pero los datos mundiales y la realidad socioeconómica de América Latina llevan a afirmar que aprender a trabajar desde temprano es imperativo, es una necesidad que se presenta inexorablemente a todo hombre. El desempleo estructural es el desafío que la tecnología lanza a las sociedades industrializadas y a las sociedades en desarrollo. El problema generado es de tal dimensión que obliga a aceptar el trabajo alienado y a luchar por la conservación del empleo.

La discusión acerca de la polivalencia y de la politecnia ciertamente encontrará lugar para muchas investigaciones y reflexiones; pero para que ellas existan en el SENAC, debe presuponerse que existen en la sociedad. La polivalencia es el límite posible que aparece en este momento para el SENAC. Con relación a la politecnia, es un horizonte que impone cambios que exceden al SENAC, para alcanzar plenamente al hombre *"omnilateral"*. Pero discutir la politecnia no puede impedir el quehacer de la polivalencia; el mercado de trabajo se limita cada vez más, y la polivalencia representa la posibilidad de hacer frente a las turbulencias del mercado, además de constituirse en una alternativa de resistencia del trabajador. La polivalencia contiene en su ser una positividad, pues estrecha los lazos entre la educación general y la formación técnica. Además de eso, se confirma la dificultad de contar con un concepto unívoco de polivalencia: su comprensión puede estar restringida a la calificación multifuncional o tener su radio de acción extendido hasta el dominio de los principios científicos de la producción. Por último, la polivalencia puede ser adoptada como un concepto meramente funcional o como posibilidad de integrar la formación general con habilidades y técnicas específicas.

La relación entre tecnología, trabajo y calificación es algo de índole positiva para el trabajador. Las nuevas tecnologías y el nuevo proceso de organización del trabajo dependen de ese trabajador calificado, responsable y participante. Para algunos analistas —es el caso de Markert

(1992) y Machado (1992)– la nueva base técnica del capitalismo crea las condiciones para que se implante una calificación de tipo politécnico.

Lo que se discutió en este estudio tuvo como eje la visión del mundo del alumno y del educador. La comprensión del mundo tiene relación estrecha con una técnica que no representa un “fetichismo” del mercado de trabajo. El dominio del conocimiento en su base intelectual y la construcción de habilidades generales, mentales y técnicas necesitan complementarse con una base comportamental que vaya más allá de la motivación, el interés y la responsabilidad. Ese “algo más” es una comprensión del mundo que induce a establecer nuevas relaciones con la técnica, con el mercado de trabajo, con los otros hombres, con el proceso educativo, etc. Situarse en el mundo, entender los ordenamientos socioeconómicos y políticos, y ampliar la concepción del trabajo, son medios educativos para que la calificación profesional pueda impulsar al trabajador a la búsqueda del “mundo de la libertad” a partir del “mundo de las necesidades”.

Las reflexiones y los análisis que forman parte del estudio son de naturaleza crítico-dialéctica y colaboran para superar todo el margen de ingenuidad que puede incorporarse al abordar una realidad con la que estamos comprometidos, como es el caso de la institución SENAC. En la Introducción (cap. 1) se señaló que el estudio no intenta ser defensor de una institución, ni crítica que invalide cualquier progreso de la misma. Dejar claridad en el contexto y en las condicionantes múltiples que lo rodean, significa también encontrar el espacio de contradicción que la misma sociedad impone. Después de todo, la formación profesional existe en el seno de las regulaciones sociales, económicas, políticas y culturales. El hecho de haber usado las concepciones de Gramsci no significa que el SENAC deba adoptar a ese autor como punto de referencia. Pretendemos únicamente reforzar un camino institucional en busca de nuevos enfoques filosóficos y pedagógicos, coherente con una sociedad brasileña que lanza desafíos que refieren a las tecnologías, a la democratización, a la exigencia de participación y al proceso de reorganización de instituciones y escuelas.

Queremos, en este momento, registrar algunas preguntas que fueron surgiendo a lo largo del estudio y a las cuales la delimitación inicial les impidió ser encaradas con la debida profundidad.

