

# Las propiedades mágicas de la formación en el taller

Liv Mjelde

Segunda versión español, realizada con el apoyo de OIT/Cinterfor.

Primera versión en español se realizó con el soporte financiero de NORLA (Fundación para la Literatura Noruega de Ficción y No Ficción) y Akershus University College, Noruega.

Título original del libro: "Yrkenes pedagogikk. Fra arbeid til learing. Fra learing til arbeid" Oslo: Yrkeslitteratur 2002.

Traducción al español: Antonio Irizar Valdés

Revisión editorial: OIT/Cinterfor

Diseño de cubierta: Diego López

ISBN: 3-03910-348-2

US-I SBN: 0-8204-7014-7

Derechos de autor: L. Mjelde, 2015.

Todos los derechos reservados. Todas las partes de esta publicación están protegidas por los derechos de autor. Cualquier utilización, fuera de los límites estrictos de las leyes de propiedad intelectual, sin permiso de la casa editorial, queda prohibida y sujeta de responsabilidad judicial.

Impreso en Montevideo, Uruguay

## Presentación

Durante mi infancia aprendí que la formación de un albañil es un proceso que exige cerca de tres años de continuo aprendizaje en obras. Aprendí también que tal formación no cesa, ella continúa a lo largo de la vida, pues el profesional comparte saberes con compañeros, además de enfrentar desafíos completamente nuevos en obras que exigen aplicación de tecnologías que el aun no experimentó. Supe muy temprano, sin leer a Dewey, que se aprende haciendo. Y debo tal saber a mi padre, albañil cuya formación acompañé en mis tiempos de niño.

Mis memorias sobre la formación de profesionales de la construcción civil fueron reactivadas después de varios años de trabajo en el SENAC, institución brasileña de formación profesional. Confieso que las olvidé, y en mis actividades como educador pasé un buen tiempo sin percibir que la obra es el centro de todo aprendizaje significativo en el campo de la formación profesional. Mi olvido era tan completo que no conseguía ver la riqueza del aprender en los salones de belleza del SENAC, locales en que los alumnos practicaban un oficio. En tales salones, la atención dependía de las solicitudes de los clientes, no de un plan didáctico orientado por supuestas progresiones del aprendizaje de técnicas. Yo no percibía, en mi actividad de orientación pedagógica, dinámicas propias de una comunidad de práctica que ganaba vida en los talleres de las escuelas.

Con el tiempo, conviviendo con docentes, en cocinas, salones de belleza, laboratorios de informática y otros ambientes de taller, comencé a notar que el trabajo cotidiano es un saber con estatus epistemológico propio. Y en el camino, dejé de lado la concepción equivocada que etiqueta a la formación profesional con los rótulos de teoría y práctica. Comencé entonces a apreciar el saber hacer de los talleres. Y mis memorias de la formación de los profesionales de la construcción civil volvieron para iluminar lo que yo estaba descubriendo en ambientes de trabajo/ aprendizaje de los centros de formación profesional.

Comienzo esta presentación con una historia personal porque mis descubrimientos guardan cierto paralelismo con las experiencias y la obra de Liv Mjelde. Ella es una investigadora de Noruega que comenzó su trabajo educativo como orientadora de alumnos en cursos de formación profesional. Y su contacto con aprendices direccionó investigaciones que siempre buscaron el sentido del aprendizaje y del saber propio del trabajo.

En este libro están reunidos diversos estudios de la educadora noruega que tienen como eje las relaciones de contradicción y de integración entre la educación escolar y la formación profesional en corporaciones de oficios. Liv Mjelde sugiere que una y otra tienen raíces históricas muy diferentes. La educación escolar nació como forma de preparación de las élites. La formación profesional en corporaciones de oficios era un camino para capacitar trabajadores. El local típico de la educación en la escuela es la sala de aula. El local típico de la formación profesional es el taller. La sala de aula es un local de estudio que privilegia la palabra, hablada o escrita. El taller es un local de producción de obras que privilegia la acción.

En Noruega, así como en muchos otros países, la formación profesional en escuelas se tornó una política pública al inicio del siglo pasado. Y cuando eso sucedió comenzaron a quedar evidentes las contradicciones entre sala de aula y

el taller. Esas contradicciones tuvieron sus reflejos en reformas educativas, en los currículos, en la relación entre escuela y mundo del trabajo, en la vida personal de los estudiantes. Casi siempre, los educadores favorecían las tradiciones escolares, disminuyendo el énfasis y el tiempo dedicado al aprendizaje en talleres.

Los análisis sobre formación profesional en sistemas escolares generalmente recurren al par teoría y práctica para referirse a los contenidos de la enseñanza. Teoría y práctica, para este caso, son categorías abstractas muy distantes de la cotidianidad alumnos y trabajadores. Los analistas casi siempre se refieren a la formación profesional vinculada históricamente a las corporaciones de oficios como una práctica sin una sólida base teórica. Por esta razón, recomiendan la integración entre teoría y práctica. La consecuencia de ello es una creciente escolarización, con más tiempo en salas de aula y menos tiempo en talleres.

En todos los capítulos de este libro, Liv Mjelde muestra como el taller es un espacio en el que los alumnos desenvuelven saberes del trabajo en tramas sociales y psicológicas significativas, además de continuar aprendiendo en comunidades de práctica social semejantes a las que se constituían en la educación de artesanos de las corporaciones de oficio.

La autora narra un episodio que, a mi modo de ver, ilustra de modo muy feliz lo que sus estudios revelan. Uno de los alumnos que ella entrevistó manifestó extrañeza con la decisión de destruir la obra (un horno de ladrillos) que acababa de construir. El entrevistado reparó en que eso sucede solo en la escuela, pues no se destruyen obras, aún las realizadas por aprendices, en ambientes de trabajo. El caso muestra diferencias marcadas entre la tradición escolar y la tradición de la formación profesional comprometida con la realización de obras.

En los talleres, el aprendizaje acontece en una comunidad de práctica social en la cual predomina la cooperación y el sentimiento de que lo que está siendo producido es una obra colectiva. Además de eso, el aprender haciendo allí observado encamina un saber holístico que no separa concepción de ejecución. Por estas razones, Liv Mjelde sugiere que los profesores de contenidos académicos frecuenten los talleres y en ellos presenten contenidos de sus disciplinas. Esa es una sugerencia que no aparece en las instrucciones de educadores que proponen la integración de la teoría con la práctica. Tales propuestas, en general, subordinan la práctica a la teoría, e ignoran la riqueza educativa de los talleres.

Cierro esta presentación registrando un aspecto importante de los estudios hechos por la autora. Liv no es una investigadora que ve el trabajo y la educación apenas como un objeto de estudio. Ella es una militante. Ella hace investigaciones interesadas, comprometidas con los alumnos y con los trabajadores. Ella siempre mira hacia los sujetos de sus estudios con simpatía. Esa es la actitud de una educadora que no se contenta con explicaciones en el nivel de categorías abstractas, sino que construye obras que revelan la naturaleza del saber del trabajo.

Jarbas Novelino Barato

*Dedico este trabajo a la memoria de mi madre Martha y de mi padre Finn, quienes vivieron la experiencia de ser aprendices y a los colegas y aprendices en el campo de la Pedagogía de la formación profesional que me enseñaron a plantear nuevas interrogantes sobre la relación del aprendizaje entre la mente y las manos.*

*Lo dedico también a la memoria de mi gran amigo y traductor Antonio Irizar (1933-2013) por las excelentes discusiones que tuvimos respecto a la compleja relación entre la mente y las manos, que fueron insumos fundamentales de las reflexiones aquí planteadas.*

## Índice

Presentación .....	3
Prólogo .....	9

## Primera Parte

### Lo único constante es el cambio

#### Sobre el desarrollo y las contradicciones en la enseñanza técnico-profesional Noruega

## Capítulo 1

Trabajo, aprendizaje y formación profesional .....	19
Nuevos conceptos: pedagogía de las profesiones, pedagogía de la formación profesional y didáctica de la formación profesional .....	20
Formas de aprendizaje en la formación profesional. Aprendizaje en el Taller .....	22
Conflictos entre diferentes formas de aprendizaje .....	23
La experiencia en la escuela técnico-profesional .....	24
La investigación en el sector de la formación profesional .....	26
Aprendizaje en términos de didáctica de la formación profesional .....	28

## Capítulo 2

Reforma 94: ¿Camino hacia delante o una vuelta atrás? .....	33
Ideales y realidades. Integración de las escuelas de formación profesional y los "gimnasios" .....	33
La integración del órgano de gobierno: el Consejo de Educación Secundaria .....	35
Nueva escuela de educación media: encuentro de tradiciones diferentes .....	35
El renacimiento del esquema de aprendices .....	37
Características especiales de la formación profesional .....	38
Tradiciones de aprendizaje basadas en la escuela, en los oficios y la industria .....	38
La formación y áreas en general en el desarrollo de la formación profesional dentro del sistema educativo .....	40
Después de Reforma 94: ¿Ahora qué? .....	43
Relación entre asignaturas prácticas y generales en la formación profesional .....	43
Dos formas de organizar el aprendizaje .....	45
Hacia estudios superiores y competencias profesionales para todos .....	47

**Capítulo 3****¿Para qué la teoría? Voy a ser tipógrafo. Aprender en la escuela y en el trabajo..... 53**

De la educación para la élite a la educación para todos .....	54
Cómo experimentan los dilemas los aprendices .....	58
¿Para qué necesito la teoría? Voy a ser tipógrafo .....	60
Significado, motivación y aprendizaje .....	62
El aprendizaje en el taller: ¿Cómo funciona realmente? .....	64

**Capítulo 4****Aprendizaje y significado en la formación profesional: Lev Vygotsky y John Dewey sobre la pedagogía de la formación profesional ..... 73**

Organización de la docencia en la formación profesional .....	73
Lev Vygotsky y la pedagogía de la formación profesional .....	77
John Dewey y la pedagogía de la formación profesional .....	81
Paradojas y dilemas .....	84

**Capítulo 5****La vida laboral como escenario de aprendizaje ..... 89**

Tradiciones del puesto de trabajo como escenario de aprendizaje en la formación profesional.....	91
Experiencias de aprendices en el trabajo y el aprendizaje.....	95
El sistema de aprendices.....	95
Reforma 94 y el puesto de trabajo como espacio de aprendizaje.....	98

**Segunda Parte****El género y las competencias en la formación profesional****Capítulo 6****La cena a través del texto: una historia social de cómo la enseñanza de la economía doméstica ingresó al sistema escolar ..... 105**

La economía doméstica y la era del optimismo científico .....	105
Noruega la pobre, año 1890 .....	106
Dos pioneras: Dorothea von der Lippe Christensen y Helga Bernardine Helgesen .....	107
El primer libro de texto elaborado para aplicación práctica .....	110
La cena a través del texto.....	111
El libro de cocina como un asesor del estilo de vida .....	112
La cocina- escuela como escenario de aprendizaje.....	113

## Capítulo 7

De la fábrica y los quehaceres domésticos al aceite y los cuidados: cambios en la enseñanza de las mujeres en los campos de la formación profesional durante los años de la Reforma 94 ..... 119

Tradiciones de género en la formación profesional..... 121

Reforma 94 y el movimiento en dirección opuesta..... 124

La expansión del sistema de aprendizaje establecido por ley a nuevas esferas para las mujeres..... 125

Conclusión ..... 127

## Capítulo 8

Mujeres y aprendices: cambios relacionados con las habilidades industriales, tecnológicas y el género en la industria tipográfica en Noruega ..... 131

Antecedentes de los aprendices y su formación profesional..... 133

Género y habilidades en la fábrica..... 136

¿Es la competencia social un nuevo factor productivo en el taller?..... 139

## Tercera parte

### Formación en el taller: ¿cómo funciona en realidad?

## Capítulo 9

Tendiendo un puente entre la praxis y la investigación: Docentes en su camino de trabajar para aprender y de aprender para trabajar ..... 149

Docentes de la formación profesional, sus antecedentes y supuestos sobre el aprendizaje 151

Tiempo y lugar, una comunidad de aprendizaje ..... 154

«Aprender haciendo» mientras se escribe una tesis de Maestría ..... 156

El asesoramiento como comunicación hecha a la medida ..... 159

Formación mediante actividad y “zona de desarrollo próximo” ..... 160

Conclusión ..... 162

## Capítulo 10

Formación en el taller y la educación del futuro ..... 165

Conclusión ..... 169

En el «Nuevo Mundo»..... 172



## Prólogo

En este libro presento una crítica de los modelos existentes de formación profesional que preparan a los jóvenes para participar en el mercado laboral actual. A partir de ello, procedo a delinear y defender un modelo pedagógico enfocado en el taller como alternativa para el futuro. Este modelo se fue nutriendo en los años de experiencia de la autora en la formación profesional y en la enseñanza a docentes sobre la investigación en el campo de la formación profesional.

Trabajé durante dieciocho años como oficial de asistencia social, asesora y conferencista en las escuelas de formación profesional relacionadas con la manufactura y el sector técnico-profesional de la industria de Oslo. Más tarde fui nombrada profesora de Pedagogía de la formación profesional en el departamento de Formación Profesional para docentes del Colegio Universitario de Akershus, en Noruega. Durante quince años he impartido Pedagogía a estudiantes para sus tesis de grados superiores, que trabajan como docentes en centros de formación profesional y en escuelas secundarias superiores en toda Noruega.

Trabajar con docentes técnico-profesionales ha sido para mí una experiencia particularmente rica e instructiva, pues ellos se comprometen con la investigación y comienzan a desarrollar un conocimiento comparativo y reflexivo en sus variadas especialidades técnico-profesionales dentro del campo de la enseñanza en Noruega, lo que, a su vez, ha sido la base de mis conocimientos sobre el desarrollo de la enseñanza secundaria durante las últimas reformas del país.

He dividido el libro en tres partes: en la primera, reflexiono acerca de los cambios en la enseñanza secundaria en Noruega, con una perspectiva histórica y sociológica; y también analizo los cambios en la educación comprendidos en lo que se conoce como Reforma 94. En la segunda parte, me enfoco en el concepto de género, que tiene su propia historia en la investigación moderna sobre la formación profesional. En la tercera parte, describo y analizo el uso de la pedagogía de taller en un colegio universitario y resumo mis argumentos sobre los beneficios prácticos y teóricos de este método pedagógico.

Existe lo que podemos llamar un hilo conductor que recorre el libro. Los temas centrales son la dimensión de género en la formación profesional, el desarrollo de las escuelas de formación para la producción y la industria, la relación entre las educación general y la formación profesional y las conexiones entre los diferentes estilos de aprendizaje –los basados en el aprendizaje práctico y los fundados en el estudio en el aula. Como promesa de alternativa pedagógica fructífera, el aprendizaje en el taller está en el centro de mis argumentos, y se trata más profundamente en los capítulos finales, con relación al futuro de la enseñanza.

Mis contactos internacionales con amigos y colegas han tenido un efecto significativo en mi trabajo. Poder comparar los avances educativos en el propio país con los de otras regiones del mundo contribuye a comprender las tendencias generales y particulares en la historia y desarrollo de los campos de la formación profesional. He tenido relaciones de investigación con académicos y científicos de las universidades de Toronto en Canadá, Joensuu y Tampere en Finlandia, y Adelaida en Australia. Las posibilidades de viajar y conocer las realidades de otros países me han permitido identificar cuestiones comunes y han sido esenciales para comprender aún más la pedagogía de la formación profesional. Los colegas de la Red de investigación de formación profesional así como su conferencia anual en la temática han sido una fuente adicional de gran inspiración. Además, las perspectivas científicas del campo de los estudios de la mujer me han permitido comprender mejor la distancia entre la investigación educativa y la cotidianidad de los estudiantes de la formación profesional y los aprendices, por lo que agradezco en particular a Dorothy Smith y Hildur Ve.

Espero que este libro contribuya a despertar interés y comprensión sobre la unidad y diversidad de los campos de la formación profesional. Ahora, como nunca antes, este tema es destacado en términos de investigación en la enseñanza y el aprendizaje, puesto que la relación entre la enseñanza y la vida laboral está siendo discutida a un nivel más alto, tanto nacional como internacionalmente. La formación profesional está en el foco, tanto en los proyectos Leonardo da Vinci a través de Europa como en las conferencias internacionales. La pedagogía de la formación profesional está colocando nuevos problemas pedagógicos en la agenda, desafiando la hegemonía de la escuela orientada al aula.

Cada sistema institucional tiene su propio período de construcción, consolidación y estabilidad, así como su período de declinación. Tal vez, podríamos decir que el aprendizaje relacionado puramente con la escuela disfrutó su época de oro durante los últimos treinta años, pero ahora se formulan nuevas interrogantes y nuevos conceptos. Solo quiero indicar que estas interrogantes son especiales, o que la ocasión para ellas es especial. Se podría decir que viejas preguntas están surgiendo nuevamente y viejos conceptos están siendo revisitados, o que conceptos o preguntas «frescas» han sido formuladas en campos educacionales tan diversos como la medicina, la enfermería y el sector de cuidados en general, o en las profesiones de los sectores manufacturero e industrial. Los conceptos «docente», «jornalero» y «aprendiz» son claves en esta relación y dan origen a cuestiones fundamentales en el debate acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Hay muchos a quienes quisiera agradecer: primeramente, a la Norsk Faglitterær Forfatter-og Oversetterforening (Unión Noruega de Escritores de No Ficción y Traductores) por el apoyo económico para escribir el libro; al National Research Council of Norway (Consejo Nacional de Investigación de Noruega), y a NORLA (Asociación para la Literatura Noruega en el extranjero, de Ficción y No Ficción), por apoyar la traducción al inglés y al español. En segundo lugar, a los estudiantes de la Universidad de Akershus que escribieron sus tesis sobre pedagogía de la formación profesional y me han proporcionado inspiración y grandes percepciones.

He recibido la mayor de las ayudas y apoyo de los bibliotecarios del Departamento de Capacitación de docentes de la Facultad de Akershus; agradezco a Peter Kell, Richard Lakes y Martha Roldan por la crítica constructiva de la versión en inglés de este libro.

La ayuda de Asgeir N. Portaas-Jore y Eva Andresen en el proceso de composición tipográfica y de confección del índice ha sido invaluable. Agradezco a Richard Daly, Bibbi Lee, y Charles Simonds por las discusiones inspiradoras y estimulantes que provocan nuevos y excitantes monólogos interiores; a Jeannette y Barry Scott, Wolfgang y Frigga Haug, por lugares tranquilos para trabajar, y a Will Lawson por su asistencia en la edición.

LIV MJELDE

## Los capítulos en este libro

En el capítulo 1 se presenta una visión de conjunto de los contenidos del libro, delineando los problemas inherentes a este campo así como mi compromiso en estos temas. En el capítulo 2 reflexiono sobre los cambios educacionales en Noruega, conocidos comúnmente como Reforma 94. Analizo estos cambios en el estudio en la formación profesional. En el capítulo 3 los aprendices expresan sus experiencias de aprendizaje en la escuela y en el trabajo. El capítulo 4 presenta el pensamiento de Lev Vygotsky y John Dewey acerca del aprendizaje, tanto desde la perspectiva del desarrollo humano como en términos de aprendizaje/enseñanza, analizado en relación con las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y aprendices técnico-profesionales, y las tradiciones maestro-aprendiz en la formación profesional. El capítulo 5 plantea nuevas interrogantes relacionadas con Reforma 94 en Noruega y el papel central de la vida laboral como espacio de aprendizaje. Los capítulos 6, 7 y 8 ofrecen la crónica de una de las tradiciones más importantes en el desarrollo de la formación profesional en el sistema educativo: formación específica en género para la economía doméstica y las profesiones vinculadas al cuidado, que han sido y continúan siendo sectores educativos dominados por las mujeres. El capítulo 6 presenta la historia de dos de noruegos que fueron docentes pioneros en la economía doméstica, y encabezaron la ruptura para incorporar esta materia a los cursos en el sistema educativo. El capítulo 7 trata los patrones especiales de género que han sido parte del desarrollo de la formación profesional en el sistema educativo, unido a los cambios y nuevos retos que han surgido con la Reforma 94. El capítulo 8 recoge el debate acerca de la participación de mujeres en el trabajo manual calificado, semicalificado y no calificado en el mundo laboral con el desarrollo industrial; esto se basa en mis investigaciones sobre la cambiante división del mercado de trabajo y género en la industria del diseño.



Figura 1: Aprendizaje profesional en los años 70 y 80: un taller de imprenta.

En la tercera parte, capítulos 9 y 10, se analiza la magia del aprendizaje en el taller y la enseñanza en el futuro. En el capítulo 9, basada en mi propia experiencia formando docentes, realizo un trabajo científico dirigido a una tesis de Maestría en pedagogía de la formación profesional. Finalmente, en el capítulo 10 se analizan las contradicciones y dilemas y se plantean interrogantes que enfrentan la tradición de la pedagogía de taller en nuestro cambiante mundo y la promesa que ésta ofrece para el futuro.





## Primera parte

*Lo único constante es el cambio*

**Sobre el desarrollo y las  
contradicciones en la enseñanza  
técnico-profesional Noruega**





# Capítulo 1

Trabajo, aprendizaje y formación  
profesional



# Capítulo 1

## Trabajo, aprendizaje y formación profesional

En las décadas recientes, el sistema de educación superior noruego y los programas de estudio para la formación profesional han sufrido grandes cambios y han sido expuestos a una sucesión de ideas. En 1965, la Comisión de escuelas determinó que las escuelas de formación profesional y las de enseñanza secundaria deberían integrarse en un solo sistema y que toda la formación profesional debía realizarse en la escuela. La concepción que estaba detrás era que la formación profesional para la producción y la industria debía ser independiente de los avatares de la vida laboral. Sin embargo, como resultado de Reforma 94<sup>1</sup>, la vida laboral como espacio de aprendizaje es considerado clave para la formación profesional y la enseñanza. El modelo principal para la formación profesional según Reforma 94 en la enseñanza secundaria, para alumnos entre 16 y 19 años, es de dos años en la escuela además de un sistema de aprendizaje práctico de hasta dos años.

El libro blanco del Parlamento N° 33 (1992) sentó la base legal para las reformas actuales en la enseñanza secundaria en Noruega, y en su introducción encontramos que:

La enseñanza ha sido enmarcada en dos grandes tradiciones surgidas ambas de la forma en que la instrucción de los jóvenes estaba organizada durante la Edad Media. Por una parte, en el sistema de gremios, la enseñanza para la vida profesional tenía lugar dentro de la vida laboral. Los gremios desarrollaban la especialización a través de la división del trabajo en oficios, y un sistema de clasificación de las habilidades del oficio expresado en el aprendiz, el jornalero y los niveles de maestrías. La otra tradición también dirigía la enseñanza hacia funciones especializadas, pero esta era considerablemente más teórica y tenía lugar en instituciones diferentes: escuelas. Una escuela era un grupo litúrgico destinado a servir el ofrecimiento de plegarias y misas. (p.1)

Estas dos tradiciones se observan claramente en el desarrollo del sistema de escuelas públicas de Noruega y en el campo técnico-profesional de estudio: aprendizaje en talleres y aprendizaje en aulas. En general tenemos dos tipos de docentes en la formación profesional: los capacitados como carpinteros, mecánicos, economistas y los capacitados en universidades.

---

1 Las leyes de asuntos laborales en Noruega son ratificadas por el Parlamento. Las bases legales para Reforma 94 fueron presentadas en el Parlamento en 1992 y entraron en vigor en el otoño de 1994. Por eso se le llama Reforma 94.

Es característica de los sistemas educativos en la Escandinavia de postguerra la expansión cuantitativa de la educación pública y la tendencia a eliminar a través del sistema de enseñanza las contradicciones de clase en la sociedad, que han sido parte de la agenda educacional en todo el mundo (Hargreaves, 1982; Livingstone 1987).

La única constante en el desarrollo del sistema educativo en Noruega es la reforma. Las contradicciones entre las dos tradiciones han estado en el centro de las reformas durante los pasados cuarenta años, y esta necesidad constante muestra cuán complejas son estas cuestiones. Las reformas en la formación profesional para la producción y la industria, la marina mercante, la náutica, la salud y el área de cuidados forman parte del núcleo de este libro.

Cuando comencé a trabajar en este campo hace treinta años, eran pocos los estudios elaborados sobre la materia. En Noruega, los oficios no estaban en la agenda pedagógica, se investigaba poco y no existía ninguna sistematización de la formación profesional ni de su historia y desarrollo. En 1973, Tore Lindbekk, profesor de sociología, expresó que los alumnos de la formación profesional y los aprendices eran un espacio en blanco en el mapa de la investigación sociológica acerca de la educación. Los textos sobre pedagogía y la historia de la teoría pedagógica presentaban sus temas como si los estudiantes técnico-profesionales y los aprendices no existieran, algo que ha cambiado en años recientes. La investigación que proyectaba y evaluaba los cambios educacionales que siguieron a Reforma 94 situó a la formación profesional y la tradición del sistema de aprendices en la agenda pública, constituyendo actualmente temas de investigaciones.

En pedagogía se está comenzando a percibir el desarrollo de una comprensión de la formación profesional, contribuyendo a su vez a la problemática del aprendizaje en general. Los conceptos «didáctica de la formación profesional» y «pedagogía de la formación profesional» son importantes en este sentido. El concepto «formación profesional» está ligado al desarrollo del mercado del trabajo manual en la era industrial con raíces en las tradiciones feudales de los manufactureros; el concepto «profesión» está ligado al trabajo aprendido académicamente. Se supone que las personas con nivel técnico-profesional y profesional desempeñan una labor especializada, con el uso de habilidades y de una base de conocimiento especializado a cambio de ciertas ventajas. Sea una peluquera o un médico, la sociedad otorga al involucrado el monopolio en estas tareas especializadas. Esta confirmación social se deriva de decisiones políticas y decretos parlamentarios. Ambas tradiciones enfrentan nuevas demandas pedagógicas, y ahora el nuevo concepto pedagogía de la formación profesional ha entrado al mundo académico.

## Nuevos conceptos: pedagogía de las profesiones, pedagogía de la formación profesional y didáctica de la formación profesional

La fundación de la pedagogía de la formación profesional tuvo lugar en las universidades de la Edad Media, instituciones que crearon los campos del derecho,

la medicina y el clero (Henriksson 2001). En Noruega, el estudio de las profesiones como un campo de investigación tiene tradición en la ciencia política y la sociología, pero en términos de cuestiones pedagógicas, solo se ha realizado en años recientes. La pedagogía de la formación profesional y la pedagogía de las profesiones son conceptos que también reconocemos de los Libros Blancos Parlamentarios sobre reformas educacionales (NOU 1996: 22). El centro de estas reformas es la relación entre el aprendizaje en el taller y el aprendizaje en el aula. Es decir, entre la teoría, asignaturas generales de la enseñanza secundaria y la aprehensión de conocimiento directamente en un puesto de trabajo, en la vida técnico-profesional, ya sea la ingeniería, la medicina o un oficio. El concepto «pedagogía de las profesiones» parece estar relacionado con el desarrollo de las ocupaciones académicas, y el concepto «didáctica de la formación profesional» se refiere básicamente a la formación profesional dirigida a la producción y la industria, el área de cuidados, el sector de servicio, el desarrollo de capacitación técnico-profesional en las escuelas secundarias, y a programas de aprendices. Además, el concepto «ocupación» se refiere a ambas categorías. En los debates sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje, ya se refieran estos a la pedagogía de las profesiones o a la pedagogía de la formación profesional, encontramos no solo similitudes, sino también diferencias. Actualmente, el concepto «didáctica de la formación profesional» está relacionado con la enseñanza técnico-profesional en el sistema de la enseñanza secundaria y en la enseñanza superior.