- a) ¿De qué manera la polivalencia y la politecnia tienen lugar en la práctica? ¿Cuáles son las posibilidades y los límites de que la institución SENAC concilie la concepción de polivalencia con principios de la politecnia? ¿Se trata de una unión posible o estaría manifestándose, en esa operación, una imposibilidad teórica?
- b) ¿Cómo vincular las demandas de la polivalencia, de la cual deriva una calificación más exigente, con una población creciente de excluidos de la escuela formal que no completaron siquiera la educación primaria? ¿Cómo evitar que se ahonde la predestinación de sectores de la población excluidos? ¿No estaremos corriendo el riesgo de crear un dualismo más dentro de la formación profesional?
- c) ¿Cuáles son las consecuencias del hecho de que el SENAC haya iniciado un nuevo estudio de aspectos del trabajo? ¿Qué es lo que debe cambiar en su relación con el mercado de trabajo y con la empresa?
- d) ¿La función libertadora es importante en la mujer, en su búsqueda de calificación? ¿La mujer anhela liberarse de algún tipo de dominación por medio de la formación profesional? ¿Es la polivalencia un atributo reconocido de la mano de obra femenina, considerando la división sexual del trabajo?
- e) En un mundo en el cual el empleo formal está amenazado y reducido continuamente, ¿qué alternativas puede encontrar el SENAC a fin de preparar al alumno para trabajar independientemente? Incluso en los cursos que preparan para el empleo formal, ¿cómo pueden ser estimuladas las capacidades de emprendimiento? ¿Formar al emprendedor para el trabajo autónomo constituye una dimensión política de la formación profesional?
- f) ¿Cómo desarrollar currículos que consideren realmente al alumno como una persona que conoce sobre la base de su visión del mundo? ¿Cómo elaborar el currículo partiendo del punto de vista del hombre y no solo del mercado de trabajo? ¿Cómo preparar a los educadores para esa importante tarea?
- g) ¿Cuál es el aporte concreto de los programas del SENAC para el empleo, el ingreso, la movilidad ocupacional y social?
- h) ¿La relación entre el trabajador y el empresario es esencialmente antagónica, o existe un vínculo posible entre ambos que respete la posición propia del trabajador y que atienda sus intereses? ¿El antagonismo de carácter ideológico general es incompatible con el trato cotidiano? ¿Existe algún consenso posible?

- i) ¿Puede concebirse la calidad total como la más nueva contradicción planteada por el capitalismo? ¿Qué espacio ofrece aquella para la participación del trabajador en la formulación de políticas de formación profesional en las empresas y en las instituciones?

Estos cuestionamientos se suman a un gran problema que la literatura especializada viene planteando en los últimos años. Para Deluiz (1993a), el debate de la formación del trabajador apenas empieza y sugiere como estudios los binomios “*formación general y específica*”, “*teoría y práctica*”, “*formación técnica y científica*”, además de la necesidad de definir los contenidos de la nueva calificación y de revisar el papel de las instituciones de formación profesional en el contexto del cambio tecnológico y científico. Torres (1992) plantea también preguntas que relacionan la educación de adultos con las relaciones esenciales: ¿la educación de adultos aumenta la productividad del trabajador? ¿Se refleja directamente ese aumento de productividad en ocupación y salarios mejores? También Frigotto (1993b) señala la amplitud de este campo de investigación y centra su atención en un tema que interesa en el ámbito de este estudio: “*Reorientación del currículo que busca hacer de la historia del trabajador el punto de partida para su calificación técnica y conciencia política*” (1993b, p.55).

Las conclusiones presentadas hasta ahora indican la necesidad de desarrollar la intencionalidad educativa y la visión ontológica de la realidad. El SENAC evoluciona en la manera de entender su acción educativa y el trabajo como un elemento esencial del hombre. Sin embargo, algunos aspectos merecen ser profundizados para consolidar la polivalencia y para que el hombre sea autor del proceso histórico y de humanización. La evolución histórica del trabajo como concepción y como forma concreta de producción de la existencia lleva a considerar su validez y su relación intrínseca con el hombre y con la sociedad.

Toda institución comprometida con un proceso de transformación en la formación profesional, siente la urgencia de aprovisionarse teóricamente para que el cambio sea una realidad consistente. En momentos en que el SENAC: a) revé toda una práctica pedagógica, b) enriquece su acción con los postulados de una concepción amplia de la polivalencia, y c) empieza una trayecto curricular teniendo como eje el fundamento constructivista del “*aprender a aprender*”, se hace imperativa una investigación que se preocupe de fundamentar teóricamente la intencionalidad educativa institucional de abrir espacios para “*una pe-*

dagogía basada en una concepción más crítica de las relaciones existentes entre la educación, sociedad y trabajo” (SENAC, 1993a, p.16).

Aparece pues, como resultado, una cuestión prioritaria, centro de nuestra problemática (Cap.1), intentando establecer los fundamentos teóricos necesarios para un acto educativo que ensanche la noción de técnica y de trabajo, y que contribuya a la comprensión de la realidad. En decir, tratando de alcanzar la nitidez necesaria en bases filosóficas que sirvan de apoyo para todo proyecto curricular válido desde el punto de vista del alumno-sujeto.

La trayectoria recorrida a lo largo del estudio, en lo que se refiere a las concepciones de trabajo presentes en la literatura, a la evolución conceptual del SENAC, a las nuevas demandas para la formación profesional, a las conclusiones y a las preguntas planteadas para investigaciones posteriores, conducen a algunos presupuestos indispensables y a los desafíos respectivos para toda institución de formación profesional y para todo educador preocupado en lograr una acción educativa que capacite a las personas para el existir. El desdoblamiento propuesto es simplemente didáctico por la posibilidad ofrecida por la filosofía, pero la organicidad y la interacción de los elementos que ahora presentamos deben verse como parte de una totalidad de pensamiento.

A. Fundamentación teórico-epistemológica

La teoría es una manera específica de ordenar lo real y de explicar una visión del mundo. El reduccionismo de la realidad comprobado en nuestro estudio es fruto de representaciones sociales que, aun cuando no se sitúen siempre al nivel de la conciencia, hunden sus raíces en el positivismo, en el funcionalismo y en el liberalismo, entre otros. Concebir la realidad como neutra y manipulable desemboca en la adopción de la categoría epistemológica de causalidad: el abordaje de la realidad se realiza con la experimentación, la sistematización y el control de datos analizados por medio de las estadísticas. El fenómeno educativo, a su vez, sería desarticulado y analizado por partes separadas y recortadas asépticamente de esa totalidad que es la realidad. Ese procedimiento garantizaría el conocimiento científico. La educación impregnada de postulados positivistas y liberales fija una visión del mundo que confirma la organización social y estimula el mérito individual y la inversión educativa. La ruptura epistemológica necesaria debe conducir a considerar la educación como realidad humana y, como tal, con la

necesidad de ser entendida y no manipulada. Toda realidad humana necesita comprensión para que el hombre pueda transformarla con su trabajo y en interacción con los otros. Comprender la visión del mundo del alumno y del educador, rever concepciones de trabajo, de hombre, de sociedad, de educación, hacer del lenguaje del sentido común y del buen sentido material fundamental y contradictorio del proceso educativo, son fenómenos pasibles de ser comprendidos dentro del límite de un horizonte que integre la realidad en cuanto totalidad.

El desafío de orden teórico-epistemológico que surge nos lleva a considerar que tanto el educador como la institución SENAC deben identificar la presencia contradictoria de las diferentes explicaciones de lo real en su acción educativa cotidiana, lo cual implica una toma de posición con respecto al abordaje que mejor se adapte a sus creencias, a sus valores educativos; en fin, que mejor atienda a su intencionalidad. Saber de qué realidad se habla y qué tipo de conocimiento se produce, saber cuál es la teoría que mejor explica la forma de actuar, constituyen el centro del desafío. El desarrollo de ese desafío traería aparejados:

- a) llevar a cabo la investigación de la realidad en que se inserta el SENAC y todas las partes que componen su actuación educativa, profundizando en la posibilidad de dejar a un lado las concepciones reduccionistas y buscando explicaciones más amplias de lo real y que en realidad comprendan esa actuación. Sin teoría, investigación cualitativa y evaluación, todo programa de formación profesional corre el peligro de quedarse en explicaciones parciales, funcionalistas, reduccionistas y pseudo-filosóficas; la base para actuar sería solamente un pasado que conforma y un futuro que predetermina y reproduce el pasado. Por último, la intencionalidad significa el uso de una nitidez teórica que modifica el presente, sin conformarse con el pasado y conociendo que se puede cambiar sobre la base de condiciones dadas y posibles, sabedora de las condiciones que enmarcan la realidad. Contestar a los cuestionamientos que le son formulados es, por consiguiente, la tarea teórico-epistemológica de una institución que quiere atender las reales necesidades del alumno-sujeto que la requiere y que cree en ella. El rigor científico del estudio y de las investigaciones debe redundar en la producción y la organización de conocimientos que orienten con seguridad la formulación de políticas educativas y la elaboración de currículos que sean auténticos instrumentos de ampliación de la comprensión del mundo.

- b) preparar al nuevo educador que ambiciona tal intencionalidad mediante condiciones formativas adecuadas a las exigencias de ese desafío teórico. La formación de este educador es consecuencia intrínseca de la necesidad de investigación expuesta anteriormente. Elevar conceptualmente a este agente, a través de programas que aúnen en profundidad las preferencias filosófico-metodológicas y psico-pedagógicas, significará obtener el vigor institucional e individual bastante para una construcción teórica necesaria, capaz de traducirse en una nueva manera de hacer formación profesional. Si el educador tuviese una firme base teórico-política y capacidad técnica, estaría en condiciones de comprender los escenarios contradictorios en los que actúa, para reproducir las rupturas que su radio de acción le permite.