El aprendizaje no escolarizado basado en el trabajo, el aprendizaje como práctica social, la tradición maestro-aprendiz y el aprendizaje situado, son temas de debate académico sobre la enseñanza y el aprendizaje no solo en Escandinavia (Billett 2000; Boud & Symes, 2000; Coy, 1989; Daily & Mjelde, 2000; Engestrom, 1986; Grosjean, 2001; Harrios et al. 1999; Kvale, 1993; Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 1999; Wenger, 1998). Sin embargo, parece que hay poca vinculación entre las formas de aprendizaje en la formación profesional dirigida a la producción y la industria y el debate académico sobre la actividad teórica y la tradición maestro-aprendiz. A pesar de que el sistema maestro-aprendiz y la enseñanza mediante la práctica social son evidentes en la cotidianidad de los alumnos de los centros de estudio de formación profesional, de los aprendices ubicados en talleres y en la enseñanza de adultos, parece como si estos mundos pertenecieran a universos físicos y semánticos completamente diferentes, sin relación alguna entre ellos (ver también Kvale 1993). Ole Johnny Olsen (2001) se ha referido a esto en un estudio que compara el campo de la pedagogía de la formación profesional en Alemania, con la situación en Noruega, cuyo campo científico es casi inexistente, mientras en Alemania tiene fuertes tradiciones con muchos participantes en el debate de la misma.

La forma de entrenamiento dentro del sector productivo e industrial en Escandinavia ha sido fuertemente criticada y el sistema maestro-aprendiz se ha calificado de estrecho y obsoleto. El movimiento técnico-profesional se ha alejado del sistema de aprendices, ya que pueden ser explotados como fuente de trabajo barato (Isachsen, 2000; Kvale, 1993; Mjelde, 1993: 1997<sup>a</sup>), hecho que no analizaré aquí, pues mi intención es investigar la posibilidad de encontrar un factor dentro

del modelo pedagógico de los talleres de formación profesional dirigido al sector productivo e industrial, desarrollado durante el siglo XX, que pueda dar origen a un nuevo sistema de enseñanza, que elimine las contradicciones entre el trabajo manual y el intelectual y de solución a la problemática del aprendizaje, motivación e importancia de la escuela.

## Formas de aprendizaje en la formación profesional. Aprendizaje en el Taller

El aprendizaje en un taller -sea una cocina, un taller de mecánica, una planta de hilado y tejido, un pabellón de hospital, o un salón de operaciones-, fundamentalmente enfatiza la formación mediante la práctica y la colaboración. El aprendizaje a través de la experiencia (por ensayo y error) y la acción son la base del verdadero conocimiento. Aun en el «reino de las ideas puras» de la actividad intelectual, se aprende mejor cuando se involucra con la actividad (Applebaum, 1992). Según Sissel Isachsen, esta forma de aprendizaje basado en el modelo maestro-aprendiz tiene de positivo que trasciende cualquier contradicción entre la teoría y la práctica, al basarse en un medio ambiente natural (2000:39).

Isachsen señala aquí algo que se observa claramente en el desarrollo de la formación profesional en el aula, así como en el aprendizaje basado en la práctica en talleres. También se aplica a la teoría técnico-profesional, impartida en talleres y en aulas y a las asignaturas generales, independientes de la teoría y de la práctica en los cursos de estudio que se imparten de forma independiente (es práctica normal reunir alumnos que cursan diferentes cursos para las horas de asignaturas generales). En lenguaje cotidiano, surgido con el desarrollo de la formación profesional, el aprendizaje de taller en la escuela usualmente se denomina «práctica» y las asignaturas generales, «teoría». Sin embargo, esta interpretación pone de manifiesto una falta de comprensión de los aspectos especiales de las tradiciones de la pedagogía de la formación profesional. Las peculiaridades específicas del aprendizaje basadas en la actividad propia sobre el trabajo tradicional del taller, son únicas de la pedagogía de la formación profesional. Es indiscutible y debe enfatizarse que todo trabajo manual se basa en la actividad mental, lo que no significa de manera alguna que el concepto teórico sea otra cosa que una generalización de «conocimiento práctico combinado con la acción sistemática».<sup>2</sup>

El aprendizaje en el puesto de trabajo se basa en el conocimiento práctico establecido y sistematizado por cientos de años, que se realiza por medio de actividades personales y también por la interacción y cooperación con otros. Una forma especial de conocimiento en la formación profesional es el encuentro entre dos tradiciones epistemológicas distintas: de una parte, la basada en la práctica, y

---

2 Con frecuencia encontramos esta dicotomía en el discurso científico. José Luis Ramírez (1998: 81) señala que hablar de la teoría y la práctica como dos actividades diferentes que se excluyen mutuamente es una asunción que ha invadido nuestra cultura y ha creado una enfermedad crónica en el reino de la comprensión. El sociólogo y ex ministro noruego de Educación Gudmund Hermes utiliza la expresión: «nada es tan práctico como una buena teoría» (Hermes, 2001: 114, ver también Daly & Mjelde, 1999, Sohn-Rethel, 1978).

de la otra, la tradición académica. La epistemología de la práctica supone estar en el puesto de trabajo en ropas de trabajo, mientras la teórica, supone estar en el aula con ropas «elegantes». Claude Grignon (1971), uno de los pocos que ha investigado de forma empírica la formación profesional en Francia, describe las contradicciones relacionadas con el sistema de valores de la sociedad. Sostiene que la formación profesional en la escuela proyecta el «orden establecido» y concretiza las estructuras mentales, a través de las cuales los individuos reflejan la relación existente entre diferentes procesos de aprendizaje: trabajo intelectual y trabajo manual; la teoría y la práctica.

Son significativas las contradicciones y rivalidades entre el taller y el aula como escenarios de aprendizaje, y entre los docentes de la formación profesional y los docentes en general. En la práctica, hay al menos una diferencia: se dedica más tiempo a las asignaturas técnico-profesionales: 55 minutos, contra 45 para las asignaturas generales. Esto es reflejo de una organización social que, en general, tiene mucho que ver con las tradiciones y valores predominantes en la sociedad, uno de cuyos aspectos es que la enseñanza académica se valora más que la técnico-profesional.

## Conflictos entre diferentes formas de aprendizaje

Los conflictos entre las diferentes formas de aprendizaje han sido importantes en todas las reformas educacionales desde comienzos del siglo XIX. La relación entre formación profesional y enseñanza general, entre asignaturas técnico-profesionales, teoría técnico-profesional y asignaturas generales ha sido y continúa siendo un aspecto principal en la implementación de Reforma 94. ¿Cómo se impartirá una asignatura: en el taller o en el aula? ¿Cómo integrar las asignaturas técnico-profesionales y las generales? ¿En qué forma pueden orientarse las asignaturas generales a los oficios y las profesiones? ¿Qué conocimiento se impartirá en la escuela y qué en el curso para la vida laboral?

Hay muchas variantes sobre cómo se solucionan estos problemas dentro de los países nórdicos. En Dinamarca, los empleadores y los trabajadores lograron tempranamente un acuerdo sobre los esquemas de aprendices, de forma que la construcción de talleres dentro de la infraestructura del sistema educativo se desarrolló poco. Suecia fue en dirección opuesta y se deshizo de los sistemas de aprendices: toda la formación profesional se realiza dentro del sistema de escuelas. Finlandia y Noruega han seguido en mayor grado la tradición alemana de sistemas duales con una combinación de aprendizaje en la escuela y en el puesto de trabajo.

¿Cómo han experimentado el desarrollo de la educación los alumnos de la formación profesional, los aprendices y los docentes en las décadas recientes? ¿Qué experiencias han tenido? La base más importante para mis reflexiones y mi trabajo investigativo científico social en los campos de la pedagogía y la didáctica de la formación profesional en el período de los últimos treinta años han sido, primero, las experiencias de los estudiantes, aprendices y docentes y sus descubrimientos

prácticos de aprendizaje en la escuela y en la vida técnico-profesional y segundo, mi propia práctica y experiencia por haber trabajado como oficial de asistencia social, consejera y docente en las escuelas de formación profesional de Oslo.<sup>3</sup>

## La experiencia en la escuela técnico-profesional

Fui contratada como secretaria de asistencia social para las dos escuelas profesionales en Oslo en 1967: la antigua Escuela técnico-profesional Elvebakken, y la nueva Escuela técnico-profesional Sogn, ambas con una administración común. Era mi primera posición «social» en el sector de la formación profesional en Noruega. Elvebakken fue la primera escuela técnico-profesional en Oslo orientada a la producción y la industria, cuyas raíces se remontan a 1921. La escuela técnico-profesional Sogn se fundó en 1952, y el pensamiento en ese tiempo era que sería «la escuela élite y más prestigiosa del sector de la manufactura y la industria». El plan en la mente del entonces ministro de enseñanza Hjeltnet era que «las escuelas prácticas debían ser elevadas en el reino de la conciencia pública, y ponerlas en el lugar al que pertenecen, al nivel de las escuelas académicas» (Mjelde 1975b).

La escuela en Sogn tenía una matrícula anual de 3.400 estudiantes y aprendices en cincuenta oficios diferentes. La mayoría del estudiantado recibía una formación en taller por un año, o entraban a un programa de aprendices un día a la semana; otros asistían a la escuela por uno o seis meses durante el período de aprendizaje. Entre 1967 y 1985, 50.000 jóvenes pasaron por esta escuela, y en mi trabajo tuve contacto con muchos en relación a los problemas que enfrentaban en diversos ámbitos en sus vidas: familiares, escolares, conflictos entre docentes y estudiantes y decisiones relacionadas con su ubicación en el mercado laboral ¿Cuál era la posibilidad de obtener un puesto de aprendiz después de un año de formación en taller? ¿Podían obtener el certificado de jornalero sin haber aprobado las asignaturas generales: noruego, matemática o física?

En los años 60, entró en vigor en Oslo la educación obligatoria de nueve años. Muchos estudiantes no se adaptaban al nuevo sistema y su disgusto devino en problema en muchas escuelas secundarias. En el curso escolar 1967-1968, las escuelas de formación profesional recibieron solicitudes de traslado de estudiantes en séptimo, octavo y noveno grados de estudio. En junio de 1969, el inspector de escuelas de Oslo creó una Comisión para desarrollar guías con relación a las solicitudes de exención de estudiantes que se sentían incapaces de completar los nueve años obligatorios. La Comisión recomendó la formación profesional como una alternativa porque se la consideraba «diferente y orientada a la práctica» (Kokkersvold & Mjelde, 1982).

---

3 El concepto experiencia es clave para la teoría pedagógica general, así como para la teoría científica. En la búsqueda de estrategias de investigación, tanto en mi experiencia, como en la de otros, encontré a Dorothy Smith, que se interesa por una estrategia de investigación que comienza con la vida cotidiana de las personas —del investigador y los temas de investigación—, que denomina experiencia de una persona de sí misma y el mundo en que vive, donde el ser humano es «sujeto de conocimiento» y al mismo tiempo, «sujeto social de investigación» (Smith, 1987; Mjelde, 1993: 247).

Esto generó una paradoja que me ha preocupado por largo tiempo: primero, el sistema educativo obligatorio enajena al estudiante debido a los métodos de aprendizaje, y cuando estos estudiantes no pueden mantener la cabeza a flote, se le ofrece un cupo en la formación profesional de la escuela secundaria. Esto parece como si las autoridades de la educación consideraran el aprendizaje en taller una salida para quienes no pueden continuar en el sistema académico de la enseñanza, en lugar de considerarlo una forma valiosa al aprendizaje. De manera similar, en prisiones y centros de tratamiento psiquiátrico se ofrecen cursos basados en las formas de aprendizaje de la pedagogía de la formación profesional, siendo el taller el espacio más importante en esta tradición.

En la era de la postguerra, las escuelas secundarias de corte académico se expandieron mucho más que las de formación profesional, por ello en los años 70 en Noruega era muy probable que los estudiantes pudieran ingresar a una escuela secundaria en su localidad. Las pruebas de ingreso para entrar en las escuelas de formación profesional —que siempre habían sido difíciles—, lo fueron aún más, y ya en 1967, las escuelas técnico-profesionales en Oslo —en aquellas especialidades que no tenían un número excesivo de solicitantes—, comenzaron informalmente a aceptar estudiantes desertores del programa de los nueve años obligatorios del programa educativo completo.

Hay una gran variedad de especialidades en la formación profesional, algunas más populares que otras y la competencia para entrar a algunas de ellas es tal que puede muy bien haber docientos solicitantes para doce plazas disponibles. Así sucede con la radio-electrónica, la mecánica de aviación y la fotografía, mientras la albañilería, la carnicería y la panadería no son tan populares. En los cursos de mecánica y economía doméstica había tantas plazas disponibles, que era sencillo anotarse. Pero la popularidad también varía con los ciclos del mundo laboral. Por ejemplo, la línea «eléctrica» puede tener muchas solicitudes durante el año boom en el mercado, y pocas, al desacelerarse el ciclo económico.

La integración de estudiantes con requerimientos especiales al sistema general de enseñanza fue tema principal en los programas educativos europeos durante los años 70 y en este sentido se aprobaron varias leyes. En 1973, el Consejo de enseñanza de Oslo decidió reservar dos plazas en cada curso de la escuela técnico-profesional para estudiantes con problemas sociales o médicos. La decisión fue notable en términos de dar prioridad a los menos capacitados. Este cambio de política contrastaba con el sistema educativo tradicionalmente competitivo. En Noruega la ley de integración de la juventud discapacitada al sistema educativo la aprobó el Parlamento en 1977 (Vislie, 1982).<sup>4</sup>

Entre 1970 y 1990, cientos de estudiantes fueron aceptados en la formación profesional sobre la base de sus necesidades especiales, evitando así la competencia normal para asegurar una plaza en la escuela. Tuve la posibilidad de trabajar de

---

4 Es también parte del Programa Leonardo da Vinci Europeo.

cerca con estos estudiantes, jóvenes que confrontaban problemas con el sistema escolar obligatorio de nueve años, o que habían salido de prisión o de instituciones psiquiátricas.<sup>5</sup>

Con el vigoroso incremento del aprendizaje escolar, aumentó el número de esos casos, cuyo rasgo común era que todos tenían problemas con el aprendizaje en contextos educativos. Para muchos, la experiencia escolar no tenía relevancia ni significado, y esto había causado la pérdida de fe y confianza en su propia habilidad de superación.

## La investigación en el sector de la formación profesional

En 1975, el Departamento Social concedió fondos para un proyecto de investigación con los estudiantes que tuvieran requerimientos especiales. Dicho proyecto estudió durante tres años (1977-1979) a estudiantes con necesidades especiales ingresados al sector de la formación profesional. Su resultado mostró que el 70% trabajaba o asistía a la escuela en el momento de la entrevista. Otra característica común fue la superación, pues habían aprendido un oficio cuando estuvieron en los talleres escolares, organizados sobre la base maestro-aprendiz y la tendencia a abandonar las asignaturas en la enseñanza general. Los estudiantes expresaron que habían “llegado a su hogar” cuando comenzaron en la escuela técnico-profesional, un reflejo de su deseo de pedagogías más relevantes y cooperativas y también un rasgo clasista, pues la formación profesional ha sido la ruta de los trabajadores con fuertes tradiciones obreras (Kokkersvold & Mjelde, 1982; Mjelde, 1987).

Estos hallazgos me preocuparon por mucho tiempo y tuvieron un importante lugar en mi disertación doctoral sobre las experiencias de aprendices en la escuela y en el taller (Mjelde 1993; 1944a & b; 1977a).

Entrevisté a 1617 aprendices en cinco ciudades noruegas, entre 1982 y 1984, en escuelas técnico-profesionales cuando recibían las asignaturas teóricas en el aula. El 89% prefería aprender en el puesto de trabajo en lugar de la escuela. Igualmente ocurría en la escuela obligatoria de nueve años y con el currículo técnico-profesional de la escuela secundaria. Los estudiantes no consideraban que la escuela fuera importante.

Durante un período de tiempo fui “aprendiz” en una industria junto con diecisiete aprendices más y también participé en un curso de gráficos con once aprendices durante dos períodos de seis semanas. Todos estos aprendices preferían aprender en el puesto de trabajo real.<sup>6</sup> De ahí surgen las interrogantes: ¿Qué había en el

---

5 Frecuentemente había una correlación entre estas categorías. Aquellos que habían salido de centros de detención e instituciones psiquiátricas, a menudo experimentaban problemas con la escuela de 9 años. (Stang, 1975; Hammer, Ravndal & Steinsvik, 1990, KUF, 1999)

6 Este resultado significó una gran sorpresa para mí: la preferencia del programa de aprendices frente al programa de instrucción escolar. Recientes investigaciones en Dinamarca arrojan los mismos resultados (Mjelde 1993, Nielsen & Kvale 2003).



aprendizaje en el aula que no satisfacía a los estudiantes y detenía o impedía su formación? ¿Qué había en los talleres de la escuela técnico-profesional y en el aprendizaje en el puesto de trabajo que creaba buenas situaciones de aprendizaje?

¿Qué significan los resultados del proyecto de investigación de 1975 y de mi tesis de doctorado? Durante los años 80 fui investigadora y profesora invitada en el Instituto de Estudios de la Enseñanza de Ontario (OISE), en Toronto, Canadá, donde colaboré con investigadores del aprendizaje escolar en oposición al aprendizaje laboral. Trabajamos con la teoría del mercado laboral y la división entre el trabajo intelectual y el manual, según había tenido lugar con la industrialización. Obtuve considerable inspiración trabajando en este medio, y la experiencia me ayudó a comprender los problemas en el desarrollo de la formación profesional. De esa forma, a través de los años, he trabajado por tratar de comprender el aprendizaje y hacerlo más evidente y visible en los programas de estudio técnico-profesional. He tratado de estudiar sus particularidades como un área independiente del conocimiento dentro de la investigación de la enseñanza, aspecto clave para plantearse interrogantes acerca del aprendizaje en general, algo particularmente retador y significativo en el sentido pedagógico.

El conocimiento pedagógico ocupacional tiene sus raíces en la tradición del taller del sistema de gremios y en los talleres escolares desarrollados con la industrialización, testigos del crecimiento de la formación profesional en la escuela.<sup>7</sup> Las perspectivas históricas de la formación profesional en el sector de la producción y la industria son esenciales para el conocimiento de la misma, como una disciplina científica y académica y como un campo de investigación pedagógica (Schriewer & Harney, 1999). Es importante desarrollar la comprensión de esta singularidad dentro de la formación profesional y cómo se distingue cualitativamente del pensamiento pedagógico general.

Naturalmente, no considero que la pedagogía general tenga un carácter uniforme, pues es un campo lleno de debates y contradicciones. En años recientes se han analizado de forma fructífera los problemas del aprendizaje y la enseñanza. Los conflictos entre diferentes tradiciones de ciencia y entre diferentes enfoques del aprendizaje son parte importante de la pedagogía y de la psicología. He descrito estas contradicciones en profesiones orientadas al trabajo ejecutado con las manos, como la arquitectura, la odontología y la cirugía (Mjelde, 1993: 32). Por muchos años, el Departamento de Formación Profesional de la Universidad de Akershus ha trabajado con estos complejos problemas de la enseñanza para docentes y ha avanzado mucho en la formulación de una praxis para la pedagogía y la didáctica de la formación profesional. La complejidad de esta cuestión se revela en las palabras de un docente que entrevisté en los años 70: «Aprendemos la práctica en la escuela

---

7 He viajado extensamente por América Latina y África y he visitado escuelas para la formación laboral en la producción y la industria en cada país que he visitado. Son casi idénticas, lo mismo si están en Santiago de Chile, Buenos Aires, Dar es Salam, Lusaka o Noruega. Es bueno destacar que Argentina y Chile desarrollaron la formación profesional basada en la escuela antes que en Noruega existieran las primeras escuelas talleres orientadas a producción y la industria (ver Mjelde, 1986).

de formación profesional y en el colegio aprendemos las palabras y las expresiones extranjeras». Mucho trabajo pionero han desplegado en este campo los colegas del Departamento de capacitación para docentes. El libro de Per Drevvatne y Bjørg Johnson en 1976 fue un hito con respecto a la sistematización de la enseñanza basada en proyectos (ver también la tesis de doctorado de Drevvatne 1983). Como ya se ha mencionado, en años más recientes, la pedagogía de la formación profesional y el aprendizaje basado en problemas han sido conceptos centrales en relación con este debate. Hilde Hiim y Else Hippe (2001) han hecho una contribución importante con su libro “A utdanne profesjonelle yrkesutøvere” (Educando aprendices en la formación profesional). Su punto crítico de partida viene de una comprensión de las contradicciones en la enseñanza de enfermería y la capacitación técnico-profesional para docentes.

## Aprendizaje en términos de didáctica de la formación profesional

En pedagogía de la formación profesional, el aprendizaje en los talleres escolares y el aprendizaje en el puesto de trabajo son dos caras de una misma moneda. El aprendizaje, más que la enseñanza, es central para la didáctica en este campo (ver también Nilsson, 2000). El aprendizaje en el taller no es igual al de la vida laboral. La principal similitud entre ellos es que se aprende a través de la actividad propia en una situación de trabajo y en interacción con otros. La diferencia radica en que aprender una profesión en la escuela es siempre la simulación de una actividad laboral real, se aprende con un modelo de la realidad, una parte de la cual se recrea sin tener en cuenta las tensiones de trabajo, la presión de tiempo ni las demandas para incrementar la productividad y la rentabilidad y se distingue por centrarse en una parte de la realidad laboral. En el proceso de aprendizaje se estudia esa realidad y se dedica tiempo para desarrollar habilidades y destrezas que serán necesarias en el futuro pero que ahora se aprenden fuera de las condiciones de producción. Esto tiene ventajas y desventajas que vale la pena examinar más de cerca. Sin embargo, aún tenemos conocimientos limitados de investigación acerca de lo que significan las desventajas en términos de contenido para la formación profesional que se requerirán para enfrentar las futuras demandas de competencia profesional (Mjelde & Taron, 1992: 8).

La pedagogía de la formación profesional está marcada por la diversidad y el movimiento. Viejos oficios desaparecen y nuevos se crean. El zapatero y el sastre han salido del juego, mientras que la formación de técnicos en informática sí lo está. La economía doméstica está afuera y el sistema de aprendices vigente. La única constante es el cambio. Los procesos laborales y los campos técnico-profesionales varían de acuerdo con el desarrollo tecnológico. La tecnología de la información ha cambiado los procesos de trabajo en los campos técnico-profesionales y en sus métodos de enseñanza. Ahora se habla de la nueva sociedad del conocimiento y de la revolución de la computadora. Una gran diversidad de herramientas de trabajo se produce cada vez más con ayuda de un chip de la computadora y sus múltiples funciones y aplicaciones. Las consecuencias que esto tiene para la organización de los procesos de aprendizaje y para el desarrollo del conocimiento en la formación

profesional, es algo que estamos solo comenzando a enfrentar. Los campos técnico-profesionales son diferentes según se trate de tradiciones laborales o de las relaciones con la vida y el mercado laboral. Algunos oficios tienen tradiciones que se remontan a los gremios, mientras otras surgen con la producción industrial y el desarrollo más reciente de la sociedad de servicios. Hoy en día, son cada vez más los oficios que se incorporan a los estatutos y regulaciones relacionados con el aprendizaje técnico-profesional en el puesto de trabajo. En el sector de la producción y la industria, en la salud y la asistencia social, y en la estética, la enseñanza está marcada por la diversidad y la complejidad. Cada profesión tiene sus particularidades, aunque la formación profesional se conforma con un mismo material, partiendo de un modelo pedagógico que va de la práctica a la teoría.

La división sexual del trabajo es evidente en la formación profesional. Algunas esferas están completamente dominadas por lo masculino y otras, por lo femenino, aunque algunas presentan una combinación. Así, la economía doméstica y la artesanía han sido dominadas por las mujeres, mientras que la producción, la industria, la agricultura, la náutica y la pesca son para los varones. Además, dentro de los oficios del sector productivo e industrial, encontramos tradiciones masculinas y femeninas en varios sectores. Entre otros temas este es un tópico que he examinado en el proyecto Esquemas de Aprendizaje desde la Perspectiva de la Mujer (1992). También he estudiado el desarrollo de la enseñanza de la economía doméstica que comenzó en los años 90 del siglo XIX y con los cambios en la enseñanza tradicional para mujeres en los campos técnico-profesionales en la escuela secundaria en los pasados veinte años aproximadamente (ver capítulo 6). He examinado esto en el contexto de los cambios en el mercado laboral y la política familiar, temas que son también importantes en los estudios de la mujer y la investigación de género, pero no frecuentemente explorados.



## Capítulo 2

Reforma 94: ¿Camino hacia delante o una vuelta atrás?

## Capítulo 2

### Reforma 94: ¿Camino hacia delante o una vuelta atrás?

Reforma 94 es, en primer lugar, una reforma de estudios de formación profesional. Las relaciones en la educación secundaria entre enseñanza y trabajo; entre aprendizaje en la escuela y en el puesto de trabajo, y entre formación profesional y educación general son sus aspectos centrales. El Acta de Aprendices, que mucha gente pensó estaba a punto de desaparecer, es otra vez de vital importancia.<sup>8</sup> Durante la época de auge optimista de la década de 1960, las intenciones políticas parecían inclinarse hacia la abolición del Acta de Aprendices a favor de la incorporación de toda la formación profesional al sistema escolar, y al mismo tiempo, integrar las escuelas técnico-profesionales y las escuelas secundarias bajo la misma cobertura legal. Reiful Steen, líder del Comité de Escuelas de 1965 —preocupado con la integración de las escuelas técnico-profesionales y secundarias— y Gunnar Berge, ex aprendiz de mecánico de astillero, consideraban el sistema de aprendices un sistema de explotación,<sup>9</sup> y a los aprendices, proveedores de fuerza de trabajo barata. Existía entonces el criterio de eliminar los factores reales de la vida laboral de los nuevos planes de desarrollo de la enseñanza, donde la escuela sería totalmente independiente de las demandas de la sociedad. El 20 marzo de 1969, durante una conferencia sobre formación profesional en Oslo, la organización juvenil del Partido Laborista, AUF, proclamó que era tan importante deshacerse del Acta de Aprendices entonces, como había sido importante establecerla en los años 30.

### Ideales y realidades. Integración de las escuelas de formación profesional y los “gimnasios”

En el Acta sobre la Educación Media del 21 de junio de 1974, las escuelas técnico-profesionales y las escuelas en general fueron integradas en una ley que entró en vigor el 1ro. de enero de 1976. Las escuelas técnico-profesionales y las escuelas se denominaron escuelas de educación media. La idea de esta integración era organizar nuevas escuelas con estudios sobre formación profesional y programas académicos

8 El Acta de Aprendices fue aprobada por el Parlamento en 1950 y revisada en varias ocasiones. El sistema escolar noruego ha sido hasta ahora, fundamentalmente público: existen pocas escuelas privadas. Es un sistema de tres niveles que consta de: (1) escuela primaria, que comprende la enseñanza completa de diez años (6-16 años); (2) enseñanza secundaria, que comprende la técnico-profesional y la académica (16-19 años); (3) enseñanza superior en centros de enseñanza superior.

9 Analicé con Reiful Steen y Gunnar Berge —líderes prominentes en el Partido Laborista—, la política educacional y los argumentos utilizados para determinar el futuro de la educación técnico-profesional a finales de 1960 y comienzo de los años 70. Gunnar Berge, se convirtió más tarde en Presidente del Comité del Premio Nobel de la Paz. Durante ese periodo trabajé activamente para organizar una entidad que se interesara en los estudiantes técnico-profesionales y aprendices. Finalmente, en 1970 se creó la YLI (Mjelde, 1975 a).

bajo un mismo techo. Durante este debate, se sugirió que todas las escuelas secundarias debían llamarse “gimnasios”<sup>10</sup>, como en Suecia (gymnasieskolan). Ese debate duró años. El representante del Partido Laborista en el Comité de Educación de 1965, favorecía esta denominación, y en la parte inicial de las deliberaciones del comité a este representante se le unieron los miembros no socialistas. Pero como la protesta creció, la situación cambió. Muchos de los que apoyaban ese nombre no querían que las escuelas de formación profesional tuvieran el derecho de llamarse así, mientras del lado de la escuela técnico-profesional, surgió la pregunta: ¿No es el nombre escuela técnico-profesional suficientemente elegante? Como resultado, escuela secundaria fue la solución. El propósito principal de la nueva ley era crear un período intermedio durante el cual tendrían lugar la coordinación y la fusión de los distintos sistemas escolares. Esto significó una consolidación para establecer una estructura común, en la cual todos los sistemas escolares pudieran encajar o acomodarse (Telhaug, 1975). La estructura debía preparar y crear condiciones para más asignaturas de enseñanza general en la escuela de formación profesional, y atenuar las acusadas diferencias entre la enseñanza general y laboral. La idea era que con las escuelas secundarias del futuro, los jóvenes, después de finalizar nueve años de enseñanza obligatoria, no tuvieran que escoger entre la enseñanza general y la escuela técnico-profesional. El Comité de Educación de 1965 estableció el principio de acceso a una combinación de enseñanza general y técnico-profesional. Los cursos y los programas debían coordinarse para que la transición de una forma de enseñanza a otra, o de una profesión a otra, tuviera lugar con la menor pérdida de tiempo posible. Se estableció un programa básico de dos años que combinaba asignaturas generales y técnico-profesionales, cuya finalidad era establecer un sistema educativo unificado y eliminar la estructura de clase existente.