B. Presupuestos gnoseológicos

Los presupuestos gnoseológicos se refieren a las concepciones de objeto y de sujeto y a su relación con el proceso de conocimiento. La filosofía que defiende las concepciones tradicionales de educación privilegia la objetividad, proceso cognitivo centrado en el objeto de enseñanza, entendido como transmisión del conocimiento; la raíz explicativa es el positivismo. El abordaje que se fundamenta en las concepciones humanistas enfatizan la subjetividad, centrando el proceso en el sujeto; es el caso de la filosofía fenomenológico-hermenéutica. Ahora bien, es el dinamismo de los dos polos del conocimiento el que lleva a considerar que el sujeto que conoce es siempre un sujeto histórico y un sujeto teórico. La primera de estas dimensiones se explica por el hecho de que todo ser piensa a partir del contexto histórico en el que se sitúa y que le dicta necesidades y problemas. La segunda dimensión proviene de la creencia en un individuo portador de ideas, valores y representaciones. Aun cuando sus elaboraciones no se sitúen en el ámbito de una comprensión científica, es un sujeto que piensa a partir de las condiciones que le son dadas históricamente. La articulación sujeto-objeto tiene como resultado la concreticidad. Lo concreto es la síntesis de un proceso centrado en las personas relacionadas entre sí, a partir de una objetividad; el proceso cognitivo se centra en la relación dinámica sujeto-objeto: la consecuencia es la fundación de un conocimiento problematizador, desafiante y constructivo.

El desafío de orden gnoseológico surgido del respectivo presupuesto lleva a dos desmembramientos en el quehacer pedagógico de la institución, íntimamente vinculados con el desarrollo curricular:

- a) definir al sujeto que conoce, o que no conoce. No podemos hablar, tratándose de educación, de un sujeto abstracto del conocimiento, que participa del proceso pedagógico, en cuanto dato estadístico, clientela potencial o perfil ocupacional. El sujeto que conoce es al mismo tiempo histórico y teórico, cargado de elementos de un contexto sociocultural que incluye un bagaje escolar que es preciso considerar. Si el conocimiento es un objeto constructivo que debe entrar en relación dinámica con el sujeto, es necesario averiguar cómo conoce este sujeto, lo que implica una acogida individual del alumno. La acción diagnóstica debe plantear el dominio de los fundamentos de la escuela formal en su nivel inicial y fundamental, constituidos por el dominio de las habilidades básicas de lectoescritura y de matemática; de la misma manera debe verificarse la presencia o ausencia del dominio de las herramientas básicas de estudio. El resultado será el conocimiento de un sujeto que conoce y que a la vez no conoce, lo que lleva a la institución a reestructurar la formación básica en los cursos de formación profesional, para elaborar programas supletorios necesarios para que una calificación más amplia tenga éxito, y el *“aprender a aprender”* pueda realmente ocurrir. Más aun, el dominio de instrumentos básicos de la escuela son elementos vitales para que el ser humano se sitúe en el mundo y esté en condiciones de comprenderlo.
- b) definir al sujeto que conoce es definir al sujeto que comprende. Si la anterior acción diagnóstica es importante propulsora de la interacción del alumno con un conocimiento constructivo, que le permita entender la técnica y la base científica que la sostiene, por otro lado, este mismo conocimiento es la base de una calificación que contribuye a la comprensión del mundo. El diagnóstico, pues, es mucho más que un planteo acerca de dominios instrumentales y metodológicos. Saber qué concepciones se constituyen en base del pensamiento del alumno es condición para que la intencionalidad educativa sea posible a través de un proceso concreto que tenga como punto de partida el *“inventario”* de lo que este sujeto piensa. Definir al sujeto que conoce y que comprende es también oírlo para saber si la preparación profesional le es satisfactoria y si está adecuada a sus intereses; es oírlo para saber cómo elevar sus concepciones del trabajo, el hombre, la escuela, etc.; es oírlo para verificar el grado de su espontaneidad en la búsqueda de la calificación; es oírlo para conocer cuáles son los objetivos que busca. Todas las formas de evaluación presentes en la institución deberían también estar siempre dispuestas y prontas para oír a ese sujeto. Definir al sujeto que comprende es, por tanto, hacer posible

que no se desconecte el mundo del trabajo con el mundo del ciudadano, en la medida que la comprensión del mundo desarrollada a partir del sentido común lleve al hombre a un nuevo modo de actuar en la plenitud de su vida.

C. Presupuestos ontológicos

Los presupuestos gnoseológicos son comprendidos mejor cuando se los reconoce conectados con los fundamentos ontológicos. Como consecuencia de la noción de sujeto y de la posición de éste frente al objeto, se sitúa la concepción de la realidad o de la visión del mundo, coherente con cada diferente abordaje filosófico. Como categoría gnoseológica, la visión del mundo proporciona articulación y coherencia entre un sujeto histórico y un conocimiento dinámico; como categoría ontológica, la visión del mundo se vincula con las concepciones de hombre, de historia, de ciencia, de educación, etc. Partiendo de las concepciones basadas en el sentido común y en el buen sentido, es necesario elaborar otras que sean elementos básicos de una intencionalidad educativa que sobrepase los límites de una visión positivista y funcionalista del mundo. Una concepción del mundo impuesta, no consciente, inorgánica, fragmentada, tiene que ser gradualmente sustituida por la claridad ofrecida por medio del buen sentido, como camino a una concepción unitaria y coherente. En otras palabras, definir con nitidez las concepciones principales con las que el educador trabaja es condición esencial de la intencionalidad.