El 25 de octubre de 1990, el secretario de lo que había sido el Comité de Educación de 1965, en una conferencia a la Asociación de Historia Educativa sobre la escuela secundaria y el sistema educativo unificado, expresó que las leyes y decisiones parlamentarias eran una cosa, pero la realidad era algo diferente y ciertamente, algo más. Las reformas y los cambios sociales son procesos producto de fuerzas profundas en la sociedad y de decisiones políticas. Discutía que el viejo sistema escolar, con sus escuelas paralelas -comunes, superiores, y “gimnasios”- reflejaban la división clasista de la sociedad y contribuían a su perpetuación. La izquierda política noruega utilizó la división clasista del viejo sistema educativo para apoyar un sistema unificado. La derecha política, por el contrario, trataba de mantener el viejo sistema y sus divisiones de clase. El secretario del Comité de Educación mostró cómo esas contradicciones se pusieron de manifiesto de forma enérgica en las discusiones del comité durante los años 60 (Ostvold 1990, 9). Las contradicciones fueron muchas y complejas en este debate sobre la unificación de las escuelas técnico-profesionales y las secundarias, pero a pesar de todo, la ley entró en vigor el 1ro. de enero de 1976, y la educación media a partir de entonces tuvo una dirección común: el consejo de la educación secundaria.

---

10 En la mayoría de los países de América Latina, este término hace referencia a los últimos tres años de la Educación Media.

## La integración del órgano de gobierno: el Consejo de Educación Secundaria

En los años 70, uno de los aspectos del debate era la estructura de la dirección del nuevo sistema educativo. El desmantelamiento del Consejo de Formación Profesional atrajo particular atención (Mjelde, 1975 b). Hasta el 1ro. de junio de 1976, las escuelas técnico-profesionales orientadas a la producción y la industria, del Acta de la Escuela Técnico-profesional de 1940, quedaron bajo el Acta de Aprendices de 1950. El Consejo de Formación Profesional fue establecido por el Ministerio de Enseñanza y Asuntos Religiosos en 1937 y originó el Acta de la Escuela Técnico-profesional de 1940.<sup>11</sup> El Consejo representaba el trabajo y el capital, que influenciaban en el contenido y el desarrollo de la escuela técnico-profesional. En términos organizativos, por el Acta de Enseñanza Media (1974), después del 1ro. de enero de 1976, el Consejo de enseñanza secundaria dirigía los estudios técnico-profesionales, por lo que el trabajo y el capital perdieron su influencia en el desarrollo de los campos de estudio en el sistema educativo. Esto creó una estructura organizativa para el sistema de aprendices en la vida laboral y otra estructura organizativa para la capacitación técnico-profesional en el sistema de la educación media. El debate en décadas recientes acerca de la formación profesional ha estado marcado por contradicciones entre los miembros del Consejo, entre los representantes del trabajo y el capital y los representantes de las tradiciones escolares, cuyos conflictos se pusieron de manifiesto en la relación entre el Consejo para la Formación Profesional en la Vida Laboral (RFA) y el Consejo para el Aprendizaje Secundario (RVO). El RFA se ocupaba del aprendizaje en el trabajo, esto es, de los esquemas de aprendices. El RVO estaba por el desarrollo de facilidades educacionales y planificación de asignaturas para los programas de formación profesional. Estos esfuerzos hacia la integración deben analizarse a la luz de que las reformas educativas tenían un propósito más noble. Los reformadores consideraban el Acta de la Enseñanza Secundaria un esfuerzo hacia un sistema educativo unificado que proporcionara oportunidades iguales para todos. Los defensores del Acta creían que todos debían tener derecho a una enseñanza igual, independientemente del género, origen de clase y lugar de nacimiento, y que la integración de las escuelas de formación profesional y las escuelas secundarias era importante en la implementación de la igualdad.

### Nueva escuela de educación media: encuentro de tradiciones diferentes

La «vieja» escuela, que en 1976 se convirtió en la nueva escuela de educación media tenía una tradición singular. El “gimnasio” de tres años era una educación basada en teoría para unos pocos seleccionados; su personal docente era de nivel universitario y preparaba a los estudiantes para la enseñanza superior y para ocupar posiciones académicas en la sociedad. La formación profesional para la producción y la industria, con el desarrollo del aprendizaje basado en la escuela en forma de talleres y escuelas de aprendices, preparaba a los alumnos para el

11 El acta no fue promulgada hasta 1945, debido a la ocupación alemana desde el 7 de abril de 1940 hasta el 8 de mayo de 1945, en la Segunda Guerra Mundial. El Parlamento no funcionó durante ese período.

mercado laboral manual. La escuela de ciencias domésticas y los cursos para el hogar en la escuela técnico-profesional también tenían una orientación práctica, vinculada a la sólida tradición de necesidades y cultura rural: estudiantes ingeniosos y de buen comportamiento, docentes y líderes sólidos. La escuela de artesanía doméstica estaba también enraizada en la cultura rural, diseñada para salvaguardar los valores estéticos rurales. La escuela para enfermeras, por otra parte, creció a partir de los avances en el sector de la asistencia en salud en los años 70. La escuela de náutica para marineros estaba dirigida a la marina mercante y la marinería. La escuela comercial enraizada en la llamada escuela burguesa o “no-latina”, estaba fuertemente influida por la cultura del comercio. La enseñanza de administración de granjas surgió de las tradiciones de la buena agricultura noruega del siglo XIX (Bjørndal, citado en Sunde-Gran 1993: 70-71). Originalmente estas escuelas eran mundos aparte y había un gran abismo entre el “gimnasio”, la educación secundaria y la escuela técnico-profesional.

El viejo “gimnasio” tradicional no preparaba para un oficio, sino para una formación universitaria. Era la única escuela de tres años. Las otras estaban dirigidas hacia una profesión: comercio y trabajo de oficina, mantenimiento del hogar, mecánica o marinería. La mayoría de los cursos técnico-profesionales orientados a la producción y la industria, se impartían en escuelas talleres de un año, se les llamaba en los años 70 cursos básicos, y eran parte del sistema dual de aprendices/taller.<sup>12</sup>

En los años 70, sin embargo, ciertos tipos de formación profesional se impartieron en escuelas de tres años. sastres y modistas, técnicos dentales, y estudiantes de radio-electrónica recibían la enseñanza a través de sus certificados de jornaleros.

El Comité de Educación de 1965 analizó el derecho a la enseñanza e instrucción obligatoria para todos. Se rechazó la idea de la instrucción obligatoria más allá de la escuela secundaria, pero el acceso a la instrucción por tres años adicionales fue propuesto como un derecho absoluto para todos (Ostvold, 1990: 4). En línea con ese pensamiento, el Comité de Educación de 1965 recomendó que toda la formación profesional se impartiera solo en la escuela y que los estudiantes no tuvieran contacto con los puestos de trabajo (Kokkersvold & Mjelde, 1982). La opinión en los años 60 de que el Acta de Aprendices estaba en las últimas reflejaba un movimiento general para reforzar la instrucción formal y los sistemas educativos, así como la creencia en la importancia del conocimiento para el crecimiento económico. La idea fundamental era que los estudiantes podían adquirir un mejor conocimiento en la escuela formal que en un puesto de trabajo o en contextos no-institucionales.

---

12 El sistema de educación técnico-profesional ha estado sujeto a cambios de nombre en los últimos treinta años. Existía, por ejemplo, la escuela técnico-profesional para la producción y la industria, con talleres escolares, y la escuela de aprendices para estudiar carpintería o economía doméstica. Después de enero de 1976, en la escuela secundaria, a este tipo de cursos se les designaba Curso básico de carpintería, Curso de electrónica superior, etc.



## El renacimiento del esquema de aprendices

A pesar de un período de transición durante el cual las escuelas técnico-profesionales y el Acta de Aprendices iban a ser integrados e insertados en el sistema de la escuela académica, el sistema anterior continuó funcionando con vida propia (ver también Engen 1992: 2). La formación profesional orientada a la producción y la industria y el entrenamiento de aprendices persistió en su establecida trayectoria junto con el desarrollo del mercado de fuerza laboral, dependiente como antes de las tendencias económicas de las diferentes esferas. Para resolver esto, el Acta sobre la Enseñanza en la Vida Laboral se enmendó, después de lo cual fue adoptada por el Parlamento el 23 de mayo de 1980. Los jóvenes continuaron eligiendo diferentes caminos después de la escuela obligatoria, pero la formación profesional continuó siendo la vía de instrucción para la clase trabajadora; aproximadamente la mitad del grupo de la escuela obligatoria seleccionaba cursos técnico-profesionales. La investigación del sistema de aprendices que elaboré entre 1982 y 1984, mostró que de los 1617 aprendices entrevistados, el 50% había comenzado directamente como aprendiz, sin pasar por cursos de enseñanza básica técnico-profesional de la escuela secundaria; el 45% había tomado cursos técnico-profesionales antes de comenzar como aprendices (Mjelde, 1993).

En los años 80, el entrenamiento dentro de la vida laboral reforzó una vez más su posición basado en los términos del Acta de Aprendices: se añadieron asignaturas incluidas en la ley de aprendices y el número de contratos de aprendices creció considerablemente (Mjelde, 1993: 78). El Estado también contribuyó con acuerdos de soporte financiero a los negocios que aceptaran aprendices, y los políticos comenzaron a tener en cuenta la relación entre la enseñanza y el trabajo (Mjelde, 1988 b: 16). El ministro de Iglesias y Enseñanza, Einar Forde, expresó que la relación entre enseñanza y trabajo se convertiría en el aspecto más importante de la política educacional de los años 80 (Aftenposten, Septiembre 3, 1980). Tore Austad, también ministro de Iglesias y Enseñanza, habló del fortalecimiento del Acta de Aprendices, como una oportunidad pedagógica excelente (Handverk og Industri no. 4, 1983). El Acta de Aprendices estaba renaciendo calladamente. Este proceso culminó con el informe de una comisión real denominado El camino delante para estudiar y competencia técnico-profesional para todos, y con el documento Conocimiento y habilidad: sobre ciertos aspectos de la enseñanza secundaria (NOU 1991, 4), cuyo aspecto central fueron las reformas de los estudios técnico-profesionales en la escuela secundaria.

Esas reformas en la enseñanza secundaria se pusieron en vigor en el otoño de 1994 (Reforma 94). El trabajo y el capital entraban en juego nuevamente en el escenario de la política educacional. Esfuerzos renovados se hicieron para coordinar el aprendizaje técnico-profesional en la escuela secundaria con el entrenamiento en la vida laboral. Veinte años después que el Acta de la Enseñanza Secundaria se había librado de su influencia, nuevamente el trabajo y el capital devinieron actores principales en el desarrollo de la formación profesional y en el Acta de Aprendices. Esta regresión sugiere que el camino hacia delante se convirtió en un retroceso.

## Características especiales de la formación profesional

La formación profesional surgió con el desarrollo de la industria. El centro de esta forma de enseñanza es el trabajo y se distingue por su íntima conexión con el desarrollo de las actividades productivas de un país. Tradicionalmente, en el aprendizaje académico, la escuela y la vida laboral están separados. En la formación profesional, la escuela y el trabajo se integran en la práctica del taller, con su propio modelo pedagógico y su propio modo de trabajo, cualitativamente diferentes de la pedagogía académica general. Los escenarios de aprendizaje en las escuelas técnico-profesionales han sido tradicionalmente el trabajo práctico, los talleres y los laboratorios, mientras que los docentes provienen del mercado laboral. La base fundamental de la educación técnico-profesional en Noruega ha sido el taller, las especializaciones industriales, los trabajos del comercio y la oficina, los sectores agrícolas y marítimos, las artesanías domésticas, y las tradiciones de la economía doméstica. No obstante, tras la denominación general de formación profesional hay muchas clases diferentes de enseñanza. Según se explicó anteriormente, mis reflexiones sobre este asunto están enraizadas principalmente en las escuelas técnico-profesionales orientadas a la producción y la industria y en la tradición de la economía doméstica.

## Tradiciones de aprendizaje basadas en la escuela, en los oficios y la industria

La primera experiencia de educación para aprendices en Noruega se remonta a 1802,<sup>13</sup> cuando se estableció una escuela que funcionaba los domingos. Aquí se impartían asignaturas adecuadas al entrenamiento práctico en el puesto de trabajo: aritmética, noruego y dibujo técnico. La primera escuela técnico-profesional en Christiania<sup>14</sup> (Oslo), la Preparatoria para los Trabajadores del Hierro y el Metal, fue establecida en 1910, y está relacionada con el desarrollo industrial en esa época. La escuela ofreció trabajo práctico en los propios talleres escolares y alguna enseñanza básica en dibujo a mano alzada, dibujo técnico, y conocimiento de materiales. La escuela preparatoria para sastres se estableció en 1912 y fue organizada por las necesidades de los artesanos. La Asociación de Oficios e Industria de Oslo creó un comité de enseñanza en 1915. En los años siguientes, escuelas preparatorias fueron establecidas para muchos gremios: herreros, hojalateros y trabajadores de

---

13 Este es un breve esquema de un desarrollo complejo. La versión más completa puede verse en mi tesis de doctorado (Mjælde 1993, 100-126). Baso mi presentación en Eyolf Andersen (1984); Norsk yrkesopplering 1890-1940, una serie de documentos históricos acerca del entrenamiento técnico-profesional, declaraciones oficiales y conversaciones con Trygve Bratteli acerca de la capacitación técnico-profesional y la enseñanza durante el período entre las dos guerras mundiales. Wilfred Wassenden (1999) ha examinado la historia de las Matemáticas en la escuela técnico-profesional en Noruega. Un grupo de investigación de la Universidad de Bergen ha contribuido al desarrollo del conocimiento acerca de la historia de la educación técnico-profesional. Es un campo importante a desarrollar.

14 La Oslo/Aslo de los últimos tiempos de los vikingos fue renombrada por los conquistadores daneses en el siglo XVII en honor de su rey Christian IV. La escritura danesa, Christiania, fue cambiada a la noruega Kristiania, durante el movimiento nacionalista de finales del siglo XIX. En los años 20 la ciudad volvió a denominarse Oslo, su antiguo nombre noruego original.

láminas de metal, salchicheros y carniceros, forjadores, carpinteros, impresores y encuadernadores de libros. En 1921, estas escuelas fueron unidas bajo una administración común con el nombre de Escuelas Preparatorias de Comercio para los Oficios y la Industria.

En estas escuelas, el taller era el centro de aprendizaje y allí los estudiantes realizaban trabajo práctico, produciendo martillos y destornilladores en el taller de hierro y metal, y vestidos y trajes en el taller de sastrería. En otros talleres elaboraban salchichas o imprimían y encuadernaban libros. Toda la enseñanza tenía lugar en los talleres. La teoría, el dibujo industrial, y los materiales se impartían en el taller o en locales adyacentes. La escuela taller elemental, como la llamaban en 1911, devino modelo para muchas escuelas preparatorias para aprendices; a los estudiantes que habían pasado por las escuelas talleres se les concedía un período más corto como aprendices.

El desarrollo de la formación profesional orientada a la producción y la industria creció después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en las escuelas como en la vida laboral. El taller fue el lugar principal de aprendizaje de la escuela técnico-profesional mientras que la parte teórica del oficio y las asignaturas generales se impartían en clases suplementarias. El advenimiento del Acta de Aprendices de 1950 incrementó sustancialmente los acuerdos de aprendices en el sector industrial de la economía. Las grandes industrias aceptaron aprendices de las escuelas técnico-profesionales y de las escuelas secundarias de siete años. Se estableció un complejo sistema dual de enseñanza en las escuelas y en la vida laboral, que presentaba grandes diferencias. Muchas empresas remodelaron y expandieron sus instalaciones educativas (Kornes, 1990; Mjelde, 1993).

Durante los debates sobre enseñanza y trabajo de los años 80, en Noruega se prestó mucha atención al sistema dual alemán. Es extraordinario como los participantes pasaron por alto las semejanzas en el desarrollo de la formación profesional de Alemania y Noruega. Walter Heinz, el profesor alemán de formación profesional, dice que el sistema alemán es considerado dual por las características siguientes: (1) hay una alternancia sistemática entre el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el puesto de trabajo; (2) el tiempo empleado en la escuela lo paga el Estado, y el tiempo empleado en el trabajo, lo sufraga la empresa; (3) el estado y la ley rigen la enseñanza; el empleado y el empleador comparten responsabilidades. El modelo alemán es más sistemático y más regulado que el noruego, pero ambos presentan dualidad en el sentido de la alternancia entre el aprendizaje en la escuela y en el puesto de trabajo. Algunos de estos mismos rasgos estuvieron presentes en la formación profesional noruega hasta 1976 y después de 1994 (ver también Olsen, 2001).

Las esferas de formación profesional en la escuela secundaria noruega y el Acta de Aprendices deben considerarse un todo integrado. En el desarrollo de esta enseñanza ha habido cuatro categorías tradicionales:

- Cursos de seis meses o un año que ofrecen formación básica en un oficio o rama industrial; que califican al estudiante para ser contratado en un puesto de trabajo certificado. El período de instrucción del aprendiz es reducido según reglas aplicables con respecto al tiempo completado en la escuela de formación. Algunas ramas requieren dos años de instrucción antes de poder contratar a un aprendiz.
- Escuelas taller de tres años. Los estudiantes reciben una capacitación completa en la profesión, hasta su examen oficial.
- Escuelas de aprendices teórico-prácticas. El aprendiz asiste a la escuela el equivalente de un día por semana, por la noche, o en bloques de tiempo a través del año, para recibir clases de teoría del oficio.
- Curso-trabajo de diferentes tipos, comenzando por clases de capacitación, clases de formación avanzada, y clases de enseñanza para adultos.

En todas las categorías existe una relación fuerte entre el oficio impartido en la escuela y la vida laboral, y en algunas de las ramas que tienen tres años de entrenamiento completo en las escuelas técnico-profesionales, el estudiante se ubica en puestos de trabajo durante diferentes períodos de tiempo.

La economía doméstica estaba organizada como un curso de seis meses o un año, y esto eventualmente se volvía obligatorio para algunos tipos de enseñanza en las profesiones de asistencia social. El taller —como escenario de aprendizaje más importante para la formación profesional—, y la relación del Acta de Aprendices con el aprendizaje en la vida laboral son aspectos centrales de la enseñanza actual, tal como lo fueron hace un siglo (Mjelde, 1975b; 1988 b; 1993).

## La formación y áreas en general en el desarrollo de la formación profesional dentro del sistema educativo

Las asignaturas técnico-profesionales (aprendizaje práctico en el taller y teoría) de una parte, y las asignaturas generales de la otra, tienen una historia especial en el desarrollo de la formación profesional dentro del sistema educativo. En fecha tan temprana como 1905, la relación entre asignaturas técnico-profesionales y asignaturas generales se planteó en conexión con el desarrollo de la formación profesional orientada a la producción y la industria. El Comité de la Escuela Técnico-profesional de 1905, usando las teorías pedagógicas de George Kerschensteiner sobre la escuela laboral alemana como punto de partida, sostenía que la enseñanza civil debía impartirse junto con la formación profesional (Andersen, 1984: 80; Mjelde, 1993: 56). La Asociación Kristiania de los Oficios y la Industria de 1907 expresaba: «Será sin duda alguna de la mayor importancia para nuestra industria en general y para los distintos oficios en particular elevar el nivel de conocimiento entre los trabajadores de la producción y la industria» (Recomendaciones de 1906 [1907]: 28).

En la primera parte del siglo, el desarrollo industrial y tecnológico comenzó a demandar un grado más alto de conocimiento que lo habitual. Fue también un período cuando las luchas políticas por los puestos de trabajo eran extensas y los conflictos políticos, agudos. George Kerschensteiner visitó Noruega por ese tiempo y enfatizó la necesidad de que la escuela educara a la clase trabajadora como ciudadanos despolitizados. En su opinión, la participación de los jóvenes en los partidos políticos y los sindicatos no era una buena enseñanza para la ciudadanía. La enseñanza era considerada como un factor importante en ambos frentes.

En 1919, El Ministerio de Iglesia y Enseñanza formó un comité para examinar la relación entre la enseñanza general y la técnico-profesional (Andersen, 1984:80-101). Johan Gjostein, un importante miembro del Partido Laborista y defensor de su política educacional, era el presidente del Comité. Anna Rogstad y Anna Sethne, dos conocidas defensoras de la política educacional estaban también en el Comité junto a tres representantes de la producción y la industria. El Comité de 1919 expresó nuevas ideas pedagógicas, pero en el clima político y económico de los años que mediaron entre las dos guerras mundiales, el desarrollo escolar y la enseñanza de aprendices no estaban en el centro de las preocupaciones políticas.

Un aspecto interesante de la recomendación del comité fue reiterar la división entre los representantes de las escuelas y los de la manufactura y la industria. Los representantes de las escuelas querían colocar las escuelas de oficios y las escuelas técnicas nocturnas bajo la administración del sistema de escuelas públicas, pero esta propuesta encontró fuerte oposición del sector de la manufactura y la industria, y las mismas contradicciones han estado presentes en las discusiones en tiempos recientes.

Un punto de vista interesante, que resulta relevante en este contexto, es que en ese entonces, como ahora, se estaba por tender un puente para cerrar la brecha entre la formación profesional y la general, mediante la inclusión del idioma noruego, la educación cívico-social, la matemática y la física en las escuelas técnico-profesionales y preparatorias (como las llamaban entonces). Estos conceptos se han mantenido a través del desarrollo de la formación profesional.

En el período entre las dos guerras mundiales, el desarrollo de las escuelas técnico-profesionales y preparatorias fue modesto (Mjelde, 1993: 72). En 1935 solo había diez escuelas talleres en el país, tres años después el número había aumentado a veintiocho y para 1945 había aumentado a cuarenta y dos. La construcción de escuelas técnico-profesionales se analizó durante este período como un elemento para luchar contra el desempleo.<sup>15</sup>

---

15 El Primer ministro Trygve Bratteli estuvo profundamente involucrado en estas cuestiones en el período entre las guerras. Había sido aprendiz de techador antes de estar desempleado. Durante una conversación acerca de la formación profesional, expresó que al Partido Laborista le preocupaba, en primer lugar, la formación profesional como elemento en la lucha contra el desempleo (ver Bratteli, 1946). Mi entrevista con Bratteli tuvo lugar en el Parlamento el 12 de marzo de 1982 (notas personales en poder del autor).

Durante los años 30 se hizo evidente para muchas personas que la escuela técnico-profesional debía ser reforzada. En el Parlamento (Storting) en 1937, el ministro del gabinete Hjeltnet expresó: «Nos hemos desprecupado por mejorar nuestra capacitación técnico-profesional y no nos hemos ocupado de la relación entre el sistema educativo y nuestra comunidad empresarial en la forma que debíamos haberlo hecho». Se formó un comité para elaborar el borrador de la Ley de los Oficios y la Industria. En el Oldesting, donde se debatió y aprobó en 1940, el ministro de Iglesia y Enseñanza dijo: «Esta ley elevará las escuelas prácticas y contribuirá a elevar su reconocimiento público para que ocupen el lugar que les pertenece, junto con las escuelas académicas». Esto ofrece otra perspectiva de la relación entre la formación profesional y la general. La deseada inclusión de asignaturas generales en las escuelas técnico-profesionales se consideraba necesaria de acuerdo con la ética de la igualdad social. Estas ideas y prácticas han sido parte del desarrollo de la relación entre la esfera técnico-profesional y la enseñanza general hasta el presente, cuando las nociones de igualdad social están siendo retardadas por el aparato del mundo mercantil «libre elección del consumidor» que amenaza desplazar el papel del Estado.

Fue solo en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, después que la Ley para las Escuelas Técnico-profesionales de los Oficios y la Industria había entrado en vigor en 1945, que los profesores de enseñanza general y los graduados universitarios en las asignaturas académicas pasaron a formar parte de la formación profesional. En 1946 había cuarenta y dos escuelas taller orientadas a los oficios y la industria. El trabajo práctico, el aprendizaje técnico-profesional, y el dibujo técnico ocupaban el 70% de la semana escolar: el 30% se dedicaba a las asignaturas generales (Wasenden, 1997). Entre 1958 y 1959, había 69 escuelas técnico-profesionales con 5.200 estudiantes. En 1971, la cifra se había elevado a 105 escuelas y 35.846 estudiantes.<sup>16</sup> En este período, el taller y el grupo técnico-profesional fueron elementos clave en el desarrollo de la formación profesional, mientras que la extensión de las asignaturas académicas se incrementó también con relación a la formación profesional. El 1ro. de enero de 1976, las escuelas técnico-profesionales y los viejos “gimnasios” se integraron bajo una ley común, aunque en muchos sentidos, continuaron su quehacer independiente uno de otro. Las escuelas técnico-profesionales cambiaron el nombre, pero la organización del aprendizaje en una compleja combinación entre el aprendizaje en los talleres escolares y en el mundo laboral real se mantenía en cientos de oficios. La competencia por convertirse en escuelas técnico-profesionales y de aprendices seguía tan fuerte como siempre. Los verdaderos cambios dentro de la educación laboral vinieron con Reforma 94. La norma sería dos años en la escuela y luego dos años de aprendices. Un debate posterior se centró en la relación entre extensión y especialización, es decir, la relación entre asignaturas técnico-profesionales y asignaturas generales en los primeros dos años. Los cursos introductorios se redujeron de 108 a 13 (ver más abajo, p: 47-48), se

---

<sup>16</sup> Fuentes: libro blanco del Storting no. 97 (1964, 65). Es un plan nacional para la futura construcción de escuelas técnico-profesionales orientadas a la producción y la industria, al comercio y al trabajo de oficina, etc., para el período 1965-1971 (NOU 1976, 10: El Futuro de la Educación Técnico-profesional).

introdujeron materias más generales en los primeros años y se redujo el aprendizaje en el taller desde el otoño de 1994.

## Después de Reforma 94: ¿Ahora qué?

Después de la promulgación de Reforma 94, ha habido un empobrecimiento del aprendizaje de taller y de las tradiciones en las asignaturas técnico-profesionales. Ole Johnny Olsen (2001) señala que el folleto publicado por el Ministerio de Enseñanza e Investigación acerca del sistema escolar parece disminuir y excluir la formación profesional y la existencia del Acta de Aprendizices, e ignorar su posición autónoma. Subraya que en las seis páginas de información del folleto sobre la nueva escuela unificada, hay solo una oración dedicada a la formación profesional; que las mismas tendencias están presentes en el nivel administrativo, donde se han cerrado oficinas específicas técnico-profesionales, como el Consejo para la Formación Profesional en el Puesto de Trabajo y las oficinas de los distintos consejos educacionales para cada gremio. Esto contribuye al debilitamiento de la formación y va en contra de las tendencias internacionales, en las cuales el aprendizaje basado en el trabajo y las tradiciones de aprendizaje técnico-profesional son clave y se utilizan más y más en los años posteriores a la obligatoriedad (ver capítulo 5).

Han existido muchos puntos de vista acerca del aprendizaje en la escuela frente al aprendizaje en el trabajo, la enseñanza práctica contra la académica, y del taller contra la escuela, y diferentes concepciones han surgido en tiempos distintos. Muchas de las opiniones acerca de estas cuestiones contenciosas tienen distintos orígenes: reformadores, políticos, líderes de los oficios y la industria, y sindicatos. Todos tienen motivos y agendas particulares para lo que ellos desean que sea una parte de los tres componentes de la formación profesional. Pero hay una crisis actualmente en la división del trabajo en la sociedad, y tenemos una mayor comprensión acerca de lo que le falta a la comunidad educativa. Nuevas preguntas se formulan, y tenemos un mejor entendimiento de las contradicciones improductivas que surgen de estas divisiones de largos años (ver Mjelde, 1997: 331; Mjelde & Daly, 2004)

## Relación entre asignaturas prácticas y generales en la formación profesional

Lennart Nilsson (1981 b: 37) afirma que tres componentes caracterizan el desarrollo de la formación profesional: el práctico (técnicas de trabajo), el teórico y el general. Los componentes prácticos comprenden las técnicas del trabajo práctico. El componente teórico del oficio tiene que ver con la enseñanza de los materiales usados y cómo funcionan las herramientas y las maquinarias. El componente general comprende asignaturas académicas generales: la lengua, estudios cívico-sociales, historia, idiomas extranjeros, matemática, y asignaturas de naturaleza científica como la física, la química y la biología. La aprehensión del conocimiento de estos tres componentes en el marco del conocimiento profesional se ha enfocado de forma

diferente por la sociedad en distintos momentos.<sup>17</sup> Cuando la formación profesional fue incluida en el sistema educativo al final de la era de los oficios y comienzo de la era industrial, el conocimiento técnico-profesional tomó la forma de asignaturas escolares impartidas y distribuidas en conferencias.

Nilsson (1998) presenta la siguiente clasificación:

<i>Componente práctico de técnicas de trabajo</i>	<i>Componente teórico técnico-profesional</i>	<i>Componente académico</i>
Entrenamiento en el uso de herramientas y su función en el trabajo	Conocimiento acerca de los materiales, uso de las herramientas y equipos, dibujo técnico.	Noruego, Cívica, Matemática, Física, química, etc., no relacionadas con la profesión.

Tabla 1: La relación entre las asignaturas prácticas y generales en la formación profesional

Esto muestra claramente la organización social de las formas distintivas del conocimiento que encontramos en el desarrollo de la formación profesional dentro del sistema educativo. El escenario de aprendizaje para la técnica del trabajo ha sido el taller mientras que para las asignaturas generales ha sido y continúa siéndolo, el aula.

La teoría técnico-profesional se ha impartido en conexión con la práctica en el taller o en aulas especiales y ha sido diferente, según el gremio y el momento de desarrollo de la formación profesional. La teoría técnico-profesional está estrechamente vinculada al contenido y desarrollo particular de cada profesión y proporciona conocimiento acerca de los materiales, las herramientas y la maquinaria utilizada en los diferentes gremios. El dibujo técnico y la lectura de copias heliográficas son parte de la teoría técnico-profesional. Las asignaturas generales se han separado de la parte práctica y no han sido vinculadas a ningún campo particular. La introducción de la teoría general en la formación profesional proporcionó puestos de trabajo para docentes con formación universitaria en este tipo de escuela. Dos diferentes modelos de enseñanza se encuentran aquí: la tradición práctica y el aprendizaje por libro o tradición académica (ver también Tarrou 1995; 1997).

17 Doy las gracias a Lennart Nilsson por sus constructivos comentarios en el original noruego. He mantenido el término Sueco yrkeskunnande, porque no he encontrado un buen equivalente noruego. Conocimiento Técnico-profesional quizás se acerque, pero le falta la dinámica interna implícita en el sueco kunnande (conocer). Como lo entiendo, está vinculado con la idea de Vygotsky de que la praxis necesariamente precede al nomos en términos de desarrollo ontológico humano (ver también Bruner 1996: 152).



## Dos formas de organizar el aprendizaje<sup>18</sup>

Podemos lograr otra e importante perspectiva al examinar dos formas diferentes de organizar el aprendizaje que se perciben claramente en la formación profesional.

De acuerdo con el modelo que se muestra en la figura 2, la actividad (asignaciones prácticas de trabajo en la vida real) es el fundamento clave para la enseñanza y el aprendizaje. Se aprende noruego, física y matemática en relación con la actividad. Esto lo ilustra Mikkel Bongo (1998) en su trabajo de Maestría (figuras 2 y 3). Otra forma es utilizar cada asignatura específica como punto de partida: docentes especializados imparten las asignaturas en un aula (figura 3).

Estas figuras ilustran dos modelos diferentes de organizar el aprendizaje. En la primera figura tenemos el taller, fundado en la actividad práctica y la tradición maestro-aprendiz. En la formación profesional este modelo pedagógico está vinculado a tareas de trabajo práctico y al aprendizaje que tiene lugar en cooperación con otros. La segunda figura muestra los aspectos característicos del modelo de escuela académica. Los alumnos reciben en el aula dos horas de lengua noruega, una hora de matemática y una hora de física o biología. Esta tradición de aprendizaje se caracteriza por las conferencias y la enseñanza se realiza con el docente sentado frente a la audiencia pasiva de estudiantes ubicados en filas. El pensamiento didáctico se origina aquí en la estructura lógica de cada asignatura, la cual junto con los objetivos del curriculum forma la base de la planificación ejecución y evaluación de la enseñanza. La enseñanza general se caracteriza por una estricta separación entre las diferentes asignaturas, aunque actualmente parece haber algunos esfuerzos conscientes para integrar los programas. Las contradicciones que se observan fácilmente en la capacitación laboral del sistema educativo han sido cruciales en todos los desarrollos educacionales.

---

18 El trabajo de estudiantes para Maestrías, es una fuente importante de inspiración para abordar estas contradicciones. Los alumnos documentan el nuevo conocimiento en el campo. Mikkel Bongo, pedagogo de formación profesional, ha sido director de una escuela secundaria integrada y enfrenta diariamente estos problemas, mientras que también trabaja y documenta el campo técnico-profesional (ver Bongo, 2001 a).

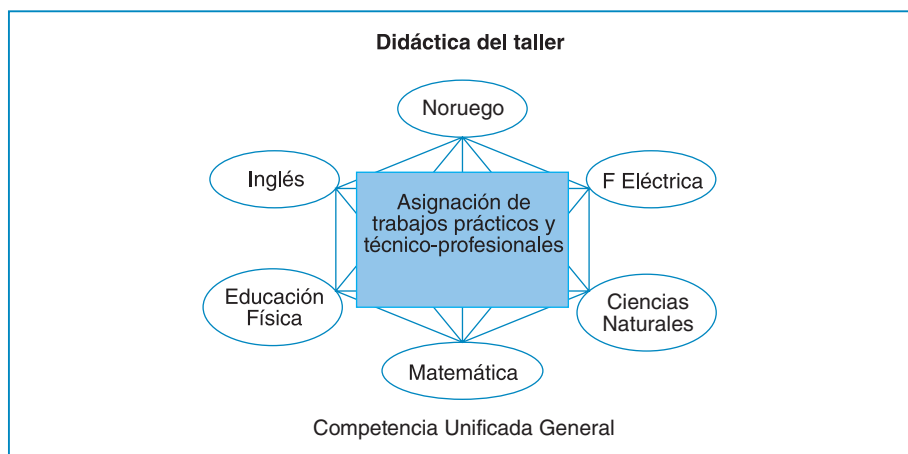


Figura 2: Taller. Imagine qué carga estas personas podrían levantar si trabajaran juntas.

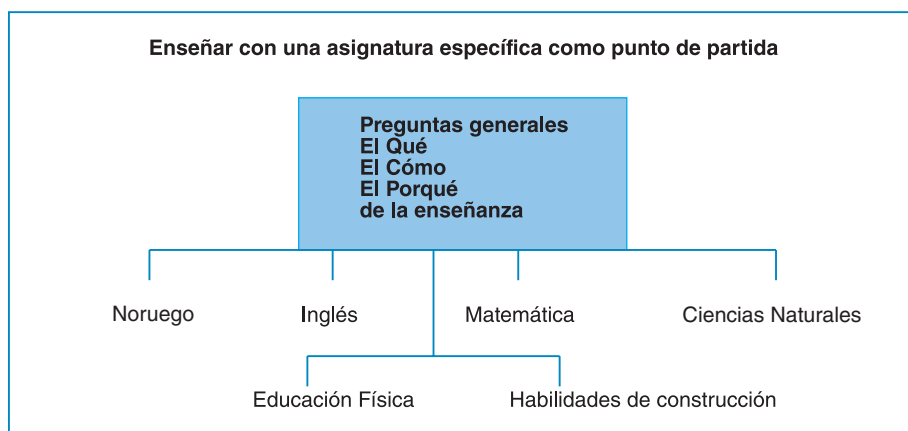


Figura 3: Aula. Cada maestro responde personalmente por sus estudiantes.

El modelo didáctico en uso actualmente implica una forma fragmentada de la enseñanza. Ocho docentes diferentes pueden impartir los cursos básicos de las asignaturas técnico-profesionales en la escuela secundaria de hoy en día. Con tanta gente implicada en una clase, los conflictos pueden surgir fácilmente entre los diferentes tipos de docentes. Al mismo tiempo, el estudiante debe relacionarse con muchas asignaturas y gente durante el mismo proceso de aprendizaje. Si hay a su vez una falta de cooperación sobre el contenido, la enseñanza puede fácilmente fragmentarse más que integrarse.

Mikkel Bongo (2001a) sostiene que este tema es especialmente frecuente desde la introducción del nuevo plan de estudios para los programas de capacitación

técnico-profesional que siguieron a Reforma 94. La introducción del nuevo plan de estudios puso de manifiesto la clara división entre los componentes de la técnica laboral y la teoría técnico-profesionales de una parte, y las asignaturas generales de la otra. En el viejo plan de estudios las asignaturas generales se describían junto a las asignaturas técnico-profesionales y se las denominaba asignaturas generales orientadas técnico-profesionalmente. El nuevo plan de estudios se refiere a la teoría técnico-profesional como asignaturas generales. Como resultado de este cambio, la enseñanza de asignaturas generales —idiomas y literatura en particular— ha sido asumida por docentes con una formación en campos diferentes a la formación profesional. Estos son procesos contradictorios. Reforma 94 ha dado lugar a una división más profunda entre los componentes del nuevo sistema integrado de la escuela secundaria. Pero por otra parte, la integración de las asignaturas técnico-profesionales y generales ha sido tomada en consideración más que nunca antes. Nuevos conceptos acerca del aprendizaje basado en el trabajo y la didáctica de la formación profesional han surgido y son parte del debate general.

## Hacia estudios superiores y competencias profesionales para todos

El Comité Blegen en “El camino a seguir para el estudio y competencias profesionales para todos” (NOU, 1991), puso de manifiesto los problemas en el sector de la formación profesional dentro de la enseñanza secundaria. Durante el período de veinte años previo a 1994, la mayoría de los jóvenes que comenzaron su formación técnico-profesional tuvieron pocas oportunidades de obtener una formación profesional completa. Un escaso 11% de los estudiantes en cursos de primer año tuvo la oportunidad de continuar sus estudios; solo el 3% llegó al tercer año; había también mucha competencia para ingresar a los cursos básicos de numerosos gremios. En 1988 hubo 550 solicitudes para 90 cupos en el área gráfico. De ellas, 45 estudiantes entraron en cursos secundarios. La competencia para ingresar como aprendiz era también grande. El derecho a una enseñanza de tres años para todos los jóvenes entre 16 y 19 años, incluyendo todos los estudiantes de formación profesional, era una ilusión, como comentó el Comité Steen.<sup>19</sup> Otro problema para quienes se decidían por la formación profesional a los 16 años era el hecho de que esa enseñanza no proporcionaba competencia de estudio, una cuestión controvertida también en la recomendación del Comité Blegen.

Los puntos principales de la reforma han sido caracterizados como la reforma de derechos, estructura y contenido:

- A todos los jóvenes les asiste el derecho legal de recibir una enseñanza secundaria de tres años.

19 Muchos jóvenes que ingresaron a cursos técnico-profesionales nunca tuvieron la oportunidad de terminar su educación. Actualmente, este hecho se cuestiona en el sistema de educación europea de adultos; el concepto de aprendizaje durante toda la vida y su impacto en la educación de adultos es parte de esta crítica (ver Antikainen, 2003).

- El entrenamiento técnico-profesional en la escuela secundaria debía coordinarse para impartir dos años en la escuela seguidos por dos años en la vida laboral que incluirían un año de capacitación y un año de producción.
- El número de cursos básicos fue reducido de 109 a 13, y el contenido de estos cursos básicos debía ser amplio y general. La especialización relacionada con la profesión escogida tendría lugar en cursos de continuación.
- El aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el trabajo debían coordinarse.

Reforma 94 puso de manifiesto los problemas de la esfera técnico-profesional y ha planteado nuevas cuestiones en la agenda: ha tomado una nueva dimensión la relación entre aprendizaje en la escuela y en la vida laboral; entre los docentes y los académicos generales; entre el aprendizaje de los oficios y de la enseñanza general tradicional. En el programa de primer año de los estudios técnico-profesionales, son más las horas dedicadas a la parte académica del programa que las dedicadas a las asignaturas técnico-profesionales y la práctica de taller se ha reducido considerablemente. Surge la pregunta sobre la eficacia de la enseñanza general tradicional y los dos años adicionales de asistencia a clases antes de que los estudiantes enfrenten la vida laboral. ¿Habrán creado mayores problemas y más rechazo al estudio de quienes no gustan de la escuela secundaria y en quienes quieren una formación técnico-profesional y entrar al mercado y al mundo laboral a los 16 años?

El establecimiento de la enseñanza obligatoria de diez años ha provocado un aumento significativo de descontentos y de deserción entre los estudiantes (Sandven, 1971; Mykletun, 1975). La deserción también se ha convertido en un problema creciente en la esfera técnico-profesional, un hecho puesto de manifiesto por las investigaciones de seguimiento (Mjelde, 1973; 1977; Hertaas, 1990; Kvalsund, Myklebust, Bátevik & Steinsvik, 1998; Mjåland, 1994; Ulstrup-Engelsen & Ulvund, 2000). Por otra parte, por primera vez se ha situado en la agenda la cuestión de los estudiantes de formación profesional con derecho a una formación profesional completa en la escuela y la vida laboral. La formación de instructores y la coordinación entre el aprendizaje de los oficios en la escuela y el aprendizaje en la vida laboral son ahora parte de la política pública. Es un asunto complejo crear las condiciones para lograrlo, dentro del mundo multifacético de los gremios técnico-profesionales, pero los problemas ahora están más definidos que nunca.

Para resumir, uno de los principales problemas de la formación técnico-profesional es la relación entre el taller, la teoría técnico-profesional y las asignaturas generales. ¿Cómo se contemplan la matemática aplicada, la física y la química en cada profesión o en cada especialidad técnica? ¿Y qué decir sobre la cuestión del idioma noruego en la formación profesional? (Berg, 1999; Wasenden, 2001). En su tesis doctoral sobre el lugar de las matemática en el desarrollo de la formación profesional en el

sistema educativo, Wilfred Wasenden (1999) muestra que de 1912 a 1974, si miramos a todos los aprendices de los oficios y la industria como un todo, la matemática como asignatura ha sido de una naturaleza más bien general con respecto al contenido. El análisis de la matemática en el plan de estudio de los aprendices, en comparación con la del viejo gimnasio, muestra que hay muchos aspectos similares. En esta instancia, la contrapartida de esta enseñanza de la matemática en general es la matemática en el sector técnico-profesional, donde la enseñanza de las ciencias depende de las necesidades en los diferentes oficios.

En otro trabajo, Wasenden (1997) describe cómo los debates acerca de estas cuestiones han sido a veces dramáticos y matizados por contradicciones profesionales e ideológicas, por ejemplo en el período entre 1974 y 1994 los estudiantes en los talleres escolares y los aprendices podían proseguir el plan de estudio técnico-profesional en matemática. Pero el asunto se complica cuando uno trata de alcanzar criterios no ambiguos para cumplimentar los requerimientos de enseñanza que debían ser o tenían que ser dirigidos al componente técnico-profesional o general de los cursos de estudio. Wasenden señala la necesidad de enfocar en muchas facetas de la formación profesional la necesidad de entrenamiento especial en las asignaturas teóricas. Este es uno de los retos de la reforma de contenido en Reforma 94. Yo trato estos problemas en el próximo capítulo.

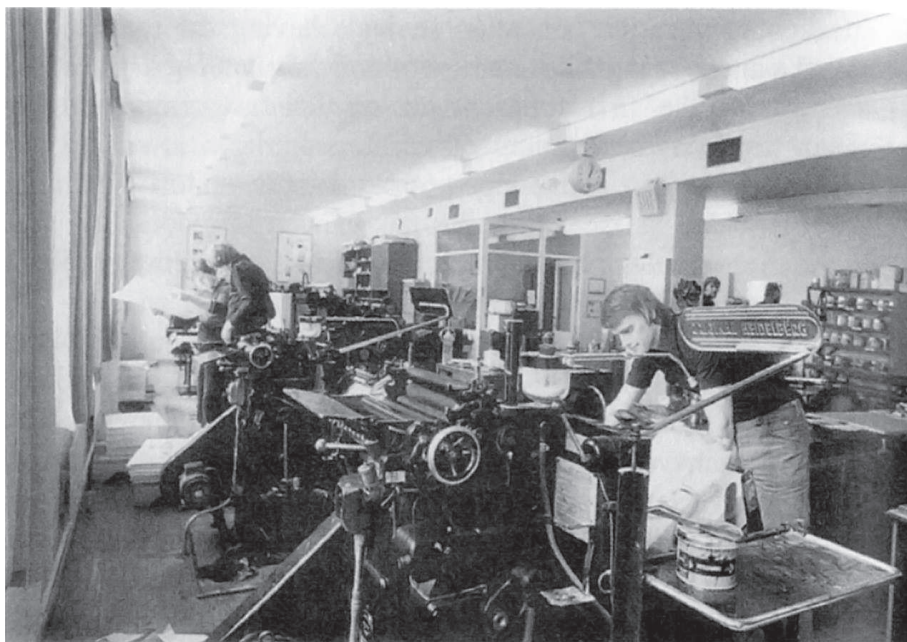


Figura 4: Formación técnico-profesional en los años 70 y 80. Aquí, en una imprenta.



## Capítulo 3

¿Para qué la teoría? Voy a ser tipógrafo.  
Aprender en la escuela y en el trabajo

## Capítulo 3

### ¿Para qué la teoría? Voy a ser tipógrafo. Aprender en la escuela y en el trabajo

La relación entre el aprendizaje en el aula y el aprendizaje en el taller en los estudios técnico-profesionales es clave en el proceso de reforma de la escuela secundaria. Hay quienes mantienen que uno de los objetivos de Reforma 94 es continuar con la integración de la enseñanza general y la técnico-profesional en los planes de estudio, pues el propósito de las reformas educativas es desarrollar ambas tradiciones. La pregunta es, ¿cómo realizar este objetivo? Los documentos que han acompañado las reformas no plantean la difícil cuestión que esto implica.

¿Cómo integrar el aprendizaje en el taller, la teoría técnico-profesional y la teoría general? ¿Dónde realizar el aprendizaje: en talleres o en aulas? ¿Cómo pueden cooperar los docentes y los profesores generales en la formación basada en proyectos? ¿Qué tipo de modelos de aprendizaje promover para alcanzar estos objetivos: la pedagogía de la tradición del taller en la formación profesional, o la que se desarrolló con las escuelas secundarias en la tradición escolar?

La unidad y la complejidad caracterizan la formación profesional. Lo que tienen en común los diferentes oficios es la tradición del taller y el aprendizaje desde la práctica a la teoría. Por otra parte, esta es una esfera muy compleja, con más de doscientos oficios técnico-profesionales reconocidos en la legislación sobre el entrenamiento técnico-profesional, que está en constante desarrollo a la par de los cambios tecnológicos, de los procesos de producción y de las demandas de un cambiante mercado laboral. Esas son las circunstancias en que deberán hacerse las reformas de los programas de estudio.

Reforma 94 ha planteado nuevas interrogantes y se ha enfocado en el plan de estudio técnico-profesional de una forma nueva. Durante los veinte años que precedieron a Reforma 94, había una enorme competencia para ingresar a los programas técnico-profesionales que ofrecía el sistema educativo secundario y solo muy pocos lograban una formación adecuada. (Mjelde, 1993). Según se mencionó anteriormente, el Comité Blegen mostró que solo el 11% de los estudiantes de los cursos técnico-profesionales básicos logró pasar al segundo año, y solo el 3%, al tercero (NOU, 1991: 4, 14). La competencia para obtener plaza de aprendiz era

también grande, a pesar de una política que intentaba dismantelar el sistema de aprendices.<sup>20</sup>

Durante los años 90, el sistema de aprendices se reanimó y se extendió a nuevas áreas y nuevas profesiones. Al mismo tiempo, sin embargo, los requerimientos académicos para el aprendiz han aumentado. Muchas sociedades tienen considerable experiencia con el plan de estudios educativo de doce grados, uno de cuyos grandes problemas es el alto índice de deserción. En Estados Unidos y Canadá —que han tenido el sistema escolar de doce grados por largo tiempo—, del 30 al 40% de los estudiantes deserta antes de completar el preuniversitario. En la escuela secundaria, el índice de deserción en los estudios técnico-profesionales orientados a la producción y la industria se ha incrementado también en Noruega, especialmente con el desarrollo y la expansión de la formación profesional basada en el aula, problema no resuelto con Reforma 94 (ver también Bergli, 1997: 21).

Una de las contradicciones que analizaré aquí es el aprendizaje en el puesto de trabajo y en la escuela, en relación con el nuevo sistema educativo secundario, desarrollado en los últimos treinta años. También analizaré la relación —o su ausencia— entre el aprendizaje en el taller y en el aula en la esfera técnico-profesional de la escuela secundaria. Intento analizar los contenidos y dilemas de las reformas educacionales contemporáneas —según las ha puesto de manifiesto mi investigación de los últimos treinta años— acerca de cómo los estudiantes técnico-profesionales y los aprendices perciben al aprendizaje diario tanto en la escuela como en el puesto de trabajo (Mjelde, 1990 a & b; 1993; 1994 a & b; 1996 a & b; 1997 a & b). El Ministerio de Enseñanza inició un seguimiento investigativo de la implementación de Reforma 94, que estuvo sujeta a una extensa evaluación en los primeros años después de su implementación. Me baso en esos informes (Bergli, 1995, 1997; Bergli & Froyland, 1995; Bjørnavold eå al., 1995, Blichfeldt et al., 1996, KUF, 1999; Monsen, 1997; Olsen & Seljestad 1996).

## De la educación para la élite a la educación para todos

El sistema educacional noruego se ha desarrollado a una velocidad explosiva en décadas recientes. Hace cuarenta años, la enseñanza en más de los siete grados obligatorios era privilegio de la elite. En 1956, solo 16% de los jóvenes de 14 años habían cursado más del séptimo grado; el 8% ingresó a escuela técnico-profesional o encontró un puesto de aprendiz, y el 8% asistió a la segunda enseñanza o a la escuela elemental. Hoy, casi el 100% termina su formación básica de diez grados y asisten a la escuela secundaria; el 50% ingresa a programas técnico-profesionales y el otro 50% ingresa a la educación superior. Noruega ha experimentado una expansión cuantitativa del sistema educacional a todos los niveles.

---

20 De los casi veinte grupos que comenzaron los cursos técnico-profesionales en los últimos veinte años, muchos no lograron completar su formación. Muchos desertaron de los cursos del mercado laboral durante esos veinte años, fueron muy afectados por las oscilaciones de la economía, y tienden particularmente al desempleo (ver Lien, 1995; Magnussen, 1995).



Al mismo tiempo, ha habido una integración de todos los tipos anteriores de enseñanza que reflejaban la división clasista de la sociedad. El estatuto de 1959 sustituyó la vieja secundaria, la moderna y la escuela elemental con la enseñanza secundaria obligatoria de 9 grados. Después del 1º de enero de 1976, las escuelas técnico-profesionales y las escuelas de segunda enseñanza se integraron bajo una misma legislación. La igualdad fue uno de los objetivos expresos del Partido Laborista Noruego (Skinningsrud, 1969; OT.PROP, 18,7). Un objetivo fundamental de este nuevo estatuto era establecer la igualdad entre la formación práctica y la teórica (KUF 1982, 19). Un segundo objetivo era ofrecer iguales oportunidades a los jóvenes, sin tener en cuenta su procedencia de clase, la región geográfica, o el sexo. Una investigación conducida en Escandinavia, así como en todo el mundo occidental, ha mostrado cuán complejas son estas cuestiones (Charlot, 1987; Hargreaves, 1982; Hernes & Knudsen, 1976; Livingstone, 1987; Kokkersvold & Mjelde, 1982). Aún se reproduce la desigualdad con el sistema educacional (Hermes, 1974; Utdanningsspeilet, 2004). La división del plan de estudio en asignaturas técnico-profesionales y generales es parte de esta complejidad (ver también Gaskell, 1992; Mjelde, 1993; Tanguy, 1985).

Tanto los programas generales como los técnico-profesionales preparan al joven para el mercado laboral. Sin embargo, la enseñanza tradicional de “gimnasio” tiene un contenido académico liberal que no se refiere directamente al mercado laboral, sino más bien abre el camino para los estudios universitarios y en facultades, y subsecuentemente a un mercado laboral de más prestigio.<sup>21</sup> Con el tiempo lo que distingue a la evolución de los oficios es la fase actual del ciclo económico con relación al mercado de trabajo. Ese mercado oscila rápida y aparentemente de forma impredecible, aunque recluta con preferencia jóvenes hacia la clase trabajadora en el sector de la producción industrial y los servicios.

En los últimos treinta años, uno de los temas principales en la sociología de la enseñanza ha sido la reproducción de la desigualdad. Al mismo tiempo, se ha discutido muy poco la relación entre las diferentes tradiciones de aprendizaje: enseñanza académica y técnico-profesional, con respecto al desarrollo de la escuela. ¿Se llevó a cabo la integración de la vieja escuela secundaria y moderna dentro de la nueva escuela integral de nueve grados en Noruega en 1959, de acuerdo con las premisas de la vieja escuela latina? Cuando se planteó la integración de la escuela elemental y la escuela técnico-profesional, surgió la preocupación de que ocurriera

---

21 Una de las cuestiones políticas más controversiales en el área de la educación en los últimos treinta años ha sido la creación de un acceso más amplio a los programas de estudio de nivel superior. En los años 70, el Comité Bjørnson propuso el fortalecimiento de la asistencia en enfermería, hasta llegar a la especialidad de enfermería o de doctor en medicina de forma gradual. Se debía poder ingresar a los estudios superiores a través de la formación profesional. Esta propuesta encontró fuerte resistencia de las uniones de profesionales y no logró la mayoría parlamentaria en 1975. Una manera de elevar el prestigio profesional de las mujeres en las profesiones de cuidado ha sido demandar la graduación de la escuela elemental como requerimiento para ingresar. Esto ha cerrado las puertas a los jóvenes que venían de la formación profesional y, consecuentemente, ha devenido asunto controversial en las recomendaciones del Comité Blegen para las nuevas reformas a los programas de la escuela secundaria de 1994. El nuevo gobierno socialista-verde de septiembre de 2005 ha propuesto admitir en los estudios universitarios a carpinteros y mecánicos egresados de programas técnico-profesionales, lo cual ha creado las protestas de los funcionarios de los centros de enseñanza superior.

lo mismo, y las escuelas técnico-profesionales perderían su modelo pedagógico especial basado en el aprendizaje en el taller (Kokkersvold & Mjelde, 1982).

A pesar de todo, con respecto a los objetivos educativos, el estatuto del 21 de junio de 1974 sobre la formación de adultos fue un gran avance para los estudiantes técnico-profesionales y los aprendices. El estatuto acerca de las escuelas técnico-profesionales orientadas a la producción de 1ro. de marzo de 1940 incluye un párrafo que expresa con claridad esos propósitos:

Las escuelas técnico-profesionales orientadas a la producción y la industria tienen como objetivo formar operarios calificados, técnicos e ingenieros, así como otro personal calificado en relación con las demandas que la vida laboral presenta en cualquier momento.