El desafío ontológico, inherente a los presupuestos establecidos, lleva a la necesidad imperiosa de ampliar las concepciones de trabajo, hombre y sociedad, con el objetivo de formar también nuevas concepciones de educación y calificación. Los postulados gramscianos presentes en este trabajo son ejemplos de la posibilidad de tales ampliaciones. Asumir una concepción ontológica del trabajo significa unirlo a una concepción del hombre y a un proyecto de sociedad. Si el hombre no admite ser reducido a la simple necesidad económica, la formación para el trabajo debe contemplar sus múltiples dimensiones. Si el trabajo es el existir global del hombre, en los aspectos económicos, artísticos, sociales, culturales, etc., la educación es necesariamente el proceso de formación del hombre para su existencia. La calificación profesional no puede introducir en el hombre tan solo el deseo de subsistir. La humanización es la meta, y el conocimiento científico y filosófico –nuevas dimensiones de la técnica– son medios de ese proceso.

La nueva calificación debe apoyarse en la ampliación del concepto de la técnica, en la superación del concepto de la técnica como tarea, en la preparación para existir y no para el inmediatez del mercado de trabajo, en la eliminación progresiva del divorcio entre la educación general y la formación específica, en el trabajo curricular que vivencie contenidos mediata e inmediatamente unidos al trabajo. Se destaca que la técnica tiene una connotación política, porque el trabajador busca lo concreto inmediato; la técnica interesa por la importancia que adquiere en la mejora del trabajo y de la vida.

Sin embargo, no hay que pensarla separada de su base intelectual, no puede invertirse la relación sujeto-objeto y no puede desvincularse de la comprensión del mundo. En primer lugar, si la técnica no está separada de su contenido, no será un *"fetiche"* ni absolutizada junto con el mercado de trabajo. En segundo lugar, si la técnica es mantenida como objeto, el hombre consigue controlarla. En tercer lugar, asociar la técnica con la comprensión del mundo es lo que origina su sesgo político; después de todo, politizar la formación profesional no es convertirla en enseñanza de la sociología, sino contextualizarla en el conjunto de la revolución tecnológica, de la polivalencia y sus exigencias, del desempleo estructural; politizar es dar información, es dar la dimensión amplia de la técnica, es hacer a la persona sujeto del proceso pedagógico. El *"aprender a aprender"* también es político porque sobrepasa sus componentes pedagógicos, volviéndose un *"aprender a pensar"* en contextos problematizadores. Y el primero de esos contextos es la propia visión del mundo del alumno-trabajador.

Finalizamos nuestra travesía con la convicción de que en el proceso de conocimiento no hay unanimidad, no hay *"puertos seguros"* y no hay puntos de llegada. Simplemente, se afirma la convicción de que buscar una concepción orgánica de trabajo significa sintonizar una intencionalidad educativa de una nueva calificación; de la misma manera, con el reconocimiento de un sujeto que participa con su conocimiento y su comprensión en el proceso pedagógico, se tiene la posibilidad de superar la comprensión tecnicista de la formación profesional y su vínculo lineal con el mercado de trabajo, y de establecer una propuesta educativa orgánica que contemple al profesional competente y al ciudadano capaz de comprender su mundo.

La condición *sine qua non* para que ese horizonte sea alcanzado será la capacidad de las instituciones de formación profesional de producir

investigaciones y conocimientos, así como de capacitar a sus cuadros de educadores. La unión indisoluble de los fundamentos teórico-epistemológicos, gnoseológicos y ontológicos, se constituye, finalmente, en la posibilidad de cambios, en consonancia con los escenarios de las nuevas exigencias del trabajo y de la formación profesional que han sido delineados a lo largo del presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD, Henri (1990) Possibilidades e limites dos enfoques correntes de pesquisas sobre qualificação do trabalho. En: **Seminário Latino Americano sobre a pesquisa na formação profissional**, Brasília. Anais. Rio de Janeiro: SENAI/DN. p. 36-44.
- AMMANN, Paul (1987) **As teorias e a prática da formação profissional**. Brasília: Mtb/SMO. 138p. (Série Estudos e Pesquisas, 5).
- ARRUDA, Marcos (1987) A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. En: MINAYO GOMEZ, C. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez. p. 61-74.
- BASTOS, João A. de S.L. de A. (1991). De las técnicas a la politécnica. **Boletín CINTERFOR**, Montevideo, n. 115, abr.-jun. p.35-52.
- BERGER, Manfredo (1980) **Educação e dependência**. 3ª ed. São Paulo: DIFEL.
- BONAMINO, Alícia; MATA, Maria L.; DAUSTER, Tânia (1993) Educação e trabalho: uma revisão da literatura brasileira das últimas duas décadas. **Cad. Pesq.** , Sao Paulo, n. 84, feb. p. 50-62
- BRASIL. Ministério da Educação (1991) **Politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez. 143p. (Cadernos SENEb,5).
- BRASIL. Ministério do Trabalho (1981) **Terminologia da Formação Profissional**. Brasília: Mtb. 53p.
- BRUNHOFF, Suzanne de (1985) **Estado e capital: uma análise da política econômica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 157p.

- BUJES, Maria I. E. (1992) Currículo como construção coletiva do saber: uma tentativa de explicitação. **Educ. e Real.**, v. 17, n. 1, ene/jun, p. 59-63.
- CASTRO, Nivalde J. (1992) Origens e bases da teoria do capital humano. **B. Técn. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, set/dic. p. 227-246.
- COOK, Thomas D., REICHARDT, Charles S. (1979) **Qualitative and quantitative methods in evaluation research**. Beverly Hills: Sage. v. I. 158p.
- COUTINHO, Carlos Nelson (1989) **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus. 142p.
- DELUIZ, Neise (1993a). Formação profissional no Brasil: enfoques e perspectivas. **B. Técn. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, ene/abr. p. 35-44.
- (1993b) **Inovações tecnológicas e mudanças no conteúdo do trabalho: implicações para a formação profissional no setor terciário**. Rio de Janeiro: UFRJ. 348p. Tesis de Doctorado.
- (1993c) Mudanças no conteúdo do trabalho no setor terciário: implicações para a educação. **B. Técn. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, ene/abr. p. 3 -13.
- (1994) Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. **B. Técn. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, ene/abr. p. 15-25.
- DEMO, Pedro (1985). **Metodologia em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas. 255p.
- DEPRESBÍTERES, Lea (1989) **O desafio da avaliação da aprendizagem. Dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: E.P.U. 91p.
- (1991) La investigación educativa como forma de educar. **Boletín CINTERFOR**, Montevideo, n. 116, jul/set. p. 37-50.
- DOMINGUES, José Luiz (1986) Interesses humanos e paradigmas curriculares. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 67, n. 156, mayo/ago. p. 351-366.
- DUSSEL, Enrique D. (1977) **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola. v.1. 281p.

- ENGUITA, Mariano F. (1988) Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. **Educ. e Real.**, v. 13, n. 1, ene/jun. p. 39-52.
- FRANCO, Luiz A. (1988) **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 2ª ed. São Paulo.
- FRANCO, Maria Lauro P.B. (1990) Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cad. Pesq.**, Sao Paulo, n. 74, ago. p. 63-67.
- FREDERICK, Alfred Daniel (1987) **Currículo e contexto sócio-cultural: modelos e sugestões para a pesquisa curricular**. São Paulo: McGraw-Hill.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1987) Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. En: MINAYO GOMEZ, C. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez. p. 13-26.
- (1989) Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. **ANDE-R. Assoc. Nac. Educ.**, São Paulo, n. 14, p.33-44.
- (1991a) O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. En: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed. aum. São Paulo: Cortez. p. 70-90.
- (1991b) Tecnologia, relações sociais e educação. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 105, abr/jun. p. 131 - 148.
- (1993a) **A produtividade da escola improdutiva**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 238 p.
- (1993b) Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **B. Técn. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, ene/abr. p. 46-57.
- FROMM, Erich (1979) **Conceito marxista do homem**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar .
- FUNDAÇÃO NACIONAL PARA O PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE (1994) **Critérios de excelência. O estado da arte da Gestão da Qualidade total**. São Paulo: FPNQ. 61p.
- GALENSON, Walter (1994) Sindicatos y tripartismo: en busca de una nueva fuerza. **Trabajo. Revista de la OIT**, n. 8, jun. p. 30-32 (Especial Aniversario: 75 años OIT).

- GAMBOA, Silvio A. Sanchez (1991) A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. En: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aum. São Paulo: Cortez. p. 93-115.
- GIL, Antônio Carlos (1991) **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas. 159p.
- GRAMSCI, Antonio (1967) **La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia**. Roma: Ed. Riuniti.
- (1979). **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 244p.
- (1984a) **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- (1984b) **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 444p.
- (1992) **Folclore e senso comune**. Roma: Riuniti. 59p.
- GUIMARÃES, Nilci da S. (1987). Relação entre tendências, posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. **Tec. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 78/79, set/dic, p. 47-50.
- HOY, Wayne, MISKEL, Cecil G. (1978) Theory, research and practice. En: **Educational administration**. New York: Randon House. p. 18-28.
- HUIDOBRO, Juan Eduardo G. Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales. En: **Seminário latino-americano de institutos de pesquisa em educação**. Anais. Brasília: INEP. p. 10-45.
- JESUS, Antonio Tavares de (1989) **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Atica. 80p.
- (1993) **Escola e trabalho: aspectos pedagógicos da relação hegemônica em Gramsci**. Campinas: UNICAMP. 204p. Dissertação de Maestría.
- KOSIK, Karel (1976) **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 230p.
- KUENZER, A. (1988) **Ensino de 2º. Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez. 166p.