El párrafo correspondiente a los objetivos de la vieja escuela secundaria expresa:

Las escuelas primarias y los gimnasios pertenecen a la educación general. Ellas deben contribuir a la formación cristiana, ética, social, estética y física de los alumnos, proporcionarles conocimientos y desarrollar sus habilidades y competencias laborales (Lov om gymnaset, 1964)

Aquí vemos grandes diferencias en la forma como los estudiantes deben socializarse para diferentes posiciones sociales. A diferencia de la escuela elemental, los estudiantes de la escuela técnico-profesional y los aprendices no requieren cristianismo, ética ni estética. Su formación estará en correspondencia con las demandas del mercado laboral del momento.

Entonces se estableció la versión promulgada el 21 de junio de 1974 del estatuto:

- La escuela secundaria debe preparar a los estudiantes para el trabajo y la vida en la sociedad, ofrecer una base para su formación ulterior y ayudar a los estudiantes en su desarrollo personal.
- La escuela secundaria contribuirá al desarrollo del conocimiento y comprensión de los valores cristianos básicos, de nuestra herencia cultural nacional y de ideas democráticas y métodos científicos para trabajar y pensar.
- La escuela secundaria apoyará la igualdad humana e iguales oportunidades, libertad de pensamiento y tolerancia, comprensión ecológica y responsabilidad internacional conjunta.

De acuerdo con la ley acerca de la enseñanza secundaria, todos los estudiantes deben ser entrenados en métodos científicos de pensamiento y trabajo, deben ser preparados para participar en el trabajo y la vida social, y deben ser ayudados en su desarrollo personal, y la escuela debe sentar las bases para que puedan continuar su formación.

Sin embargo, las contradicciones entre la escuela y la sociedad no se resuelven con la intención expresada en un párrafo. Las contradicciones entre las asignaturas del taller y el campo de la enseñanza general, entre los docentes y los profesores se mantienen muy vivas. Los planes de estudio técnico-profesionales y académicos reclutan personal de sectores diferentes del mercado laboral. Los docentes tienen una formación doble orientada a la práctica en la ejecución de la asignatura que imparten (Mjelde & Hammer, 1979; Mjelde & Tarrou, 1992; Tarrou, 1988; 1995). Con mucha frecuencia cuentan con la formación profesional y la experiencia en el mercado laboral. Los maestros de la enseñanza general tienen con mucha frecuencia una formación académica y se han empleado durante toda su vida laboral dentro del sistema educacional. La formación profesional está vinculada directamente con los ciclos económicos del mercado laboral. Las divisiones tradicionales de género en los distintos oficios son también un aspecto constante en este tipo de enseñanza y reflejo del mercado laboral y la sociedad. Encontramos a los varones en las «áreas duras» y a las mujeres en las profesiones de los sectores asistencial y estético (Mjelde, 1975 b & c; 1984 c; 1992).

Hay contradicciones básicas en la sociedad reflejadas en el crecimiento y desarrollo de la educación y que tienen sus raíces en la división del trabajo desarrollada con la industrialización.

Hay contradicciones entre el conocimiento práctico y el teórico; entre el trabajo manual y el mental, entre los oficios y la actividad intelectual, tradiciones generales y académicas de aprendizaje, y métodos inductivos y deductivos de pensamiento.<sup>22</sup> En el plan de estudio técnico-profesional estas contradicciones se manifiestan muy claramente en la división entre el aprendizaje de taller y el aprendizaje en el aula. Estas tradiciones de aprendizaje son descritas aquí como «ideales» al representar las esferas práctica y académica. Las mismas contradicciones se encuentran en el estudio de las asignaturas de medicina, odontología, enfermería, y arquitectura, todas estrechamente relacionadas con el trabajo de la mano (ver el capítulo «La escuela es un pésimo lugar para aprender» en Howard Becker 1986). Esos pares de conceptos contradictorios también describen los valores prevaletentes en la sociedad. En el desarrollo del sistema educativo en general, y de la formación profesional en particular, ciertamente encontramos estas contradicciones, y ellas también han llevado al empobrecimiento teórico de la formación profesional durante el siglo pasado (Jackson, 1992).

Las contradicciones entre el campo técnico-profesional y las asignaturas académicas están a un nivel más alto que nunca en el debate sobre la enseñanza. Al mismo tiempo, hay poca evidencia de que se entiendan las realidades de estas contradicciones (ver también Nielsen & Kvale, 1999).

---

22 La tradición popular en los centros de enseñanza (folkogskole tradisjonen) en Escandinavia tiene también sus orígenes en estas contradicciones. Las ideas de Grundtvig acerca de la división entre el trabajo manual y mental son el fundamento del desarrollo de espacios de aprendizaje holísticos, como en los populares colegios de folkehogskolene.

## Cómo experimentan los dilemas los aprendices

Durante la conducción de un gran proyecto investigativo sobre el trabajo y el aprendizaje, entrevisté a 1617 aprendices en cinco ciudades noruegas, y también asistí y observé una clase de aprendices en una gran empresa mecánica, y en una de gráficos de un plan de estudio técnico-profesional (Mjelde, 1990 a & b; 1994 a & b; 1996 a & b). De los 1617 aprendices, 1438, o sea, el 89%, prefería formarse en el puesto de trabajo en lugar de la escuela.

La importancia del «trabajo práctico», de «hacer algo real» de «recibir un pago por ello» y «buenos compañeros de trabajo» fueron las expresiones usadas por los aprendices acerca de sus experiencias al comparar la actividad en el trabajo y en la escuela. Consideraban que la escuela estaba muy alejada, en un mundo divorciado de la vida real. Los siguientes testimonios fueron comunes:

- Yo creo que no tiene ningún sentido ir a la escuela. Cuando uno está trabajando tiene responsabilidad. Económicamente es mejor que la escuela, es más responsable y más interesante (aprendiz de soldadura). Este aprendiz acentuaba que para él la escuela no era importante; que tener un sentido de responsabilidad era lo importante para él.
- La escuela no da ninguna pista sobre la realidad del trabajo ni cómo se desarrollan las cosas, y agota con todas sus asignaturas teóricas (aprendiz de diseño).
- La vida laboral da una instrucción mucho mejor y más natural (aprendiz de mecánica).
- Lo más importante es la práctica en el puesto de trabajo. Mucha de la teoría es en verdad muy buena, pero lo que uno no puede aprender en la escuela es cómo trabajar independientemente. A mí siempre me ha gustado el trabajo. Los vecinos me llaman adicto al trabajo (aprendiz de carpintería).
- Yo pienso que hay demasiadas asignaturas, y que en mi área es mejor trabajar con clientes que con un montón de libros (aprendiz de peluquería).

Aunque muchos aprendices fueron también críticos respecto a sus experiencias, sentían que en su período de aprendices fueron más útiles, más libres, parte del mundo de los adultos, y parte del mundo real laboral (Mjelde, 1993: 90-94, 101-104; ver también Olsen & Seljestad, 1996: 117-32).

El 89% de los aprendices preferían el aprendizaje en el puesto de trabajo al aprendizaje en la escuela, es decir, entre la educación obligatoria o el programa de capacitación técnico-profesional básico. Un resultado de la encuesta fue que el 45% de los aprendices que habían pasado el curso de formación técnico-profesional

antes de comenzar su período de aprendices, criticaron el contenido del curso básico, porque estaba muy alejado de la «vida real». En el campo de la formación profesional, una de las contradicciones entre el aprendizaje en la escuela y en el puesto de trabajo es que el desarrollo tecnológico ocurre muy rápidamente, el costo de las maquinarias y equipos es grande y las escuelas no los pueden adquirir. A continuación algunos comentarios de aprendices en gráficos:

- La escuela sencillamente no puede dar conocimiento suficiente, y no tiene la capacidad de actualizarse. La vida laboral es real y ofrece mayores posibilidades para la capacitación con maquinaria nueva y moderna.
- La industria usualmente tiene mejor equipamiento que la escuela. Allí la formación es más práctica, y también se aprende a producir.
- La escuela nunca puede dar la formación tan completa como la que se puede obtener allí. No hay trabajos verdaderos para hacer. Cuando estábamos en el trabajo imprimíamos grandes tiradas y eso es algo que uno no puede hacer en la escuela.
- Yo pienso que aprendo mejor en el trabajo, y que este es diferente de lo que aprendí en la escuela. Cuando tomé el curso fundamental en la escuela, pensé que lo sabía todo acerca del oficio, pero cuando comencé a trabajar en la fábrica me di cuenta de lo poco que sabía.

Estos aprendices estaban en su tercer año y habían asistido a la escuela de aprendices por ocho meses cuando los entrevisté. Expresaron su descontento con el aprendizaje en la escuela, pues según ellos, la escuela los dejaba muy atrás respecto a lo que en verdad pasaba en la industria (ver también Nielsson, 1985: 19; Olsen & Seljestad, 1996).

En el curso de aprendizaje en la mayoría de los negocios, se produce una acumulación propia. Por ejemplo, en las industrias de alimentos se venden productos de panadería y salchichas; en peluquería, se atiende a los clientes; los sastres cosen para los clientes; y los mecánicos reparan vehículos. Otro aspecto frustrante del programa de estudios técnico-profesionales era el requerimiento de destruir cualquier construcción elaborada como parte de los ejercicios. Esto era particularmente duro de aceptar en los oficios de la construcción. Un estudiante de albañilería después de construir una pared de ladrillos, un horno o una chimenea en el taller, tenía que derribarla. Los carpinteros también. Como dijo un plomero novato:

La escuela nunca puede dar un entrenamiento completo como el que uno recibe allá afuera. En el trabajo uno obtiene una percepción mejor que en la escuela, trabajar allá afuera es también más gratificador. Allí uno está construyendo cosas, y no las derriba (ver también Olsen & Seljestad 1996, 62, 99).

## ¿Para qué necesito la teoría? Voy a ser tipógrafo

Ha habido un intento de resolver las contradicciones entre el entrenamiento técnico-profesional y la formación general incrementando las asignaturas generales impartidas en el aula del plan de estudio técnico-profesional,<sup>23</sup> lo cual es también uno de los grandes retos en el proceso de reforma. Los docentes imparten e instruyen las asignaturas prácticas, dibujo técnico y teoría técnico-profesional, y los profesores, las asignaturas generales: noruego, ciencia social, matemática, física, química, e idiomas extranjeros.<sup>24</sup> Una pregunta a formular aquí es: ¿Han aumentado los problemas y las deserciones con este incremento de asignaturas de la enseñanza general?

La experiencia con el curso básico de dos años, que combinaba un año de secundaria y un año de escuela técnico-profesional, cuya enseñanza estaba compuesta por la mitad de la enseñanza general y la mitad de entrenamiento técnico-profesional, ofrece una base empírica para considerar esta cuestión. El curso básico comenzó en Oslo en los años 70, en los oficios de mecánica, electrónica y en el sector de la industria de los alimentos en 1971. Muchos de los estudiantes en los cursos básicos de dos años no tenían una idea clara de qué cursos habían matriculado. Muchos venían directamente de la escuela secundaria y esperaban evitar todas las formas de teoría y aprendizaje, cuando comenzaban la escuela técnico-profesional no estaban preparados para tanta teoría general y aprendizaje en el aula. Había menos competencia para entrar a los cursos básicos de dos años, que para el curso de formación profesional de un año. También para los estudiantes que obtuvieron las plazas de ingreso en el nuevo curso de dos años, estas no habían sido su primera elección, sino más bien la segunda o tercera.

La deserción de los cursos básicos de dos años en la Escuela Secundaria en Sogn de Oslo, creció de 47 estudiantes en 1967 a 250-300 estudiantes por año después de 1977 o de 1,5 al 11% (Mjelde, 1973/1077). El número total de estudiantes se mantuvo igual. La deserción de algunos de los nuevos cursos básicos ampliados después de Reforma 94 parece indicar la misma tendencia (Berli, 1997: 21; Kvalsund & Myklebust, et al., 1998). Más aún, tendencias similares están documentadas en otras investigaciones realizadas en Escandinavia; Boel Berner destaca las mismas tendencias en los campos técnico-profesionales en los “gimnasios” del sistema educativo de Suecia (1989). En algunas clases el índice de deserción alcanzó el 70%. Forsoksradet for Skoleverket [El Consejo Experimental del Funcionamiento de la Escuela (1973)] resumió los primeros años de este experimento de la forma siguiente: «A los alumnos les va mejor en las asignaturas prácticas, mientras las asignaturas generales son impopulares. Es necesario un mejor asesoramiento

---

23 Este es otro campo complicado en el cual las señales con relación a la extensión y la posición de la enseñanza teórica general con respecto a los distintos oficios han variado considerablemente en diferentes períodos de reforma. Wilfred Wasenden ha mostrado en su importante trabajo cómo la matemática fue orientada a la profesión en los años 70 (Wasenden, 1995; 1997; 1999)

24 Un número creciente de docentes están entrando al campo de la enseñanza general (ver Bergli 1995; 1997. Ver los apéndices de: Bergli). La formación profesional del docente ha desarrollado ofertas para que opten por la enseñanza de la educación general.

técnico-profesional. Mejor coordinación se necesita entre las asignaturas técnico-profesionales y generales». Docentes de asignaturas generales, recién egresados de las universidades, tuvieron que enfrentar estos serios problemas.

Los asesores/consejeros en el sistema de la escuela obligatoria son usualmente maestros con formación académica y poco conocimiento de la forma y el contenido en la formación profesional. Hans Ostvold, que fue secretario del Comité de escuelas de 1965, dijo a la Sociedad para la Historia de la Educación en Noruega, en un discurso en 1990: «Una parte de la población, aquellos que se convierten en maestros más aún, se pasan toda su vida en la escuela, y la paradoja es que es a ellos a los que se les da la tarea de preparar a los niños y la juventud para la vida en esta otra sociedad». Este es un problema que surge de la estructura social y no es una cuestión de consejeros y asesores buenos o malos. Sin tratar de menospreciar a estas personas, podemos señalar que ellas en verdad tienen muy poca comprensión de las necesidades y complejidades de la formación profesional.<sup>25</sup>

Boel Berner encontró que los estudiantes que rechazaban la enseñanza obligatoria frecuentemente ingresaban a profesiones técnico-profesionales. Algunos de esos estudiantes se adaptaron a las escuelas con talleres, aunque muchos de ellos aun allí, experimentaron problemas de motivación (Berner, 1989: 152; ver también Axelsson, 1989). En mi investigación sobre aprendices los problemas de motivación en las aulas son muy notables. Los aprendices del área del gráfico tenían asignaturas generales cada lunes entre ocho de la mañana y cuatro y media de la tarde: dos horas de Noruego y Ciencia Social, dos horas de Física, dos horas de Matemática, y dos horas de Química. En una clase de Estudios sociales a las ocho de la mañana, uno de los aprendices gritó: «¡Al diablo con esta maldita teoría! Yo no estoy aquí para escuchar mentiras acerca del Tercer Mundo, estoy aquí para aprender un oficio». El docente les había asignado un trabajo en grupo sobre África del Sur.

Los docentes con frecuencia asumen una actitud defensiva frente a los problemas de motivación y aprendizaje que confrontan a diario. Tienen en común con los estudiantes el deseo de transitar por estas clases con el menor disgusto posible. El docente y los estudiantes están en constante negociación acerca de cuánto y cuán rápido debe cubrir el contenido el docente antes de tomar el próximo receso. Con el transcurrir del tiempo, el maestro enfrenta la presión creciente de los aprendices por liberarse. Durante la última clase del día, Química, uno de los aprendices dijo: «Lo hemos resistido todo el día, ¿no hemos estado tranquilos hoy?, ¿no podríamos irnos pronto? ¡Estamos extenuados!». El docente de Química respondió: «Lo siento. Esta es una clase tranquila. Pero ¿porque no aprenden algo? Ustedes están siempre hablando acerca de si es útil lo que quiero enseñarles; que no es de uso directo

---

25 Este es un problema que nosotros conocemos del desarrollo de la instrucción en las pasadas décadas, lo mismo uno esté situado en África, Cuba o Noruega. La Escuela Tvind en Dinamarca demandaba un año de práctica de trabajo en la granja o la fábrica como obligatorio antes de entrar al Centro de Formación Docente.

y ustedes piensan que no es importante». Los aprendices respondieron: «Es tan aburrido. No lo entiendo».<sup>26</sup>

Los operadores de prensas trabajan con productos químicos y los utilizan diariamente en el puesto de trabajo y en el taller en la escuela, pero la Química se imparte en un aula, lejos del puesto de trabajo. Los aprendices no pueden ver ninguna conexión entre lo que hacen en el taller y lo que sucede en sus clases de teoría general. En su evaluación de Reforma 94, Tor Bergli (1997, 25) mostró que una mayoría de estudiantes (80%) no percibían conexión entre el aprendizaje en los talleres y en el aula. Dijo que el 20% de los que si encontraban una conexión lo atribuían a «buenos maestros». Olsen y Sejestad (1996) también describen como «buenos maestros» a aquellos que trabajan por la integración de estos tipos diferentes de aprendizaje, el técnico-profesional y el general. (ver también Monsen, 1997). Kevin Harris (1979) resume la situación con la siguiente caracterización:

La enseñanza tiene que ver fundamentalmente con la negociación del conocimiento. Pero lo que quiero enfatizar es que la función de la enseñanza en una sociedad democrática liberal es generar una forma destructiva de ignorancia.

De acuerdo con Harris, el sistema de enseñanza representa el desarrollo de un consumismo con respecto a la educación y un ajuste de salario por hora vinculado directamente a la adquisición del conocimiento. Cualquier cosa que no esté explicada en forma clara en los planes de estudio, y que no va a ser incluida en los exámenes, no tiene valor. En la formación profesional con frecuencia se expresa: «¿Qué se supone que haga yo con esto?», con respecto a cualquier cosa que no esté directamente relacionada con la profesión (Berner 1989, 150; Faag 1997; Postman 1996). Los estudiantes provenientes de la enseñanza obligatoria que ingresan a la escuela técnico-profesional y los aprendices se sorprenden de encontrar las mismas asignaturas generales que tuvieron en la cabeza durante la escuela. Como dijo uno de los aprendices: «¿Para qué la teoría? ¡Voy a ser un impresor!».

Según una docente de matemática lo que se necesita es mejorar la coordinación entre las asignaturas técnico-profesionales y generales. Además expresó que necesitaría pasar un año en un taller para saber lo que tenía lugar allí, antes de poder convertirse en una buena profesora de Matemática y Física del programa de estudios técnico-profesional. También los estudiantes en una asignatura técnico-profesional se rebelan contra las asignaturas generales que «no tienen ninguna relevancia para sus vidas», como dicen. Este es el problema central, y Reforma 94 ha aumentado la atención sobre él.

## Significado, motivación y aprendizaje

A fin de comprender qué es lo que crea buenas condiciones de aprendizaje para los estudiantes, cómo surgen y cambian los problemas para los docentes, y

---

26 Estas citas son de mi observación en la clase de diseño gráfico en el proyecto de Aprendices, 1982: 84.



cómo ocurre el progreso, se debe estudiar más que el contenido de la enseñanza. También hay que estudiar cómo esto se distribuye y transforma en la práctica diaria de docentes/profesores y estudiantes. Es importante investigar qué opinan ambos de los contenidos concretos de la enseñanza; y desde la perspectiva real de estudiantes y maestros, qué se considera importante en el contenido de la enseñanza (Nilsson, 1986). Se ha investigado poco en Escandinavia sobre la formación profesional en general, y es particularmente inexistente cuando se trata de enfocar la vida diaria de estudiantes y docentes.<sup>27</sup>

Las investigaciones empíricas de Lennart Nilsson sobre el aprendizaje en el taller en Suecia, durante los años 70 son una excepción (Nilsson 1979. 1981 a & b, 1992). Nilsson muestra dónde se han hecho las encuestas basadas en problemas con el fin de abordar tanto por qué surgen las dificultades de los estudiantes, como cuáles son los problemas de los maestros, cuando del 20 al 30% de los estudiantes dejan de asistir a la escuela. Él cita estudios preliminares que indican que la mayoría de los estudiantes querían trabajar con tareas que tuvieran aplicación concreta.

Como ya se ha mencionado, muchos estudiantes consideran que el trabajo y el aprendizaje al que han sido sometidos carecen completamente de significado. ¿Qué, entonces, consideran ellos que tiene significado? ¿En qué perspectiva de tiempo pensaban y actuaban los estudiantes? ¿Había diferentes puntos de vista entre los estudiantes en una misma clase? Lennart Nilsson encontró que lo importante para el estudiante era el carácter de la tarea con relación a su perspectiva de tiempo. Había variaciones significativas entre los estudiantes en una misma clase o división. Solo casualmente el estudiante no era capaz de encontrar significado en las tareas relacionadas con el trabajo.

Si las tareas de trabajo se formulan de forma que el estudiante pueda realizarlas dentro de su propio y particular lapso de concentración, y si el estudiante tiene la sensación de haber tenido éxito en la tarea, entonces, la extensión de conocimiento y la concentración del estudiante con relación al lapso de tiempo involucrado en llevar a cabo la tarea se ensanchan y se extienden. Esto hace posible para el individuo involucrarse en proyectos más grandes y que consumen más tiempo. Los resultados de la investigación permiten nuevas percepciones sobre qué es importante o no y las condiciones para el progreso del aprendizaje. Estas son perspectivas importantes a considerar cuando se trata de una tarea compleja como la preparación para el aprendizaje en todas las condiciones de enseñanza (ver también Grimestad, 1993).

---

27 No hay mucho prestigio asociado a la investigación dentro de la formación profesional. Los investigadores se han formado muy lejos de los talleres y de las escuelas técnico-profesionales. Tienen poca relación personal con este complejo campo. Ronald Sultana en la Universidad de Malta, sin embargo ha llevado a cabo un gran proyecto de investigación empírica sobre la educación técnico-profesional en Malta (1992; 1996). Claude Grignon (1971) llevo a cabo un gran proyecto de investigación empírica sobre la educación vocacional en Francia hace tres décadas. Estas son contribuciones importantes. El trabajo de evaluación con respecto a Reforma 94 en Noruega ha sido también un avance. Desafortunadamente la investigación en este campo se ha detenido nuevamente en años recientes. El Consejo Nacional de Investigación de Noruega no le da prioridad y el trabajo de evaluación se ha interrumpido.

Para muchos estudiantes la escuela hoy parece no tener sentido. Hay una crisis de motivación, relacionada con los problemas de disciplina y el alto índice de deserción (Mellin-Olsen, 1989; Takala, 1992; ver también Båtvik, Kvalsund & Myklebust, 1998; Monsen, 1997). Muchos estudiantes han perdido el deseo de aprender, y al mismo tiempo, la confianza en su habilidad para aprender. En la vida diaria comprendemos qué es la motivación. Si tenemos que hacer algo que no nos gusta, lo hacemos muy despacio. Tenemos la disposición de aprender un proceso técnico rápidamente, si el resultado tiene sentido y es provechoso y agradable, pero si no entendemos el propósito general, no tenemos la disposición de aprender; incluso si son tareas fáciles.

Significado y motivación son dos caras de una misma moneda (Enerstvedt, 1987, 3; Mjelde, 1993: 104-22). Regi Enerstvedt (1987) señala que el propósito en cada proceso de aprendizaje es la preparación para algo distinto. Para muchos, el aprendizaje en la escuela es la preparación para participar en la vida laboral. Continúa afirmando que la distancia entre la educación y el trabajo y la prolongación de las horas empleadas en la instrucción pura, lejos de la vida práctica laboral, es uno de los problemas principales en las reformas educativas de hoy en día. Uno de los principales problemas con Reforma 94 pudiera ser descrito como la reducción de los campos técnico-profesionales y el aprendizaje en el puesto de trabajo en el primer año de estudios, unido a la prolongación a dos años del período de asistencia a la escuela antes de que se les permita aprender una profesión (ver también Bergli 1997, 52; Kvalsund & Myklebust, 1999; Olsen & Seljestad 1996: 64).

¿Cómo crear un programa educativo en el cual los problemas concernientes al significado y la motivación estén resueltos? ¿Cómo deberíamos presentarnos nosotros de forma tal que no implementemos una pedagogía que transgreda y evite las contradicciones entre el trabajo manual y el intelectual? Esto presupone un tipo de pedagogía con un contenido que trate de desarrollar en los estudiantes, la comprensión científica y general de las dinámicas de la sociedad. Una pedagogía tal, tiene que emplear cooperación en lugar de competencia, asistencia mutua en lugar de acción individual, solidaridad en lugar de egoísmo, camaradería y un sentido de la sociedad en lugar del individualismo estrecho. ¿Cómo luciría un aula preparada para el desarrollo humano y formas de cooperación como asistencia mutua, solidaridad y camaradería? ¿Cómo sería una situación de aprendizaje en la cual todos tuvieran una oportunidad de desarrollar sus habilidades en un grado óptimo?

## El aprendizaje en el taller: ¿Cómo funciona realmente?

El psicólogo americano Jerome Bruner escribió en 1963 que «cualquier asignatura puede ser impartida con efectividad de alguna forma intelectualmente honesta a cualquier niño en cualquier etapa de desarrollo (Bruner 1963:33, ver también Engeström & Hakkarainen 1981)». Hay muchas interpretaciones de lo que realmente es el aprendizaje y cómo funciona en las personas y en los animales. El debate sobre esto en los círculos científicos y eruditos es más rico que nunca antes. El aprendizaje es uno de los conceptos fundamentales de las ciencias sociales, y es

el concepto central en pedagogía. Desarrollar una comprensión de cómo la gente aprende es básico en la organización de un sistema pedagógico. ¿Cómo, de una forma científica y erudita se va a captar el hecho de que los estudiantes técnico-profesionales y aprendices prosperen y aprendan en condiciones de taller y en el puesto de trabajo, y no en el aula convencional académica o técnico-profesional? Esta pregunta me ha preocupado en los muchos años que he trabajado en el campo de la formación profesional. Al tratar de comprender este hecho, he incursionado en muchas diferentes teorías de aprendizaje.

He seguido con interés la investigación de Jerome Bruner en el campo de la enseñanza desde su introducción de la edición inglesa de 1962 del libro de Lev Vygotsky *Pensamiento y Lenguaje*. En el libro *La Cultura de Enseñanza* (1966<sup>a</sup>), Bruner describe su discusión con la investigadora Sylvia Scribner acerca de la psicología del trabajo (1996: 150-151). Scribner describe cómo al principio de su investigación, el equipo de observación registró la forma en que operaba el personal para distribuir la leche, según repartían sus productos a tiendas y restaurantes de Manhattan. Ella encontró que la forma particular para solucionar los problemas adoptada por los repartidores—como pensaban, y particularmente, cómo formulaban el problema—, procedía de las propias demandas del trabajo. Sylvia Scribner consideraba estos hallazgos como una extensión posterior de la psicología de Lev Vygotsky.

Bruner escribe que tuvo dificultad para comprender la importancia de la proposición que ella hacía. No podía comprender que alguien encontrara interesante estudiar cómo el lechero determinaba las botellas de leche, crema y yogurt que necesitaba para sus clientes. En los meses que siguieron a su encuentro con Scribner, él pensó mucho acerca de ese intercambio, y gradualmente se le hizo claro que lo que puede ser evidente en términos psicológicos puede simultáneamente ocultar y preservar algunos de los secretos más importantes de la vida. El secreto aquí, «si fuéramos a generalizar estos hallazgos», es que el cerebro (o la mente) es una extensión de los medios y herramientas que uno usa en la vida laboral, y que al mismo tiempo, es una extensión de las tareas de trabajo por medio de las cuales uno utiliza estos medios y herramientas. (Bruner 1996: 151) Esto es análogo con la naturaleza de la conducta de aprendizaje y la actividad que tiene lugar en una situación de taller.

Bruner dice que la cultura nos proporciona un rebus (acertijo, en español) en el sentido clásico de actividad cognitiva y desarrollo cognitivo. En su connotación clásica rebus viene del latín «res» y esto indica cómo las cosas más que las palabras pueden indicar lo que hacemos. Nuestros sabios antepasados comprendieron la expresión *non verbis sed rebus* (explicar con cosas, no con palabras), cuando se utiliza para transmitir comprensión haciendo algo más que hablando. Aquí uno también encuentra la llave para comprender por qué los estudiantes y los aprendices prefieren aprender haciendo. Otra faceta de aprender haciendo es que algo se hace con un profesor o con un máster y con otros condiscípulos.

En teorías de aprendizaje más recientes, se asigna un peso mayor a la naturaleza básica de los efectos mutuos o recíprocos en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje no se percibe como algo que ocurre en la cabeza de un estudiante

mientras que escucha al docente o lee un libro, sino más bien como una actividad fundamentalmente recíproca. El aprendizaje es «la interiorización del esquema» que integra la cognición con la percepción y la actividad. El esquema se vuelve importante en la medida que el estudiante va haciendo algo con un «experto», de forma tal que llegue a “dominar” las partes más difíciles de la tarea manual; gradualmente va adquiriendo más destreza y capacidad para realizar tareas más complejas hasta no requerir ya la asistencia del experto. El aprendizaje basado en la actividad en común lleva al dominio gradual de las tareas más difíciles por el novicio (Goody, 1989: 253; Enkenberg 1994).<sup>28</sup>

Podemos denominar a este proceso como el modelo maestro-aprendiz. Hay un modelo maestro-aprendiz en el aprendizaje de taller, como se muestra en la Figura 5.

La ventaja en la formación profesional radica en ser una pedagogía basada en el aprendizaje desde la práctica a la teoría, y en la proximidad entre el aprendizaje y la vida laboral. Lo especial, es que el trabajo de la mente se forma con el trabajo de la mano, y que en ese proceso de aprendizaje, se va de la acción al pensamiento. La dinámica entre teoría y práctica se mueve de lo práctico a lo teórico y viceversa, de forma que la mano y la mente están en una relación dialéctica. La comprensión viene a través de la actividad, la reciprocidad y la experiencia personal. La teoría se aprende en relación estrecha con la habilidad práctica. La escuela técnico-profesional se basa en este modelo. Los estudiantes dan un servicio calificado o hacen algo real: el taller es el espacio principal para el aprendizaje. Ellos hornean pan, hacen salchichas, construyen casas, cortan y diseñan peinados, reparan televisores. El aprendizaje tiene lugar en medio de maquinarias o de hornos en ebullición.

---

<sup>28</sup> Las bases sobre las cuales este florecimiento de la comprensión ha surgido es el desarrollo de los importantes trabajos de Lev Vygotsky sobre el aprendizaje en la Unión Soviética en los años 20. El trabajo en esta tradición ha sido una gran fuente de inspiración para mí. (Mjelde, 1993: 33-39).

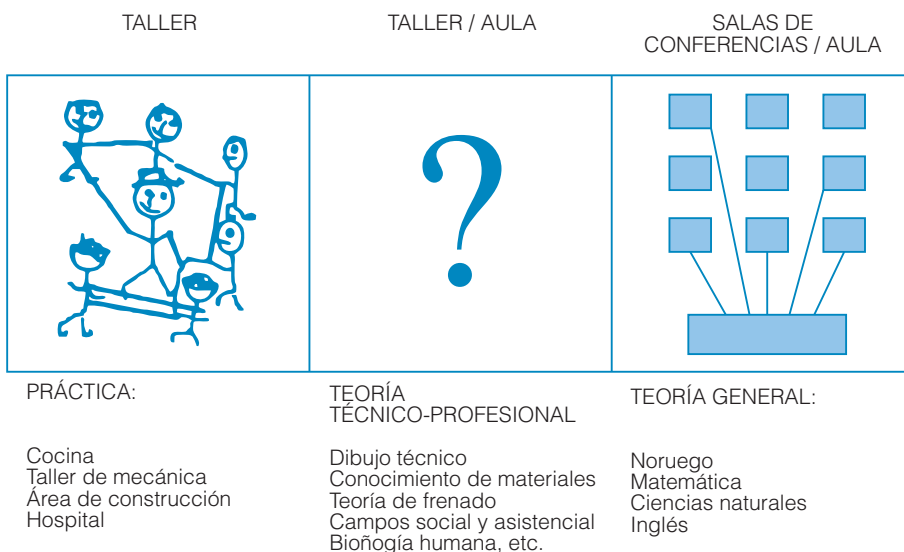


Figura 5: Espacios de aprendizaje en la formación profesional

Es importante destacar que los estudiantes pueden trabajar juntos y consultarse entre sí mientras el docente se mueve por el local asesorando e instruyendo a cada grupo de practicantes en sus distintos niveles del proceso de trabajo. La cooperación con el docente y con otros estudiantes es fundamental para el proceso de aprendizaje (ver también Dyrdal, 1995). Es significativo que la formación profesional tiene sus valores particulares propios. Cuando un docente y 15 estudiantes pasan varias horas juntos en un taller, sea este una cocina o un garaje, la relación entre ellos, y de los estudiantes entre sí es diferente de lo que normalmente ocurre durante una clase en un salón de conferencias (ver también Faag, 1997).<sup>29</sup>

En el taller el funcionamiento de la mente y el cuerpo no está separado, los estudiantes no están inmóviles, sentados frente al docente. En el aprendizaje en el taller, cuerpo y mente trabajan juntos, y los estudiantes se mueven al ritmo del trabajo. Antes de la promulgación de la legislación sobre la instrucción de la secundaria en 1974, no se daban notas en las asignaturas industriales; aprobado o reprobado era la calificación de los exámenes prácticos. No obstante, vemos que las contradicciones entre el trabajo manual y mental persiste en la formación profesional con su división en tres componentes: aprendizaje en el taller, teoría técnico-profesional y teoría general (Nilsson 1981, 37).

29 Según se han desarrollado los procesos de producción uno de los problemas ha sido la reducción del aprendizaje en el taller y también la reducción de la carga en la formación docente. Surgiendo de la demanda de que todos los docentes tengan la misma carga horaria, el aprendizaje de taller ha sido debilitado significativamente. Por otra parte, los profesores tienen una situación de enseñanza difícil, pues pueden tener alrededor de 100 estudiantes en la semana. (ver también Blichfeldt, 1992).

En el aula académica se imparte teoría general, Noruego, Matemáticas, Física, y Ciencia técnico-profesional. Los estudiantes se sientan frente al maestro, ubicado detrás de una mesa.

Se espera que el aprendizaje sea una actividad individualizada e interiorizada en la mente. Hay poca relación entre lo que se imparte y lo que se aprende en el aula académica y lo que se imparte en el taller y en la teoría técnico-profesional, pues son dos formas muy diferentes de organizar el aprendizaje.<sup>30</sup> En el modelo de taller; en la relación entre el aprendizaje en el taller y la teoría técnico-profesional, donde se cierra la brecha entre las actividades manuales y mentales, es donde podemos avizorar el comienzo del fundamento de la educación del futuro (Mjelde, 1996 a).<sup>31</sup> El taller es el fundamento para el aprendizaje por medio de la actividad y la cooperación, mientras la teoría técnico-profesional incluye idiomas, Matemática, Física y Química, es decir, teoría general (Wasenden 1997, 1999).

La teoría técnico-profesional (ver figura 1) impartida en los talleres y en las aulas, ha variado con el tiempo de acuerdo con el desarrollo y los cambios en las profesiones.<sup>32</sup> La teoría técnico-profesional está conectada estrechamente al contenido y el desarrollo de los oficios; su objetivo es comunicar conocimiento sobre herramientas, materiales y procesos en cada profesión. El dibujo mecánico o industrial, por ejemplo, es parte substancial de la teoría técnico-profesional de la producción y la industria. Las asignaturas generales carecen, en términos de contenido, de conexión directa con la parte de la formación profesional que trata los aspectos técnicos del trabajo, y también carecen de conexión con la teoría técnico-profesional. Como escribió un electricista en un programa de aprendices (1982-1984), que yo estudié de cerca: «La escuela no puede ofrecer enseñanza realista, ni de los oficios ni de las asignaturas generales». En la formación profesional hay una relación destructiva e inclusive ruinosa entre la parte de los oficios de trabajo manual y la porción de la enseñanza general; entre el taller y las conferencias en el aula; entre el individuo y el grupo. Resumiendo, la brecha destructiva entre la mano y la mente es obvia. Pero al analizar en serio estas contradicciones entre las diferentes tradiciones de aprendizaje, podemos encontrar vías para formular nuevas interrogantes acerca de cómo corregir y mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

---

30 Resulta obvio que en general una gran parte de la enseñanza académica se ha desarrollado hacia el modelo de taller. Los alumnos/estudiantes se sientan en una distribución de herradura; los profesores están menos tiempo al frente del aula, y usan más tiempo para moverse alrededor del aula guiando a los estudiantes (ver Lindblad, 1997).

31 Hago referencia aquí de la forma y no del contenido. El contenido es desde luego otra cuestión diferente y más compleja. Luego de analizar el contenido de un texto de Ciencias Sociales de un plan de estudios en 1972, terminé escribiendo un texto alternativo (Mjelde 1975). Ver también Jerome S. Bruner (1963: 115-126) ¿Después de John Dewey, qué?

32 Ese es un campo compuesto en el desarrollo de las profesiones, con grandes variaciones dentro de los oficios y la industria, entre la producción y las profesiones industriales y los servicios asistenciales, y los campos de la economía doméstica y la estética. Me he basado aquí ante todo en las áreas de la producción y la industria.

Uno de los mayores retos creados por Reforma 94 es cómo vincular las asignaturas generales con el aprendizaje en el taller y la teoría técnico profesional. Hoy, los estudiantes aprenden los teoremas de Pitágoras en la asignatura de Geometría, en lugar de estudiar cómo un carpintero utiliza a Pitágoras para construir una casa. Cuando los carpinteros calculan un ángulo, están aplicando los teoremas de Pitágoras. ¿Por qué no pueden estudiar a Pitágoras cuando aprenden a calcular o medir un ángulo con las herramientas de su oficio? (ver también Wasenden 1995, 1999). Los tipógrafos utilizan productos químicos a diario. ¿Por qué un docente de Ciencias Naturales no trabaja en el mismo lugar junto al docente del taller? ¿Por qué no se puede impartir conocimiento acerca de los productos químicos que se utilizan en el campo de lo gráfico cotidianamente? Los futuros cocineros aprenden los principios y fórmulas del funcionamiento de la llama, el vapor y la bioquímica en el aula académica, mientras que aplican realmente ese conocimiento, inconscientemente, durante la práctica en la cocina. Los rangos de temperatura y la selección y cantidades de ingredientes aprendidos en la cocina parecen distantes de los principios de la bioquímica aprendidos en el aula. ¿Por qué no puede el profesor de ciencias naturales trabajar junto con el docente de cocina para enseñar los principios y formulas en la cocina? Hemos visto ejemplos promisorios de tales tendencias. Mikkel Bongo (1998) siguió un grupo en un centro de enseñanza de adultos en el curso de un año. Aquí las relaciones estaban establecidas para el aprendizaje técnico-profesional mediante la cooperación amplia entre los docentes técnico-profesionales y académicos. Los informes de evaluación revelan gran ingenuidad y deseo en el esfuerzo por integrar las asignaturas académicas y las técnico-profesionales (Bergli, 1997: 17; Olsen & Sejstad, 1996: 64-65; Olsen, 2000; Wasenden 2001).

Este no es un asunto nuevo en el campo de la enseñanza. Ha estado en el centro de la discusión por más de un siglo. En el próximo capítulo analizo estas cuestiones con relación al trabajo de dos grandes pensadores pedagógicos, Lev Vygotsky y John Dewey.



## Capítulo 4

Aprendizaje y significado en la  
formación profesional: Lev Vygotsky  
y John Dewey sobre la pedagogía de la  
formación profesional



## Capítulo 4

### Aprendizaje y significado en la formación profesional: Lev Vygotsky y John Dewey sobre la pedagogía de la formación profesional

Uno de los principales hallazgos de mi investigación en el sector de la formación profesional es que los estudiantes y aprendices prosperaban y aprendían cuando estaban activos en el puesto de trabajo; y no encontraban significado o relevancia a las horas de enseñanza académica general. Por lo tanto, asistían a las clases de taller y no a las clases académicas. ¿Por qué las experiencias de aprendizaje y la importancia que los estudiantes y aprendices le asignan al escenario del taller y a la vida laboral difieren de forma tan aguda con las de la escuela y sus aulas?

#### Organización de la docencia en la formación profesional

En el curso de su historia, la formación profesional en la rama de la producción y la industria ha empleado muchos métodos diferentes para organizar los talleres y la formación teórica y general. Como ya se mencionó, la formación técnico-profesional orientada a la manufactura y la industria tomó la vida laboral como modelo hasta que entró en vigor el Acta de Colegiación de la Secundaria en 1976. Para muchos oficios era común una formación de cuarenta y dos horas semanales. Entre 1945 y 1976, según este modelo, se dedicaba dos tercios del tiempo al taller y un tercio al aula, lo cual se organizó de muchas formas.

En la Escuela Técnico-profesional Elvebakken en Oslo, a principios de los años 70 un grupo pasaba una semana en el taller y la semana siguiente en el aula académica, mientras otro grupo lo hacía a la inversa, de esta manera, era posible tener dos grupos alternando el uso del taller. Los varones se presentaban en el taller, pero no asistían a las aulas donde los profesores de las asignaturas académicas con frecuencia se sentaban solos en sus escritorios (Bjerkervedt, Helltorp/Mjelde, 1971). Los docentes enfrentaban a menudo una situación de trabajo difícil en términos del plan de estudio técnico-profesional. Ellos podían impartir clases hasta a cien alumnos de oficios muy diferentes por semana, muchos de los cuales estaban levemente motivados a aprender teoría. ¿Cuál fue la razón de la hostilidad que los alumnos desarrollaron hacia lo que ellos llamaban «teoría»? Dos citas de mi estudio sobre aprendices de 1982-1984 lo muestran claramente: Un estudiante de gráficos dijo: «Uno aprende más trabajando (en la práctica) que sentado en un pupitre escolar con esas tonterías acerca de la teoría». Un aprendiz de mecánica dijo: «Era formidable escaparse en lugar de estar sentado en el pupitre de la escuela, donde se supone que un solo acepta las cosas. Finalmente podíamos producir algo nosotros mismos. Trabajar y

ganar dinero por tres años me viene mucho mejor». Y también, «yo estaba hartó y cansado de la escuela» (Mjelde, 1993: 193).

«Cansado de la escuela» y «hartó de la escuela» eran expresiones que surgieron una y otra vez entre los 1.617 aprendices estudiados. El 89% prefería ser aprendiz que asistir al aula. Como lo expresó uno de ellos: «Ir a la escuela en la sociedad de hoy en día, en verdad te deja sin energías» Este aprendiz en Bergen, había sufrido la escuela como una pesadilla. La investigación en las escuelas secundarias de los años 70 reveló que el 20% de los alumnos fueron acosados o intimidaron a otros alumnos. Este no es un fenómeno nuevo en el desarrollo de la educación, pero deviene más serio aún según aumenta la duración de la enseñanza obligatoria.

Desde los días de Anna Senté en el distrito Sagene de Oslo en los años 30 hasta el presente, ha habido muchos intentos de dar a la escuela secundaria una orientación más de acuerdo con la pedagogía del trabajo. Los conflictos surgen en el debate de la escuela cada día acerca de estos asuntos. Sin embargo, la enseñanza secundaria hoy parece estar marcada por las tradiciones de la escuela latina que se caracteriza por la falta de conexión entre las asignaturas y entre los estudiantes, y por la duración de las clases, que continúa siendo de cuarenta y cinco minutos, de forma que la escuela hoy solo la interrumpe el sonido del timbre. La escuela es, desde luego, un mecanismo de clasificación en el cual los logros y las calificaciones sientan las bases para elecciones más amplias y lugares en la vida laboral. Es una de las puertas de clasificación que hace fluir a los estudiantes hacia los oficios técnico-profesionales o hacia las profesiones académicas después de la conclusión de la enseñanza secundaria obligatoria.

Sin embargo, este no es el aspecto principal que quiero resaltar aquí. Lo presento solo como antecedente para plantear la cuestión de la importancia o no de la pedagogía que se persigue en la escuela primaria, en la capacitación técnico-profesional, o en la enseñanza secundaria. Constituye la base para plantear interrogantes acerca de la escuela secundaria y la formación profesional, sobre todo cuando el 89% de los aprendices en mi estudio de 1982-1984 (Mjelde, 1993) encontró que el aprendizaje en la escuela no era importante.

¿Es el hecho de que muchos de los estudiantes consideran el aprendizaje en las escuelas irrelevante y sin significado, uno de los principales problemas para el desarrollo de la enseñanza en los pasados treinta años? ¿Ha contribuido la división entre el taller y la escuela en los pasados treinta años al rechazo a los cursos técnico-profesionales de estudio? ¿Ha llevado el aumento de la proporción de enseñanza general en el aula —como en el sistema de la escuela básica convencional, con el estudiantado sentado en filas—, a un incremento en los problemas que enfrenta la formación profesional? Brevemente:

- ¿Es la condición social de la escuela la que contribuye a que los estudiantes no aprendan?

- ¿Cómo pueden corregirse estas relaciones sociales, de forma que todas tengan condiciones óptimas en cualquier situación particular de aprendizaje?

Lennart Nilsson es uno de los pocos investigadores en Escandinavia que ha trabajado con el problema del aprendizaje y formación profesional.<sup>33</sup> Él señala que ha habido poco interés para estudiar de forma empírica la manera en que los estudiantes técnico-profesionales experimentan sus condiciones y posibilidades de aprendizaje. Él mantiene que este tipo de estudio es un prerrequisito para el futuro. Además, hay que tomar seriamente estas experiencias de los estudiantes para enfocar la enseñanza de manera tal que desde la perspectiva de los estudiantes, esta sea importante para el trabajo. Experimentar la enseñanza como algo con significado es el punto de partida para el desarrollo de competencia y ajuste a la situación de trabajo. (Nilsson, 1981).

Los aprendices estudiados en mi trabajo de 1982-1984 (Mjelde 1993) consideraban su aprendizaje como algo sin importancia e irrelevante, tanto en los años de escuela obligatoria como en los años de enseñanza general académica para su curso introductorio técnico-profesional. En el primer estudio empírico que conduje en las escuelas técnico-profesionales de Oslo en los años 70, los estudiantes sentían que habían «vuelto al hogar» cuando comenzaron las clases en los talleres de su entrenamiento técnico-profesional (ver página 29). Klaus Nielsen y Steinar Kvale señalan la similitud metafórica existente entre el desarrollo social y psicológico del niño, y el contenido de la legislación de aprendices:

«A través de su participación en la vida diaria, tanto el niño como el aprendiz se dieron a observar y participar en las actividades del «docente» – lo mismo el padre que la madre, o el instructor de la empresa que es el centro laboral» (1999: 133). En trabajos anteriores, he puesto más énfasis sobre los aspectos culturales de este problema. Los estudiantes vienen a una cultura que conocen desde el hogar, una cultura de trabajo con normas y valores específicos. Ellos conocen el lenguaje y las «reglas del juego», y han alcanzado esta comprensión en el transcurso de sus vidas (Mjelde, 1987; 1993).

Por consiguiente, una forma de entender estos dilemas es comprender que hay dos escenarios muy diferentes de aprendizaje: el taller y el aula, y que esta división se observa muy claramente en el desarrollo de los diferentes cursos de formación técnica. Los talleres son imitaciones de los puestos de trabajo reales, donde el docente actúa como un capataz/maestro del oficio (Mjelde, 1987). En el taller, las actividades se organizan de forma similar a un día de trabajo. En el aula, la sesión de estudio se divide en períodos de cuarenta y cinco minutos, frecuentemente de seis asignaturas diferentes. En el taller se aprende de manera holística, basada en

---

33 Tove Lien (1984; 1995) ha llevado a cabo investigaciones empíricas concernientes a estas cuestiones en la educación de adultos. La formación técnico-profesional —impartida en la escuela o en centros para adultos—, orientada a las artes y oficios y a la industria, con relación al mercado laboral, son dos caras de una misma moneda.

la actividad física y en la interacción, mientras la enseñanza general, en el aula, se estructura de forma tradicional, con fuertes divisiones entre las asignaturas. El docente actúa de forma lógica con la configuración y la estructura de la asignatura en cuestión, y esto, unido a los objetivos de los planes de estudio forma el punto de partida de la enseñanza fragmentada.

Los estudiantes y aprendices de escuelas técnico-profesionales no encuentran relación entre el contenido de los tres componentes de la enseñanza que reciben: taller, teoría técnico-profesional, y enseñanza general. Mikkel Bongo ha señalado que los estudiantes de oficios técnico-profesionales son incapaces de hallar alguna relación entre un capítulo y el siguiente en el mismo libro de texto, en sus asignaturas académicas, como por ejemplo, los capítulos sobre energía en sus textos de Física. (2001b).<sup>34</sup>

Hoy, los estudiantes ingresan a la formación del oficio después de diez años de instrucción obligatoria. Muchos de ellos se han atrasado, no han aprendido a leer y escribir correctamente, no pueden realizar los cálculos aritméticos más rudimentarios y han quedado fuera de la espiral educacional muy temprano. Esto se transforma en un proceso acumulativo: si el estudiante no aprende los principios básicos sobre los que descansan las asignaturas escolares; comienza a retrasarse, la distancia que separa lo que el estudiante sabe y los conocimientos necesarios para los niveles de estudios más altos y complejos que espera alcanzar, crece continuamente. Una vez que se ha quedado atrás, pierde confianza en su habilidad de aprender. Knud Illeris sostiene que «en la enseñanza de adultos en Dinamarca con mucha frecuencia se encuentra personas con una actitud negativa hacia la formación que recibieron durante sus años de escuela, y son cuestiones que se deben vencer antes de que pueda considerar avanzar en la enseñanza». (1999: 81-82) La misma situación ocurre en la enseñanza de adultos en Noruega (Lien, 1984; 1991; 1995; Bongo, 1998).<sup>35</sup>

Pero de vuelta a nuestro punto de partida. ¿Por qué los estudiantes prosperan y aprenden en los talleres integrados a los cursos técnico-profesionales de estudio? ¿Qué hay de particular en esta forma de aprendizaje que la hace diferente de la enseñanza tradicional del aula? ¿Qué crea una atmósfera de aprendizaje y cooperación? ¿Cómo comprenderlo científicamente a partir de lo que sabemos

---

34 Mikkel Bongo amablemente leyó un borrador de ese manuscrito y me ha dado una crítica constructiva basada en su experiencia como director de una gran escuela secundaria que tiene cursos de estudio académicos y técnico-profesionales, y en su propia investigación (él escribió una tesis de graduado en Pedagogía de la formación profesional en 1998).

35 Knud Illeris (1999, 65-68) parece tener una visión romántica de la construcción de esta oposición, tanto con relación a las buenas situaciones de aprendizaje como a lo que él llama "oposiciones (folk) populares" El encuentra aspectos constructivos a esta oposición desde perspectivas psicológicas y biológicas. Yo soy escéptica acerca de esta interpretación y pienso que la opresión escolar del potencial humano en aras del aprendizaje crea condiciones negativas para el aprendizaje, y a menudo para compasivos camaradas seres humanos.

acerca del aprendizaje? Dos eruditos de la ciencia e investigadores han sentado los fundamentos de tal comprensión: Lev Vygotsky y John Dewey.<sup>36</sup>

## Lev Vygotsky y la pedagogía de la formación profesional

Los seres humanos y los animales aprenden, pero ¿cuál es en particular la trayectoria de desarrollo para el aprendizaje humano, que comienza con el nacimiento y continúa hasta la muerte? ¿Cómo han surgido los idiomas, los pensamientos y la conciencia humana? ¿Cuál es la diferencia característica entre el aprendizaje de las personas y el de los simios?

Encontramos una forma de comprender esta problemática en los trabajos de Lev Vygotsky,<sup>37</sup> quien suministró un análisis histórico del desarrollo de las funciones mentales superiores del ser humano. Un aspecto principal del planteamiento de Vygotsky es que el ser humano aprende en una cierta dirección definida, a saber, de lo social a lo individual... Las personas desarrollan su actividad mental y física a través del habla, pero el pensamiento y el lenguaje no pueden estudiarse separadamente, sino desde una perspectiva social y de desarrollo, y el desarrollo psicológico del individuo dependen de la época histórica en que ocurre el desarrollo. A.R. Luria (1976) y A.N. Leóntiev (1978) han aclarado más este fenómeno al mostrar cómo varía el desarrollo de la conciencia en relación con las condiciones geográficas y el entorno social (Daly & Mjelde, 2000; Mjelde, 1987; 1993). Este punto de vista es fundamental para toda la pedagogía, e indica que el niño no debe considerarse un ser biológico que debe socializarse a través de normas y valores, a fin de desarrollar su cognición, sino más bien como un ser social que se desarrolla a sí mismo por medio de la interacción humana y el lenguaje, al interiorizar las normas y la adquirir cualquier conocimiento particular, en el momento histórico y lugar de la Tierra donde esté viviendo.<sup>38</sup>

Consecuentemente, el idioma y la comunicación son fundamentales para la actividad mental humana y para el desarrollo de cada generación en la sociedad. El ser humano ha desarrollado el lenguaje, el pensamiento y la conciencia a través

36 Jean Piaget es, desde luego, importante cuando se trata de nuestra comprensión de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, no he tratado sobre su contribución aquí, porque él no se refiere directamente al campo de la didáctica de la formación profesional.

37 Lev Vygotsky ha sido llamado el Mozart de la psicología (Toulmin, 1978). Aunque estuvo mucho tiempo olvidado, ha tenido gran influencia en la investigación del aprendizaje durante los pasados treinta años. Su libro "Pensamiento y Lenguaje" fue publicado en Inglés en 1962, y "Mente y Sociedad" en 1978. Su pensamiento también ha sido «olvidado» por un largo período de tiempo en la Unión Soviética. "Pensamiento y Lenguaje" (Tenknig og tale) se publicó en noruego en el 2001. El trabajo de Jerome Bruner sobre la enseñanza y el aprendizaje ha sido influido por el pensamiento de Lev Vygotsky en fecha tan lejana como principios de los años 60 (Bruner 1996b). Los trabajos de Jean Lave y Etienne Wenger sobre la tradición maestro-aprendiz parecen tener su origen en el pensamiento científico de Vygotsky.

38 En una conferencia en Kritiansand en 1992, Per Stromholm enfatizaba la naturaleza variable de nuestros sentimientos y pensamientos. Él asumió una posición polémica interesante en contra de la declaración del escritor noruego, ganador del Premio Nobel, Sigrid Undset, según el cual nuestros sentimientos son eternos e inalterables. Él caracterizaba su novela Kristin Lavransdotter, situada en la Edad Media, como una novela moderna sobre una mujer a la que había transferido el pensamiento del siglo XX y los modos de vida a gente del siglo XIV.

del trabajo (actividad) y la cooperación. Vygotsky usa los conceptos de «palabra» y «significado» como herramientas básicas para la investigación del desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Una persona no aprende el sentido de una palabra sin que la palabra sea asociada con su significado: (su connotación socialmente creada — significados contextuales— y su denotación —significado generalizado o abstracto). La experiencia individual solo puede ser comunicada más allá de la experiencia del individuo cuando se organiza en categorías confirmadas y verificadas por otros participantes en la sociedad a través de convenciones y costumbres establecidas. El significado se compone de unidades de estas categorías comunes implícitas. Las generalizaciones de denotaciones que están implícitas en las categorías simplifican la experiencia.

Sin simplificaciones y símbolos para organizarlas, las más altas formas de interacción y cooperación humanas no serían posibles. La sociedad necesita sistemas de mediación para determinar y categorizar lo que es racional e intencional en las acciones y pensamientos de sus miembros. Este sistema de mediación es el lenguaje, en el que las unidades básicas son palabras y significados, herramientas desarrolladas a través de las interacciones verbales y escritas entre los miembros de la sociedad. En el curso del esfuerzo para entenderse entre sí, los miembros de la sociedad crean nuevos monólogos internos en los cuales sus propias experiencias se miden y contrastan con las convenciones y generalizaciones de la sociedad y la cultura (ver Voloshinov, 1973; Smith, 1999: 96-130).