- LIBÂNIO, José C. (1991) La investigación pedagógica y su utilidad para la formación profesional. **Boletín CINTERFOR**, Montevideo, n. 116, jul/set.. p. 17-25.
- LINCOLN, Yvonne S., GUBA, Egon G. (1985) **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage. 416p.
- LUCKESI, C. (1991) **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez.
- LUNA, Sérgio V. de (1991) O falso conflito entre tendências metodológicas. En: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª. ed. aum. São Paulo: Cortez. p. 23-33.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, MARLI E.D.A. (1986) **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 99p.
- MACHADO, Lucília R. de S. (1989a) **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados/ Cortez.
- (1989b). **Politecnicia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. 271p.
- (1991) Politecnicia no ensino de segundo grau. En: BRASIL. **Politecnicia no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB-MEC. p. 51-64.
- (1992) Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. En: MACHADO, Lucília R. de S. *et al.* **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus: Cedes. p. 9-23.
- MANACORDA, Mario (1989) **História da educação; da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez. 355p.
- (1990) **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas. 288p.
- MANACORDA, Paola M. (1986). **La memoria del futuro: economia, cultura, política nella società informatizzata**. Roma: NIS. 222p. (Studi superiori NIS; 14 Scienze Sociali).
- MARKERT, Werner (1991) Novas tecnologias como desafio do currículo do futuro. **B. Tecn. SENAC**, Rio de Janeiro, v, 17 n. 1, ene/abr. p. 61-71.
- (1992) Revendo o trabalho como princípio educativo à luz da experiência alemã. En: MACHADO, Lucília R. de S. *et al.* **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus. 103 - 112.

- MARX, Karl (1987)) **O Capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. L. 1. v. 1 y 2.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (1994) **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec. 269p.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano (1988) **Gramsci e a escola**. São Paulo: Atica. (Série Princípios, 133).
- MOULIN, N. (1989) Bases para uma reflexão sobre o currículo. En: **Currículo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação p. 21-28.
- NOSELLA, Paolo (1987) Trabalho e educação. En: MINAYO GOMEZ, C. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez. p. 27-41.
- OIT (1984) **El Programa Mundial del Empleo. ¿Qué es? ¿Qué hace?** Ginebra: OIT. 40p.
- (1994a) **Aptitudes, formación y readaptación profesionales requeridas para satisfacer las nuevas exigencias de los puestos de trabajo en el comercio y las oficinas**. Ginebra: OIT. 54p. (Comisión de Empleados y de Trabajadores Intelectuales. Informe II).
- (1991) **Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones – CIUO-88**. Ginebra: OIT.
- (1994b) Desempleo: perspectivas inquietantes. **Trabajo. Revista de la OIT**, n.8, jun. p. 24-27 (Especial Aniversario: 75 años OIT).
- (1994c) **Preservar los valores, promover el cambio. La justicia social en una economía que se mundializa: un programa para la OIT**. Ginebra: OIT. 120p. (Conferencia Internacional del Trabajo. 81ª reunión).
- (1994d) **Situación reciente de los empleados y de los trabajadores intelectuales** Ginebra: OIT. 122p. (Comisión de Empleados y de Trabajadores Intelectuales. Informe, I).
- PAIVA, Vanilda (1990) Produção, qualificação e currículos. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 11, n. 37, dic. p. 37-47.
- PAIXÃO, Elisa M.C. da (1987) **Epistemologia e currículo**. São Paulo: USP. 206 p. Tesis de Doctorado.