«Significado» y «comprensión de la vida real» son conceptos centrales para filósofos del lenguaje V.N. Voloshinov y L. Wittgenstein, quienes argumentan que en la vida cotidiana, el significado es rara vez denotativo; no es abstracto o general, ni está separado del contacto social vivo. En una palabra, el significado cotidiano es siempre especial y concreto (Mjelde, 1993: 35).

Estas consideraciones pueden ser directamente referidas a las experiencias que los estudiantes técnico-profesionales y los aprendices han adquirido de los distintos espacios de aprendizaje de la vida en sociedad, y de su comprensión del aprendizaje en la tradición de la escuela en comparación con el aprendizaje en la vida laboral. En la tradición escolar, el aprendizaje está divorciado de la comprensión local, concreta y contextualizada de la vida y de la naturaleza de la cotidianidad, muy diferente de las tradiciones de formación técnico-profesional. Por otra parte, está claro ahora cómo la organización de la formación profesional, dividida entre los oficios de una parte, y las asignaturas generales de la otra, la ha llevado a su empobrecimiento. Lo que distingue la formación en el taller en el campo de la pedagogía de la formación profesional es la relación entre actividades concretas. Acciones, palabras

y significados están integrados y se mantienen unidos en el proceso de aprendizaje, y el estudiante tiene una experiencia de plenitud de significado mientras aprende.<sup>39</sup>

Otro aspecto de la pedagogía de la formación profesional es el aprendizaje que ocurre durante la interacción y cooperación con otros. Vygotsky mantenía que los procesos del pensamiento de cualquier individuo deben ser entendidos como una forma de discurso interno que ha sido transferido e interiorizado desde el inicio de la interacción social. Él considera que el estudiante se mueve dialécticamente entre aprendizaje espontáneo auto-reflexivo y una forma de aprendizaje más científico y lógicamente orientado. Los conceptos que los niños aprenden espontáneamente por sí mismos, mediante la participación en interacciones habladas con otros seres humanos, son lo que él denomina «conceptos de cada día». Por otra parte, esas ideas y conceptos que el niño adquiere a través de una asimilación explícita y sistemática del material que debe aprender, dentro de lo que ya sabe, los denomina «conceptos intelectuales» o «conceptos científicos», con frecuencia definidos teóricamente con la ayuda de otras palabras. Por ejemplo, un término de cada día como «perro» puede ser definido a través de una jerarquía de conceptos científicos tales como «animal», «vertebrado», «mamífero», y «canino» (Vygotsky, 2001<sup>a</sup>: 13). La apropiación por parte del alumno de un concepto general y comparativo depende en grado sumo de que sea puesto en un contexto especial. Si el estudiante no ha experimentado una cierta situación vital, su comprensión de las palabras que generalizan la experiencia queda incompleta hasta que la vida cotidiana introduzca experiencias que den una cierta profundidad de comprensión a esa palabra generalizadora en particular. Ese proceso tiene lugar en la zona más inmediata de desarrollo, en la necesaria influencia recíproca entre la experiencia inductiva del alumno (que hace surgir el sentido de la palabra) y la instrucción deductiva, generalizadora dirigida por el docente (que ayuda a expandir la comprensión de los significados de la palabra generalizada). Si se carece de experiencias ricas con la naturaleza multifacética de las palabras y su significación, no se aprende a evaluar el significado completo de la palabra en la cultura, la sociedad y el momento histórico de cada uno (Daly & Mjelde 2000).

Lev Vygotsky criticó la enseñanza tradicional, al percatarse de la gran importancia de la interacción y la cooperación en los procesos de aprendizaje. El argumentaba que la actuación de los estudiantes en la interacción con el docente y los condiscípulos era un índice más preciso de aprendizaje que los test de inteligencia basado sobre una meta compuesta de conocimiento pre-digerido.<sup>40</sup> Es por lo tanto su concepto de «la zona de desarrollo próximo», el que se dirige directamente al aprendizaje en taller y la tradición experto-docente tal como podemos observarla en los entrenamientos técnico-profesionales orientados a la producción y la industria. La definición propia

39 No estoy diciendo que la relación entre el significado, la falta de significado y el aprendizaje se resuelva en la formación profesional, lejos de eso. La fuerte ruptura entre el aprendizaje en el taller, la teoría y la enseñanza general del aula es tan destructiva ahora como lo ha sido anteriormente. Lo que estoy enfatizando es que ahora nosotros comprendemos estas contradicciones en un grado mayor como nunca antes (Mjelde 1997<sup>b</sup>; Sultana 1997).

40 En trabajos anteriores he criticado la definición de inteligencia como una tautología. Inteligencia es lo que se mide con test de inteligencia (Kokkersvold & Mjelde, 1982).

de Vygotsky de «zona de desarrollo próximo» es como sigue: «Es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o su colaboración con condiscípulos más capaces» (1978: 86).

Los investigadores americanos han desarrollado la noción de «andamiaje» (scaffolding) para describir este proceso. El concepto es tomado del andamiaje en un sitio de construcción. El andamiaje es el apoyo que el niño o el adulto recibe en el proceso de solución de una tarea que potencialmente puede enfrentar. En el mismo sentido que el andamiaje en el sitio de construcción es una estructura temporal, el andamiaje de asistencia para el alumno es igualmente provisional. Está allí para ayudar al alumno a llevar a cabo la tarea asignada y después, ser retirado. El andamiaje puede ser interpretado también desde la perspectiva de un docente activo dentro del proceso de aprendizaje junto con los alumnos; esto es, el docente aquí sitúa metas definidas para la actividad de aprendizaje de los alumnos. Stig Mellin-Olsen (1989) (ver también MellinOlsen & Solvang, 1978) ha desarrollado este concepto con relación a la instrucción matemática, entre otras materias. Él usa el concepto de construcción de andamiaje para el proceso que el docente pone en funcionamiento cuando da asistencia. La meta es echar a andar el proceso de aprendizaje de manera de pasar el cumplimiento al alumno y así, echar abajo el andamiaje.

Moll (1990: 3-15) expone que la enseñanza holística, el aprendizaje mediado (de mediar y lograr) y el cambio son los aspectos de la teoría de Vygotsky importantes para comprender la zona de desarrollo próximo. Por «aprendizaje mediado» se entiende que las palabras y el lenguaje son las herramientas intermediarias y causan la actividad mental humana. Vygotsky criticó la enseñanza tradicional por tener una visión fragmentada del aprendizaje. Consideraba, además, que la separación de las asignaturas escolares y la repartición del contenido de la enseñanza en asignaturas contribuían a quitarle lo significativo a las asignaturas. El conocimiento —afirmaba— no puede sacarse de su contexto natural ni transmitirse aislado, solo puede producir significado y crear motivación si es tomado como parte de un todo. Otro de sus más importantes principios es que el aprendizaje ocurre al interiorizar los procesos que, en primer lugar, el individuo realiza con otros en su medio ambiente o su hábitat. Como alternativa a la pedagogía mediadora tradicional, Vygotsky propone una forma de enseñanza que implica el desarrollo de procesos psicológicos superiores a través de una cooperación activa entre el docente y el colectivo de estudiantes, que estimula a cada individuo para alcanzar un nuevo nivel de desarrollo personal.

Vygotsky era un docente optimista y creía que el estudiante alcanzaba la conciencia reflexiva a través de conceptos científicos. Con este punto de vista, Bruner expuso en “El Proceso de Enseñanza” que: «Cualquier asignatura se puede impartir con efectividad en alguna forma intelectualmente honesta a cualquier niño en cualquiera etapa de desarrollo... Explicaciones correctas e esclarecedoras no son más difíciles y con frecuencia más fáciles de comprender que las que son parcialmente correctas y por lo tanto muy complicadas o muy restringidas» (1963: 23, ver también Mjelde 1986, Illeris, 1999)



## John Dewey y la pedagogía de la formación profesional

Hay similitudes, pero también grandes diferencias en la forma que Lev Vygotsky y John Dewey enfocan estas cuestiones. Cuando se trata de las relaciones entre la actividad y el desarrollo del aprendizaje tienen ideas comunes, especialmente con respecto al papel que desempeñan las actividades cotidianas y las relaciones sociales en el proceso educacional. Estas perspectivas afectan directamente las cuestiones que están en el centro de la pedagogía de la formación profesional.<sup>41</sup>

El sistema educativo tiene un plan de enseñanza que implica promover un modo científico de pensar. Pero a juzgar por la experiencia de los estudiantes técnico-profesionales y los aprendices, se puede cuestionar si el modo científico y analítico de pensamiento es promovido a siquiera el más modesto grado en la escuela de hoy en día. ¿Ha hecho la división del aprendizaje entre asignaturas prácticas y teóricas imposible el desarrollo del pensamiento científico y analítico? John Dewey contestaba esto de forma afirmativa en su crítica del sistema escolar hace más de cien años. El desarrollo de Dewey de la enseñanza holística, que según él debe partir del taller, solo sirvió para confirmar la natural falta de rigor científico del pensamiento fomentado por el sistema escolar existente, tanto a finales del siglo XIX, como una centuria después. En “Escuela y Sociedad” (1900), expone que hay una gran diferencia de motivación, espíritu y atmósfera en esas escuelas donde las ocupaciones son el centro bien definido de la vida escolar.

«Aprender haciendo» es un concepto conocido que surgió como resultado de una investigación de laboratorio de la escuela de Dewey en Chicago. Otra perspectiva relevante de Dewey es importante en este contexto. «Hay una forma de teoría estéril que se opone a la práctica. Pero la teoría científica real está en la práctica y opera como el ímpetu para la expansión y les da sentido a nuevas posibilidades» (ver Dewey and Dewey, 1915; Dewey, 1916).

Los estudiantes y aprendices técnico-profesionales de hoy ven poca o ninguna relación entre lo que aprenden en el taller/puesto de trabajo y en el aula; se rebelan contra la teoría y los conceptos comparativos que parecen no tener nada que ver con su propia realidad. La teoría técnico-profesional que debía vincularse directamente a las actividades del taller, frecuentemente está relegada al aula, en lugar de relacionarse con la práctica del estudiante. ¿Cómo pueden ser corregidas las cosas de forma que se establezcan procesos de aprendizaje, donde aprendizaje y desarrollo sucedan en tándem y en relación uno con el otro?

En sus trabajos, Dewey promovía el aprendizaje y la cooperación en el taller. Rompió con todo el formalismo usual en la organización de la enseñanza. Terminó con el sistema de clases, lecciones y asignaturas escolares. El enfatizó los enfoques

---

41 Con relación a esto, no le doy gran peso a las diferencias, aunque no pienso que sean irrelevantes en estas importantes cuestiones hoy en día. Dewey estuvo en la Unión Soviética en 1928. La enseñanza basada en proyectos era uno de sus «sellos característicos» y parece haber sido rechazada por los soviéticos a finales de los años 20 (ver Glassmann, 2001).

interdisciplinarios, especialmente a través de la experimentación. Por medio de los experimentos, los alumnos negarían o confirmarían las hipótesis que habían anticipado. Ellos adquirirían el conocimiento acerca de las circunstancias con las cuales estaba relacionado el experimento. En un grado considerable, la teoría se vinculaba a la práctica. Dewey lo formulaba como sigue:

Tomemos la industria textil como un ejemplo de tal hipótesis. Estoy hablando ahora sobre la escuela que esperamos tener en el futuro. Ella consta de un ámbito de trabajo donde uno se compromete con cosas reales, cose, hila y teje. Los niños entran directamente en contacto con el trabajo, con distintos tipos de seda, algodón, lino y lana. Uno gana conocimiento mientras trabaja con los materiales, sus orígenes, medidas y uso, y los diferentes tipos de máquinas que son usadas para refinar la materia prima. (Dewey, 1916)

Hilde Jangárd ha señalado que lo que se necesita en el sistema escolar no es ofrecer a los jóvenes menos teoría, sino presentar la teoría vinculada a la práctica. Ella dio el interesante ejemplo de un docente que asignó, como un proyecto de exámenes para sus estudiantes en una clase de oficios eléctricos, la tarea de primero hacer un dibujo técnico de circuitos integrados y en segundo lugar, desarrollar la tarea en la práctica. La mayoría de los estudiantes fueron incapaces de cumplir con la tarea. Previamente el docente había dado a los estudiantes la misma tarea, con la diferencia de que les había pedido que primero hicieran la tarea práctica, y después, los dibujos de lo que habían hecho. Once de los doce estudiantes se las arreglaron para hacer esto de una manera satisfactoria, pero fueron incapaces de trabajar en la dirección opuesta, del reino de lo abstracto al de lo práctico. Este es un ejemplo típico de lo que ella llamaba «la popular tradición de aprendizaje»,<sup>42</sup> en la cual la práctica y la teoría se realizan en una manera integrada e inductiva (1978: 104).

La observación de Jangárd sobre la enseñanza de los oficios eléctricos en los años 70, y las contribuciones de Vygotsky y Dewey hacia la comprensión del aprendizaje y la enseñanza nos permiten comprender mejor las contradicciones involucradas en el aprendizaje en la escuela de los estudiantes técnico-profesionales y aprendices. Si observamos estas ideas en relación con la tradición en el taller, es fácil ver que en este tipo de aprendizaje las cosas suceden mediante la actividad, la interacción y la cooperación. La pedagogía que parte del trabajo realizado con la mano en relación con el aprendizaje en el taller, da una base para hablar de un proceso único para adquirir conocimiento nuevo y ganar en experiencia directa, útil para la adquisición posterior de conocimiento comparativo.

Los estudiantes aprenden colaborando con docentes y otros estudiantes. Aprenden a través de actividades de trabajo. La mano y la mente están en una relación dialéctica mutua en el proceso mismo de aprendizaje. Se aprende no solo con la cabeza, porque todo el cuerpo está en actividad. El docente demuestra y enseña; va de un estudiante a otro instruyéndolos en el uso de los materiales y de

---

42 Es interesante que este concepto aparece también en el libro *The Culture of Education*, de Bruner, 1996<sup>3</sup>, en el capítulo 2 con el título «Pedagogía popular».

la maquinaria. Los estudiantes trabajan juntos en sus tareas técnicas. El aprendizaje ocurre en procesos en los cuales el estudiante lleva a cabo acciones junto con una persona más competente. El docente y el alumno colaboran con respecto a cualquier tarea dada. El docente demuestra y el alumno trata de replicar lo que se le ha mostrado. El aprendizaje ocurre por el poder del ejemplo, en el cual el docente encarna la competencia en el oficio que el alumno está tratando de hacer suya. La colaboración del alumno en las tareas de trabajo también constituye un recurso real de aprendizaje: aprenden uno del otro.

La evaluación del taller está orientada al proceso y ocurre en forma de retroalimentación inmediata de los resultados concretos. Dentro de lo que se conoce como la tradición enseñanza-maestro, Nuielsen y Kvale (1999: 208-209) marcan la diferencia entre las evaluaciones basadas en las consecuencias y las basadas en la utilidad. El aprendiz aprende directamente de las consecuencias de su actividad de aprendizaje. El aprendiz en una empresa industrial recibe retroalimentación directa acerca de si ha realizado la tarea correctamente o no. Los componentes que el aprendiz produce tienen que ser de alto estándar profesional si quiere avanzar en el proceso de producción.

El error de un aprendiz mecánico en una nave aérea puede tener graves consecuencias, porque puede estrellarse. El trabajo de los mecánicos automotores tiene dimensiones similares. Cuando el trabajo de un aprendiz tiene consecuencias tan inmediatas para la práctica, su actividad está también llena de responsabilidad e importancia. Un trabajo así requiere precisión, honestidad y confiabilidad. La ética no es algo que se aprende sentado en el aula, es algo que se aprende a través de la práctica; el perfeccionamiento de las habilidades y la ética de trabajo se forman en el oficio o la profesión (Mjelde, 2000, Tempte, 1982).

En muchos oficios existen evaluaciones incorporadas de los productos y servicios. El grupo completo de trabajo es responsable cuando el cliente o el consumidor evalúa el producto. Los alumnos de cocina preparan los alimentos bajo la guía del docente/instructor, y los camareros cooperan llevando la comida a los clientes. La calidad del alimento, su apariencia, sabor y presentación se someten a la evaluación de los clientes. Si el estudiante comete un error en la panadería en la preparación de la masa del pan, la venta de pan caerá. Si el estudiante de costura en la línea textil hace un corte equivocado en la tela, el vestido tiene que ser desechado. Si la calidad disminuye se pierden los clientes. En tales situaciones los trabajadores y los estudiantes son mutuamente responsables por el aprendizaje y el desempeño. Ser responsable por el aprendizaje propio no es suficiente, los resultados de aprendizaje del grupo tienen que ser considerados también. La experiencia de toda la actividad/praxis del grupo depende de que los participantes sean responsables por los resultados de su propio aprendizaje y desempeño, así como de los otros.

## Paradojas y dilemas

Los conceptos «docente experto», «aprendizaje situado», «aprendizaje social» y «aprender haciendo» son importantes en el debate académico actual acerca del aprendizaje. Citamos al profesor noruego-danés Steinar Kvale (1993): el «docente experto» ha sido rehabilitado. Mesterlaere: Laering som social praxis (El Docente Experto: Aprendiendo como Práctica Social, 1999) de Nielsen y Kvale enfoca de forma tradicional la pedagogía docente-experto y su relevancia a la problemática pedagógica moderna. El trabajo de los antropólogos sociales Jean Lave y Etienne Wenger ha tenido gran influencia en la dirección que ha tomado el pensamiento sobre este tema en Dinamarca. Otra antología titulada «Aprendices: De la Teoría al Método y hacia atrás de nuevo» (Coy et al. 1989) es el resultado de otro grupo de antropólogos sociales que han tomado el tema del aprendizaje (haciendo cosas y mediante las relaciones sociales) producto de la observación de sus colaboradores en todo el mundo. Todos estos trabajos toman como punto de partida el estudio de Lev Vygotsky.

Se ha hablado de un cambio de paradigma en el campo de la enseñanza profesoral y en las universidades con relación a la enseñanza y el aprendizaje. (Gulbrandsen, 1994; Waage, 1995). El «aprendizaje basado en problemas», la «enseñanza orientada a proyectos», y la reflexión de la actividad», son conceptos en este debate. También son conceptos centrales en las reformas de la escuela secundaria «aprendizaje experiencial», «auto-responsabilidad en el aprendizaje» y la «enseñanza orientada a proyectos». Uno de los mayores problemas con algunos de estos conceptos es que no son siempre aplicables en un contexto técnico-profesional, o que simplemente recomiendan lo obvio. «Enseñanza orientada al proyecto» ha estado siempre orgánicamente integrada a la tradición técnico-profesional.» «Responsabilidad por el aprendizaje de todo el mundo» forma parte de la pedagogía de la formación profesional y entra en conflicto con el concepto «responsabilidad por el aprendizaje propio». Todo el mundo es, naturalmente, responsable de su propio aprendizaje. Pero, ¿qué quiere decir esta consigna para estudiantes y maestros en su cotidianidad? Askerøi y Høie (1999, 128-30) analizan los dilemas que surgen de la frase «responsabilidad por el aprendizaje propio» en términos de demandas que se hacen a los alumnos con respecto a las formas de exámenes y sus resultados. ¿Qué es lo que encabeza, y dirige la adquisición de conocimiento y aprendizaje? «Conocimiento y know-how», «actitudes» y «habilidades y eficiencia» son a menudo consignas de cómo el sistema escolar debe desarrollar los potenciales de sus estudiantes. El concepto de ética también ha hecho su aparición y se ha integrado a la cotidianidad escolar. Los alumnos deben aprender sobre ética. Pues simplemente, si no es responsable y ético, un mecánico de autos o mecánico de aviación será una amenaza y un peligro, y probablemente podrá obtener empleo. Esta responsabilidad es natural en la realidad de un taller, sin embargo, muchos confrontan severas dificultades en el aula al estudiar la ética del trabajo (Mjelde 2000).

El siguiente es un dilema que tiene que ver con las ramas técnico-profesionales surgidas con Reforma 94. Parece que como resultado de las reformas, el aprendizaje

en el taller se ha debilitado, mientras el aprendizaje en el aula se ha fortalecido y expandido. Esto está en contra de todo lo que la experiencia nos enseña acerca de la forma en que la instrucción se ha desarrollado en décadas recientes, y que la investigación en la enseñanza y el aprendizaje ha indicado. La práctica de taller ha sido reducida a once horas semanales en los cursos preparatorios y la proporción de enseñanza general se ha incrementado proporcionalmente. Los alumnos deben asistir dos años a la escuela antes de que puedan solicitar un puesto de aprendiz. Britt Ulstrup Engelsen señala que muchos alumnos que causaron baja del sistema después de la secundaria integral y por gestión propia ingresaron en algún entrenamiento técnico-profesional, lo encontraban liberador, precisamente por la diferencia con la secundaria (1999). ¿Han aumentado las tradiciones del aula de la escuela obligatoria con Reforma 94? ¿Se han incrementado los problemas de aprendizaje y motivación en la formación profesional escolar con el aumento de la cantidad requerida de enseñanza general?

Los informes de evaluación de Reforma 94 analizan las tendencias que ha estimulado: los planes de estudio para los oficios están en proceso de pasar del aprendizaje en taller para dar un mayor peso a la escuela académica; extender la enseñanza en el aula por dos años más antes de que el aprendiz pueda entrar a trabajar y acceder a la instrucción en el taller; mayor carga de aprendizaje en el aula y el uso de modelos que tienen poca o ninguna relevancia (Bergli, 1997; Olsen, 1996; Olsen et al., 1998). Esto está sucediendo junto con el uso de términos y consignas derivados de las tradiciones de aprendizaje de la pedagogía de la formación profesional, considerados como algo precioso en los planes de enseñanza y en resúmenes de los planes de estudio. El concepto de didáctica de la formación profesional es ahora parte del programa de estudio del Departamento de Enseñanza para la enseñanza secundaria. Los planes de enseñanza indican un 60% de práctica y un 40% de teoría en el primer año de los programas de estudio técnico-profesionales. Se ha demostrado que hacerlo en la práctica es extremadamente complicado (Leite, 1995; Riiber 1997).

Bongo ha planteado que, paradójicamente, muchos docentes creen que la teoría solo se puede aprender en un aula (2001b). Presentó el ejemplo de un maestro técnico-profesional que muestra en el aula junto al taller, cómo calentar y doblar una tubería. El maestro obviamente pensaba que el curso de estudios requería que se hiciera «teóricamente», lo que no ha sido el caso ni antes ni desde Reforma 94. Bongo añade que un gran número de los que trabajan en la escuela secundaria no comprenden las posibilidades que dan los nuevos planes de estudio.

Los informes de evaluación de Reforma 94 revelan también los aspectos estructurales de la organización de la enseñanza que obstaculizan el desarrollo tanto de la enseñanza, como del aprendizaje (Blichfeldt y otros 1999). Hay muchos aspectos que pueden afectar el éxito del proceso de aprendizaje: planes de las lecciones, las diferencias en los planes de trabajo de los maestros en la enseñanza general y en la formación profesional; diferentes materiales de lectura para los maestros que conducen la instrucción en talleres, y la enseñanza de la teoría técnico-profesional. La estructura de la enseñanza general es problemática para las líneas

técnico-profesionales en las escuelas combinadas más grandes. Cinco lecciones de cada asignatura se imparten a la vez, de forma que todos los estudiantes académicos puedan seleccionar asignaturas técnico-profesionales. El resultado es que para la asignatura que requiere clases de dos o tres horas (y estas son abrumadoramente las técnico-profesionales), ese curso de estudios se ve afectado. Las lecciones en estas asignaturas tienen que terminar cuando lo hacen las lecciones académicas. Así mismo, estas lecciones con frecuencia las programan en horas inconvenientes del día escolar. Bong ha señalado además, que tienen poco prestigio los maestros con nivel universitario que imparten en la esfera técnico-profesional, donde su especialidad se reduce a una «aplicación» o a una «herramienta» y donde, adicionalmente, su enseñanza se clasifica como parte del sector técnico-profesional (2001b). Y en tales situaciones, la carga del curso es también superior.

En su tesis de graduación de 1998 en pedagogía de la formación profesional, Bongo mostró una manera de trascender las contradicciones entre el aprendizaje en taller, la teoría técnico-profesional y la teoría general, entre docentes y maestros generales. Él estudió un grupo de estudiantes de carpintería en un centro de enseñanza de adultos durante un año. Aquí los maestros de Noruego, Inglés, Matemática y Física se apoyaron en el aprendizaje en taller, prepararon su asignatura sobre la base de la práctica en el puesto de trabajo, integraron las asignaturas académicas a la realidad técnico-profesional misma, y los estudiantes aprendieron Noruego, Inglés, Matemática y Física desde la práctica a la teoría. Esto sentó las bases para el aprendizaje y el significado en un contexto holístico. Experimentos similares están siendo llevados a cabo en el presente en cursos técnico-profesionales a lo largo del país. Más aún, cabe preguntarse si hay mayor libertad para experimentar en una institución de enseñanza de adultos que en el sistema escolar de la secundaria con su actual presión académica para examinar y graduar. Las evaluaciones de Reforma 94 señalan estos dilemas y describen una variedad de inventivas y buena voluntad entre todos los maestros en la línea técnico-profesional para ayudar a encontrar soluciones (Olsen et al. 1998b).

Pero Reforma 94 es también un paso hacia adelante. La reforma ha hecho notables los estudios técnico-profesionales en una nueva forma. Ha convertido la vida del trabajo en un escenario de aprendizaje y puesto el actual estatus de aprendiz de nuevo en la agenda. Más de doscientos oficios y ocupaciones se reconocen por ley elegibles para el sistema de aprendices en la vida laboral, y nuevas áreas están constantemente surgiendo. Todavía, las contradicciones están lejos de haber sido resueltas en el curso de los últimos desarrollos en la formación profesional en Noruega. La extensión de la instrucción a dos años de clases técnico-profesionales antes de entrar al sistema de aprendices y la limitación de entrar al sistema de aprendices directamente después de la enseñanza obligatoria pudieran haber incrementado las dificultades de la joven clase trabajadora en la difícil transición de la escuela al trabajo. Volveré sobre este asunto en el capítulo de las conclusiones.



## Capítulo 5

La vida laboral como escenario de  
aprendizaje

## Capítulo 5

### La vida laboral como escenario de aprendizaje

Dos importantes temas en el debate acerca de cómo aprendemos y cómo formamos son: la vida laboral como espacio para aprender y la investigación sobre el aprendizaje basado en el trabajo. Después de un largo período de fuerte apoyo al aprendizaje de pupitre en la escuela y su extensión y desarrollo, la gente ha comenzado a cuestionar críticamente este proceso. Varias formas alternativas de aprendizaje forman parte de este proceso. Hoy son conceptos centrales en el discurso educacional el conocimiento del trabajo, el aprendizaje productivo en el trabajo, el aprendizaje situado, el aprendizaje experto-maestro, y el aprendizaje maestro-aprendiz (Billett, 2000; Boud & Symes, 2000; Coy, 1989; Lave & Wenger, 1991; Kvale, 1993; Nielsen & Kvale, 1999). Una perspectiva desarrollada por Lennart Nilsson (1986, 1992) importante en este sentido, es que como nunca antes ahora hay acceso al conocimiento técnico-profesional didáctico fundamental, operativo, adaptable para hacer avanzar el aprendizaje técnico profesional y desarrollar la identidad vocacional (ver también Roldan, 2001). En adición, esto significa que tenemos una mayor comprensión de cómo el ser humano aprende a través de la actividad.

Al mismo tiempo, dentro de este campo hay una relativa rica tradición de investigación de la vida laboral. La relación entre aquellas competencias que la fuerza de trabajo necesita en la vida laboral y su desarrollo en el trabajador de la producción han sido sujeto de debate desde el comienzo del industrialismo hasta el presente. Las relaciones entre el aprendizaje en el puesto de trabajo, la enseñanza general, la formación profesional, y las varias tradiciones de aprendizaje son importantes en todo el mundo, a pesar del hecho de que hay grandes variaciones en la forma en que distintos países han construido su producción industrial. La tradición americana, por ejemplo, ha optado por eliminar tanto «trabajo mental» como sea posible del área de trabajo, mientras las europeas han mantenido más trabajo calificado técnico-profesional (Mjelde, 1986; Castro & Carvalho, 1985).