- PEÑA CASTRO, Ramón (s/f) **As questões da qualificação e da educação e a nova base técnica do capitalismo**. São Carlos-SP: UFSCar. 7p. (mimeo).
- PEÑA DE LA MORA, Eduardo (1989) Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar. **Perfiles Educ.**, México, n. 45/46, jul/dic. p. 27-37.
- PLANTAMURA, Vitangelo (1993) A relação educação-trabalho e a organização da formação profissional. **B. Técn. SENAC**, v. 19, n. 2, ene/abr. p. 23-33.
- PONCE, Aníbal (1988) **Educação e luta de classe**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 196p.
- REZENDE PINTO, Ana Maria (1992) Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano. En: MACHADO, Lucília R. da S. *et al.* **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus. p. 39-44.
- RODRIGUES, José dos Santos (1993) **A educação politécnica no Brasil: concepção em construção (1984-1992)**. Rio de Janeiro: UFF. 185p. Disertación de Maestría.
- ROMANELLI, Otaíza de O. (1986) **História da educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes. 267p.
- SALERNO, Mário Sérgio (1992) Produção integrada e flexível e processo operatório: notas sobre sindicatos e a formação profissional. En: MACHADO, Lucília R. de S. *et al.* **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus. p. 87-94.
- (s/f) **Reestruturação industrial e novos padrões de produção: tecnologia, organização e trabalho**. São Paulo: Escola Politécnica/USP. 23p. (mimeo).
- SCHAFF, Adam (1990) **A sociedade informática**. São Paulo: UNESP. 157 p.
- SAUL, Ana Maria (1991) **Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação de currículo**. São Paulo: Cortez Editora. 151 p.
- SENAC. Departamento Nacional (1975) **I Plano Nacional de Ação do SENAC**. Rio de Janeiro: SENAC. 173p.

- (1978) **II PNAS-Plano Nacional de Ação do SENAC (1979/1981):** plano de orientação. Rio de Janeiro: SENAC. 40p.
- (1981) **III PNAS-Plano Nacional de Ação do SENAC (1982/1984).** Rio de Janeiro: SENAC. 22p.
- (1984) **IV PNAS-Plano Nacional de Ação do SENAC (1985/1987).** Rio de Janeiro: SENAC. 22p.
- (1986) **Caracterização das Ações Institucionais e Quadro Referencial da Produção** . Rio de Janeiro: SENAC. 29p.
- (1987a) **Diretrizes da orientação para o trabalho: uma estratégia de valorização profissional.** Rio de Janeiro: SENAC. 28p.
- (1987b) **Formando profissionais para o comércio e serviços.** Rio de Janeiro: SENAC. 85p.
- (1987c) **V PNAS-Plano Nacional de Ação do SENAC: 1988/1990.** Rio de Janeiro: SENAC. 23p.
- (1989) **Ambientação e integração de instrutores ao sistema SENAC.** Rio de Janeiro: SENAC. 123p.
- (1990) **A orientação para o trabalho como dimensão da Formação Profissional.** Rio de Janeiro: SENAC. 12p.
- (1992) **Políticas e estratégias de ação do SENAC.** Rio de Janeiro: SENAC. 17p.
- (1993a) **Bases para a revisão das ações institucionais.** Rio de Janeiro: SENAC.
- (1993b) **Subsídios para a reestruturação das áreas ocupacionais.** Rio de Janeiro: SENAC.
- (1993c) **Anteprojeto do programa de formação de formadores.** Rio de Janeiro: SENAC. 10p.
- (1994) **Caracterização das ações de Formação Profissional.** Rio de Janeiro: SENAC. 13p.
- SERRANO CALDERA, Alejandro (1984) **Filosofia e crise. Pela filosofia latino-americana.** Petrópolis-RJ: Vozes. 100p.
- SILVA, Dinorá Fraga da (1992) Considerações epistemológicas sobre o conceito de interdisciplinariedade-implicações para a educação. **Revista de educação AEC.** v. 21, n. 83, abr/jun. p. 16-27.

- SILVA, Tereza R. N. da (1989) Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. **Cad. Pesp.**, Sao Paulo, n. 70, ago, p. 5-19.
- SILVA, Tomaz T. da (1990) Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cad. Pesp.**, Sao Paulo, n. 73, mayo, p. 59-66.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1973) **Sept thèses erronées sur l'Amérique Latine ou comment décoloniser les sciences humaines**. Paris: Anthropos. 205p.
- STEWART, Frances (1994) La nueva división internacional del trabajo. **Trabajo. Revista de la OIT**. n. 8, jun. p. 28-29 (Especial Aniversario: 75 años OIT)
- TORRES, Carlos Alberto (1992) **A Política da Educação não-formal na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra. 257p.
- TUZMAN, Adriana (1991) Educación y formación profesional. **Boletín CINTERFOR.**, n.116, jul/set, p. 51-57
- ULUP, Lilian Rose (1994) **Trabalho-Escola. Por onde passa a qualificação profissional?** Rio de Janeiro: FGV/IESAE. 132p. disertación de Maestría.
- UNICEF;FLACSO;CBIA/CENTRO BRASILEIRO PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA (1991) **O trabalho e a rua. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez. 245p.
- VIEIRA, Marta L.T. (1990) **Impactos do progresso técnico sobre a formação profissional na América Latina**. Rio de Janeiro: UFRJ/IEI. 179p. Disertación de Maestría.

Este libro
se terminó de imprimir en el
Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT
en Montevideo, diciembre de 1999