La investigación relativamente empírica europea sobre el desarrollo industrial y el crecimiento de la división del trabajo contribuye a entender la naturaleza compleja de estos fenómenos. Un buen ejemplo de tal investigación es el estudio de Maurice & Sellier (1979) sobre el desarrollo de los sistemas educacionales y de organización del trabajo en Alemania y Francia. En Alemania, el sistema de aprendices fue adoptado para la industrialización a través de una estrecha cooperación de los intereses del Estado, la industria, el sistema escolar, y el sector de los oficios. En un sistema bien regulado que combine el entrenamiento práctico y el teórico, los estudiantes trabajan para obtener su certificado. Un 60% de los jóvenes transita por esos



procesos educacionales (Heinz, 2001), que los califica para una formación ulterior de nivel superior. En Francia, en comparación, las horas dedicadas al aprendizaje no proporcionan certificado de oficio, inclusive, hay un rompimiento profundo entre el trabajo intelectual y manual. Los ingenieros, por ejemplo, reciben gran parte de su formación en grandes escuelas lejos del taller.

En Brasil y Argentina, el desarrollo de un sistema educacional técnico-profesional público en las escuelas ha dado como resultado trabajadores calificados. Sin embargo, las facultades brasileñas de ingeniería usan el sistema francés como modelo. Los investigadores encuentran que las escuelas técnicas de Brasil enfatizan la teoría y ofrecen muy poca experiencia práctica. La consiguiente brecha entre la fuerza de trabajo calificada y los ingenieros es una barrera para la comunicación, como concluyen los investigadores Claudio de Moura Castro y Ruy de Quadros Carvalho, acerca de este problema, «el matrimonio de lo teórico/abstracto con lo práctico/taller ha sido el punto más vulnerable en la formación profesional y técnica de Brasil» (1985: 26).

Tanto en Brasil como en Noruega, está presente la oposición entre el trabajo manual e intelectual; entre las ramas de estudio de enseñanza general y la formación profesional y técnica, y entre las dos sendas hacia la enseñanza: una para el trabajador y una para el ingeniero. También están presentes las complicaciones que esto provoca en el trabajo. En la empresa industrial descrita en mi Estudio de Aprendices 1982-84, un aprendiz se presentó ante el capataz con un juego de planos: «¿Qué se supone que haga? No puedo usar estos dibujos con la máquina. Las figuras no coinciden». El capataz le pidió que convirtiera las figuras del plano al lenguaje que el trabajador entendía. El capataz explicó que habían tenido que hacer esto con todos los planos que venían de la oficina de ingeniería. Los ingenieros no estaban prácticos en el uso del torno y las operaciones reales de trabajo. Sus planos «teóricos» tenían que ser traducidos a la «práctica» (Mjelde, 1993). Los ingenieros no tenían información sobre la producción ni las especificaciones y terminología real. Este es un aspecto de la división del trabajo que está siendo cuestionado ahora.

La investigación sobre el aprendizaje basado en el trabajo es claramente interdisciplinaria. Contribuciones importantes han sido hechas por distintas disciplinas de las ciencias sociales, por importantes círculos de las ciencias naturales orientados técnicamente y por las investigaciones sobre la conciencia y la mente (Damasio, 1999); Dreyfus & Dreyfus, 1986; Enkemberg, 1994; Flyvberg, 1991; Schon, 1983). Hay muchas aristas en esta investigación, pero tienen una cosa en común, que encuentro muy interesante: la comprensión de que el pensamiento y el aprendizaje humanos son un proceso holístico de adquisición del conocimiento que se desarrolla dentro de un entorno cultural y social, más que simplemente un producto del funcionamiento interno de la mente (ver capítulo 4).<sup>43</sup> Esto abre el camino para que puestos de trabajos informales y naturales sean considerados parte

---

43 Esto me parece evidente por sí mismo, pero siguiendo la experiencia de muchos años con diferentes interpretaciones de lo que es el aprendizaje, y la comprensión del aprendizaje en la escuela, encuentro necesario enfatizar la distinción que aquí se hace.

fundamental de la rica experiencia de aprendizaje. Aprender en el trabajo y a través de esquemas de aprendices está ahora ganando atención. Los investigadores están ahora tratando los salones de peluquería, los sitios de construcción, las minas, y los restaurantes, como importantes espacios de aprendizaje (Billett, 2000; Harris et al., 1998).<sup>44</sup>

## Tradiciones del puesto de trabajo como escenario de aprendizaje en la formación profesional

En relación con los oficios y la industria, el puesto de trabajo como escenario de aprendizaje tiene una larga tradición en la formación profesional. El vínculo entre la vida laboral práctica y la escuela técnico-profesional ha sido crucial para el desarrollo de esa enseñanza en el sistema educativo. El sistema noruego con su combinación de oficios técnico-profesionales impartidos en talleres y subsecuente aprendizaje ha sido el modelo más importante en la formación profesional desde que en 1910 se comenzó a aplicar la enseñanza técnico-profesional basada en la escuela (ver capítulo 2).

Los talleres escolares son los espacios más importantes de aprendizaje en la formación profesional, cuyo propósito ha sido lograr lo más posible una semejanza entre el aprendizaje en el taller y las condiciones cotidianas de trabajo de la vida laboral. Antes de entrar en vigor el Acta de la Enseñanza Secundaria de 1974, los principales empleadores y organizaciones empleadoras (actores principales de la vida laboral) estaban representados en las comisiones de los varios oficios y en los comités escolares.

El docente/instructor es la persona central en el taller de la escuela, y así era en el viejo sistema de enseñanza,<sup>45</sup> que funciona más como capataz o maestro jornalero que como docente tradicional. Usualmente responde por todas las asignaturas técnicas de trabajo y teoría técnico-profesional y con frecuencia, también por las asignaturas generales o académicas. A menudo los estudiantes pasan muchas horas con él a la semana. La formación de estos docentes se logra haciéndolos primero trabajadores calificados en las profesiones o los oficios que van a impartir. Forman un grupo heterogéneo de graduados en artes y oficios, o de formación

44 En Suecia y Noruega hemos tenido fuertes tradiciones de investigación de la vida laboral desde la Segunda Guerra Mundial. El Centro de la Vida Laboral en Estocolmo y el Instituto del Trabajo de Oslo han sido instituciones centrales que han tenido proyectos sobre el aprendizaje en el puesto de trabajo. Sin embargo, estos círculos parecen haber sido debilitados en años recientes por la falta de voluntad del sector público para financiar esas investigaciones.

45 No estoy segura de lo que debería usar aquí. Es difícil discutir cuando el aprendizaje en taller ha sido tan reducido que el docente ha desaparecido en su papel de maestro estable que tenía en la vieja escuela profesional. Los investigadores que evalúan Reforma 94 no han logrado regresar el taller a las escuelas. Haga & Michelsen (1993) introducen el concepto de «principio de la profesión» enfrentado al «principio del curso», relacionados con las diferentes actividades de aprendizaje que han encontrado en las escuelas técnico-profesionales. Sin embargo, yo creo que estos conceptos no son muy útiles para la comprensión de los diferentes escenarios de aprendizaje que son particularmente características de las escuelas técnico-profesionales, que resultan obvias en la rama de estudio donde se encuentran las profesiones técnico-profesionales del sistema de la educación secundaria.

profesional, adquirido en el mercado laboral, donde lo único constante es el cambio. La mayoría de ellos ha recibido la enseñanza pedagógica mientras trabajaban como maestros. Sin embargo, un criterio común es precisamente que los maestros tienen una doble armadura: están empleados como maestros dentro de la escuela y al mismo tiempo, mantienen lazos estrechos con la vida laboral donde practicaron sus oficios y profesiones. De sus experiencias con el mercado laboral han adquirido las normas y valores que practican en su actividad como maestros, que con grandes variaciones, son reconocibles en los talleres técnico-profesionales basados en las escuelas. Cada profesión tiene sus características especiales, sus formas de expresión técnica o profesional y su lenguaje y forma social, y está caracterizada por tradiciones derivadas de la historia del sector productivo e industrial. La sastrería y la mecánica de autos se caracterizan por ser profesiones masculinas en Noruega, aunque cada una tiene tradiciones diferentes, mientras que la costura y los oficios de la aguja están dominados por las mujeres. Las profesiones más recientes en el sector de servicio parecen estar marcadas por las tradiciones dominadas por las mujeres en la economía doméstica y la enfermería, las denominadas profesiones de asistencia social.

A primera vista, las formas de comunicación entre maestro y alumno en el taller pudieran parecer autoritarias en la vieja tradición de formación profesional, más evidente en oficios con un año de instrucción en taller, cuando los alumnos dependían del empleo en pocos lugares de trabajo después de finalizar la escuela, pues los maestros mantenían estrechas relaciones con los empleadores que contactaban al maestro para recibir «buenos» aprendices. Las recomendaciones de los maestros contaban y eran muy influyentes a la hora de encontrar plazas de aprendices. A primera vista, las formas de comunicación pueden parecer autoritarias y directamente opresivas para el estudiante. En un taller abierto, el docente/instructor supervisa cada paso del alumno y elogia y critica abiertamente en el grupo, con frecuencia de forma directa y pública. Los docentes creen que esto es su trabajo. Ellos se refieren directamente a las normas externas, a las normas de «la vida laboral real». Una afirmación típica es: «¿Cómo van a ir las cosas para este muchacho si yo no le enseño a comportarse adecuadamente? Él debe estar aquí a las ocho en punto en la mañana, no cinco minutos después. ¿Qué le sucedería si no lo enseño a ser preciso? Tengo que enseñarle a ser puntual: estas cuestiones no se van a aceptar en el puesto de trabajo. Si no es puntual, no durará mucho en un trabajo» (Lesjő, 1979; Mjelde, 1987).

La investigación de Haga y Michelsen sobre el trabajo de concientización de los docentes muestra que sienten una fuerte ambivalencia por el conflicto entre las normas y valores adquiridos anteriormente en sus oficios, la industria o los servicios, y el mundo escolar (1993).<sup>46</sup> ¿Qué significa ser un buen docente? Parece que la

---

46 Hablando en general, acerca de los docentes en toda su diversidad, quienes trabajan en programas de formación profesional, encuentro que el material empírico aquí es más bien exiguo, pero este es uno de los pocos estudios en este campo y por lo tanto, importante. La base de datos ha sido obtenida de tres escuelas secundarias en Vestland en la costa oeste de Noruega, de entrevistas conducidas con docentes en los oficios metalúrgicos. Hay tareas de investigación aquí que están todavía esperando por ser emprendidas.

imagen del hombre de oficio calificado predomina aquí. Como lo dijo uno de los entrevistados:

Uno está continuamente encontrándose con cosas nuevas. Diciendo que alguien ha finalizado y se ha graduado – eso yo lo tomo como un mal signo. Seguro, usted puede abrirse camino hasta un nivel confortable, y arar utilizando lo que uso el año anterior, pero siempre hay una necesidad de adaptarse, especialmente con relación a los estudiantes que uno tiene. Lo que funcionó el año pasado no lo hará el próximo año. Uno siempre tiene que estar ajustándose. Y surgen nuevas cosas que lo motivan a uno, y que son interesantes para tu profesión, así que siempre hay algo más que uno quiere transmitir al estudiante (Haga & Michelsen, 1993).

Por tanto, se desearía un maestro especialista en la profesión, que la conoce, sigue su desarrollo constante con interés y es capaz de comunicarlos de forma positiva. ¿Pero qué hay de la persona que es a la vez especialista y pedagoga? Por una parte, esa persona está marcada por las normas de la vida laboral, de su trabajo práctico y está bien calificada. Por otra parte, es evidente que la formación profesional es sobre todo una profesión pedagógica. Ambos aspectos componen la auto-realización del maestro. Pero esta investigación mostró variación dentro del grupo estudiado. Los investigadores encontraron diferentes interpretaciones de cómo debía ser configurada la enseñanza. Algunos maestros consideraban apropiado organizar la instrucción de forma tal que las normas y valores de la vida laboral fueran integrados e incluidos en los fundamentos de la mayor medida posible. Estos maestros se proponían acercar los contornos estructurales de los procesos de trabajo de la enseñanza en la escuela y del entrenamiento en el puesto de trabajo en una empresa. Para ellos, el oficio u ocupación real ocupaba una posición central. Los maestros pedagógicamente más orientados rechazaban la «pedagogía de la producción» como una forma apropiada para configurar la enseñanza.

«La profesión de maestro» se convirtió en «principios de aprendizaje» y los productos del trabajo y el aprendizaje orientados a la profesión se subordinaron a los procesos de aprendizaje.

Los docentes frecuentemente mantenían contacto con sus antiguos lugares de trabajo después que se habían movido a la posición de enseñanza en el sistema escolar. Haga y Michelsen también muestran en su estudio que el maestro «trabajador calificado» frecuentemente añoraba su vocación y su vida laboral. Uno de esos entrevistado lo expresaba de esta manera:

Y además de eso, yo personalmente, tengo por consiguiente muy buen contacto con la firma NN. En verdad, yo trabajo allí cada verano. Ellos me llaman por teléfono antes de las vacaciones de verano, ellos necesitan ayuda entonces, en el verano. Y yo lo aprecio verdaderamente. Y esto a pesar de que ya hace siete años que dejé NN. Y continúan llamándome cada verano, lo que yo considero muy positivo. Sí, no solo eso, pero es realmente reconfortante para mí. Finalmente para ser verdaderamente creativo, yo mismo. Solo por tener la sensación de hacer algo, algún trabajo con mis manos, pero no me interprete mal. Hay más que suficiente trabajo en enseñar a estos estudiantes aquí,

también, pero realmente para poder ver otra vez algo de la cosa concreta con la que trabajo. Eso es verdaderamente bueno para la forma en que yo me siento (1993: 39).

La investigación muestra variaciones en esta cuestión, pero estas relaciones significan que los docentes a menudo se involucran activamente a la hora de encontrar y recomendar posiciones de aprendiz para sus estudiantes cuando finalizan sus cursos básicos.

Estos hechos presentan también otro dilema. La orientación del «maestro de la profesión» representa calidades que son enfatizadas con frecuencia en la retórica profesional y pública. El experto técnico-profesional es una conexión valiosa con la vida laboral y es con frecuencia el primero en comunicar su sistema de normas. Como tal, sus formas no académicas pueden ser un cambio bienvenido para los hastiados alumnos. Pero esto puede no ser siempre algo bueno. Entrenado en el papel de aprendiz, el máster a menudo demanda en forma dictatorial la completa sumisión de sus aprendices —como los gremios de la Edad Media, llenos de acuerdos secretos, rivalidades generacionales y luchas por el poder (Liljestron, 1979; Mjelde, 1990<sup>a</sup> & b)— y podían ser víctimas de la tradición de relaciones de poder muy asimétricas en las cuales la instrucción es por imposición y no por explicación. La instrucción puede ser vista muy en línea con las formas en que el conocimiento se muestra y aprende en la práctica del «trabajo artesano», pero el alumno/aprendiz puede responder pobremente a una instrucción percibida como órdenes crueles. En la construcción, por ejemplo, los planos se consideran «propiedad privada» del maestro o del máster, y se mantienen lejos del alcance de los estudiantes/aprendices, a quienes todo ese tiempo les ordena: «Haz esto. ¡Clava ese madero! ¡Prepara el yeso! El estudiante/aprendiz puede no recibir ninguna explicación acerca de por qué hacer las cosas de una u otra forma. De este sistema de normas, lo que puede sobresalir como problemático es el desarrollo de una didáctica de comprensión abstracta y teórica.

De este modo, los docentes también cargan con una tradición de aprendizaje fragmentada. Por una parte, se formaron en la tradición maestro-aprendiz, cuyo aspecto positivo es aprender a través de la actividad. Por otra parte, esta tradición está marcada por la división entre los mundos diferentes del trabajo práctico: la teoría técnico-profesional, el aprendizaje tradicional en el aula y la didáctica de la formación profesional. ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Por qué?

Los fundamentos del pensamiento maestro-aprendiz no dan una base para el romanticismo, ni desde la perspectiva histórica ni de la actualidad. De lo que se trata es del modelo de aprendizaje de la didáctica de la formación profesional en la realidad, de aprender a través de la actividad, que se lleva a cabo en conjunción con otros. Ese acto social puede con frecuencia contribuir a una mejor organización del aprendizaje en general.

La destreza de las habilidades artesanas debe ser aprendida a través de la práctica, pero esos procesos de aprendizaje deben también incluir palabras y explicaciones. Hans Bjelke, maestro de carpintería y estudiante que aprende con un máster expresó que uno de los dilemas radicaba en el hecho de que a pesar de que

el hecho de trabajar juntos es un elemento importante del aprendizaje profesional, el idioma de cada día desempeña un papel limitante. La falta de elaboración del idioma y de las explicaciones verbales se supone algo positivo.

Estos son dilemas que marcan el área técnico-profesional de estudio y la de formación del maestro y que han provocado el empobrecimiento de la teoría de la formación profesional en el siglo pasado, independientemente de que se trate de albañilería, plomería, peluquería o enfermería.

## Experiencias de aprendices en el trabajo y el aprendizaje

Muchos métodos diferentes han sido utilizados para organizar el aprendizaje en el punto donde la escuela se cruza con la vida laboral, a través del desarrollo de la formación profesional dentro del sistema escolar (ver capítulo 2). En los oficios para la fabricación de herramientas que desarrollaron habilidades a través de las escuelas, era común sacar a los estudiantes de las empresas durante el curso escolar. En los oficios para los telares y para la radio-electrónica, que también han desarrollado las habilidades dentro del sistema escolar, hasta obtener el certificado, no existía la tradición de ubicar a los alumnos fuera de la empresa. Antes de Reforma 94 había grandes diferencias dentro de las profesiones. Es posible que la reforma haya llevado a más homogeneidad con la promulgación de dos años de escuela y dos años de vida laboral, aunque se mantienen las diferencias en las formas en el sector técnico-profesional, hay también gran diversidad con relación a la vida dentro de la empresa.

## El sistema de aprendices

Como ya se ha mencionado, el sistema europeo de aprendices tiene una larga tradición enraizada en los gremios. En la forma de un convenio los aprendices ponían su fuerza de trabajo a la disposición de un maestro artesano a cambio de alojamiento y comida, a menudo por muchos años. Esto pudiera resultar una situación despiadada, con el aprendiz y el jornalero completamente a merced del máster que tenía control total sobre sus vidas. En tiempos modernos los esquemas de aprendices han sido regulados por la legislación. En Noruega, el Acta de Enseñanza en la Vida Laboral, de 1980, regula los derechos y deberes tanto de la empresa como de los aprendices. La empresa que emplea aprendices debe ser aprobada como empresa docente. Una persona calificada profesionalmente debe ocuparse de los aprendices. Se supone que la empresa ponga al corriente al aprendiz del plan de aprendizaje y las condiciones para los exámenes de oficio o de jornalero, también tiene que dar al aprendiz el entrenamiento necesario y la experiencia para alcanzar la meta señalada. También estipula que la empresa emplante a los aprendices en cursos relevantes del sistema escolar y les permita asistir a esos cursos sin perder salario. La ley asegura que los derechos de los aprendices sean respetados. Pero la ley y las disposiciones son una cosa y la realidad puede ser otra completamente distinta.

En el Estudio de Aprendices 1982-1984, la mayoría de los aprendices expresaron satisfacción por obtener una plaza. Cuando se expresa satisfacción con una situación, se hace con relación a algo más. La mayoría de los aprendices en el estudio (1438 de los 1617 estudiados) preferían aprender en el puesto de trabajo que en la escuela y consideraban la condición de aprendiz en extremo mejor que la escolar, pero esto no significa que sus experiencias como aprendices no fueran problemáticas. Cien aprendices en el estudio encontraban la situación de aprendiz tan difícil, que hubieran preferido haberse formado en el sistema escolar. En particular se refiere a las mujeres en comercio y oficios de servicio, las cuales deseaban haberse quedado en la escuela hasta tomar sus exámenes. Una aprendiz de peluquería dijo:

Una se acostumbra. Hace el trabajo de una peluquera calificada, pero le pagan mucho menos. El empleador no conoce las leyes. Para obtener el entrenamiento tuve que pelear con el máster por seis meses. Si uno va a la escuela todos los días, tiene la instrucción garantizada. En el salón, es fácil que te pongan en otra agenda (Mjelde, 1993: 102)

Esa aprendiz de peluquería tuvo que pelear por su derecho a participar en el programa escolar de aprendices una vez a la semana, un derecho que el maestro estaba obligado a respetar. La peluquería está formada por pequeños puestos de trabajo, aun en las cadenas, donde se trabaja estrechamente unido a otros. El maestro y el aprendiz pueden ser los únicos en el salón, pero cada salón tiene sus características específicas. El trabajo empírico de Estephen Billett de la investigación sobre los salones de peluquería en Australia muestra el rango de variantes (2000: 9). Hay similitudes y diferencias entre cómo los aprendices resuelven las operaciones de trabajo en las diferentes peluquerías. Su tamaño, la cantidad de empleados, su posición y la clientela son factores determinantes para el aprendizaje.

El mundo del comercio está marcado también por pequeños lugares de trabajo que mantienen estrechas relaciones laborales. Como señaló un cocinero en mi estudio de aprendices:

Yo prefería ir a la escuela. Era muy viejo para convertirme en aprendiz, para encontrarme en todos esos trabajos». La actitud básica parecía ser: «Mi período de aprendiz fue totalmente inútil así que el tuyo va a ser lo mismo». Esto me lo dijo ésta persona y luego otros cocineros en mi lugar de trabajo (Mjelde, 1993: 102).

Este aprendiz señalaba que a él le daban el trabajo que los otros no querían hacer, y que él era muy viejo para eso. Normalmente los aprendices ingresan inmediatamente a la empresa, después de su formación o de un año en el taller de la escuela. Mi estudio de aprendices reveló una considerable dispersión de edades entre aquellos que estaban en el tercer año de aprendices: 60% estaban entre 16 y 20 años, y el 40% estaban entre 20 y 25 años. El aprendiz citado anteriormente tenía 24.

Los aprendices en mi estudio no estaban muy claros acerca de las regulaciones de supervisión y solo el 35% del personal de supervisión había tenido contacto con

el aprendiz. Cada puesto de trabajo tiene su propia cultura, y las distintas profesiones y oficios tienen sus propias tradiciones que distinguen los puestos de trabajo. Pero tienen algo en común: son empresas de producción, en las cuales los factores principales son la presión de tiempo y la economía. Uno de los aprendices de gráficos expresó esto de la forma siguiente: «El empleador no tiene tiempo para enseñarnos en el trabajo. El mensaje que recibimos es que no estamos allí para aprender. De ahí comprendemos que tenemos que aprender en la escuela». De acuerdo con Flasten (1999), Henri Werring en su libro “Larring i arbeidslivet” (Aprendiendo en el trabajo) señala que hay una relación contradictoria entre los intereses de la producción y aquellos del aprendizaje:

La tarea primaria de la vida laboral no es educar a la gente. Una empresa no tiene la misma tarea que la escuela. La tarea principal de la empresa es y siempre será crear valores como una necesidad para mantener un cierto estándar de vida. Otras actividades, como por ejemplo, aprender, deben ser analizadas en su relación con la creación de valor, y por lo tanto, en relación con la calificación para crear más valor (Werring, 1982, citado en Flasten, 1999: 3).

Otro factor que hace problemático el aprendizaje en el mercado de trabajo puede ser que está marcado por la rutina. Un trabajador de hojalata/ láminas de metal dijo: «Uno tiene que hacer mucho trabajo sucio como aprendiz. Hay mucha rutina y tensión». Egil Midtlyng muestra que gran parte de las horas de trabajo en los edificios e instalaciones de los negocios se dedican al trabajo monótono (1998).

Otro punto de vista sobre esta cuestión lo hallamos en Sandra Val Flaatten, quien hizo su tesis sobre la capacitación del aprendiz en Norsk Hydro. Ella encontró que los aprendices de electricidad y para operadores de procesos sentían que habían salido de una «vida cotidiana rica en contenido» a «otra vida normal de trabajo cotidiano». Después de un tiempo, el trabajo se había convertido en rutina (1999: 129). En el Estudio de Aprendices 1982-1984, el 36% de los aprendices estaban bajo contrato de trabajo y el 83% de ellos laboraban en la rama de edificios e instalaciones. Un aprendiz eléctrico dijo: «El inconveniente es que cuando un aprendiz trabaja por contrato es más fácil que lo pongan a hacer el mismo trabajo por largo tiempo, porque lo puede hacer rápidamente y entonces el contrato sale bien» (Mjelde, 1993: 143). Un aprendiz de carpintería enfatizó otro aspecto: «El trabajo contratado va tan rápido que hay muchos descuidos, algo que no debe suceder, sobre todo cuando se supone que los aprendices comiencen a realizar ese mismo trabajo. Así descende la calidad del trabajo» (p. 144).

De todas maneras, a pesar de los problemas con el entrenamiento en el puesto de trabajo, del trabajo contratado y del rutinario, los aprendices preferían el aprendizaje en el trabajo en lugar de la escuela. Esas conclusiones están repletas de contradicciones; los estudios muestran cuán difícil es combinar y reconciliar la creación de valor con el entrenamiento del aprendiz en el mercado laboral. Ahora se ha tomado conciencia de estas cuestiones. Hoy son objeto de mayor atención que anteriormente. Reforma 94 es un factor que contribuye de manera importante en este sentido.



Y al menos, el aprendiz puede consolarse con la perspectiva de tiempo. Ser aprendiz tiene limitaciones de tiempo. Los aprendices consideran este período de la vida como un tiempo de transición. Hoy, igual que antes de Reforma 94 (ver también Flaaten, 1999), la duración del aprendizaje depende de la empresa o del oficio, pero el aprendiz sabe que este período tiene un final y sabiendo eso, se puede tolerar bastante. (Mjelde, 1988 b: 142).

## Reforma 94 y el puesto de trabajo como espacio de aprendizaje

Estas reformas han determinado el puesto de trabajo «como espacio de aprendizaje» y han ubicado el esquema de aprendices en la agenda pública. Uno de los asuntos más importantes de Reforma 94 fue que el aspecto escolar de la formación profesional se fortaleciera, y que las empresas que aceptaban aprendices asumieran responsabilidades por la capacitación (Sakasliind, 1985: 5). Ole Johnny Olsen mantiene que la reforma implicó la expectativa pública para que las empresas asumieran un mayor grado de responsabilidad que anteriormente en la formación de los aprendices así como en la vida profesional (1998: 2).

Lo que es cualitativamente nuevo en Reforma 94 es la exigencia de estructurar el aprendizaje en la empresa. El primer año es de aprendizaje; el segundo es para crear valor. En la realidad, esta división como tal, probablemente no se ajusta a la vida cotidiana de la mayoría de los aprendices, y varía según el oficio. En algunos casos el aprendiz puede ser productivo desde el principio; en otros, se requerirá un buen entrenamiento antes de que el aprendiz pueda contribuir a la producción. Lo nuevo aquí es que las expectativas de entrenamiento dentro de la empresa se planifican, se estructuran y se evalúan más que antes. Se supone que alguien tiene la responsabilidad de ocuparse de que el proceso de aprendizaje funcione satisfactoriamente. El entrenamiento de los responsables del aprendizaje en la empresa forma parte también de este trabajo. Se están instituyendo esquemas de mentores.

Otro aspecto de las reformas es la cooperación que se espera entre el sistema escolar y la vida laboral, como ocurría antes del Acta de la Enseñanza Secundaria de 1974, que integraba la formación profesional y la académica bajo una sola legislación. De esta forma, el capital y el trabajo participan de nuevo en la formación profesional. La cooperación entre la esfera técnico-profesional escolar y la vida laboral -entre docentes y empresas— ha aumentado y se ha reglamentado. Con Reforma 94, el esquema de aprendices se ha extendido a nuevos campos con poca experiencia en ello. El sector de servicio y los oficios han organizado el sistema de aprendizaje siguiendo la trayectoria del mercado laboral en expansión (ver capítulo 7).

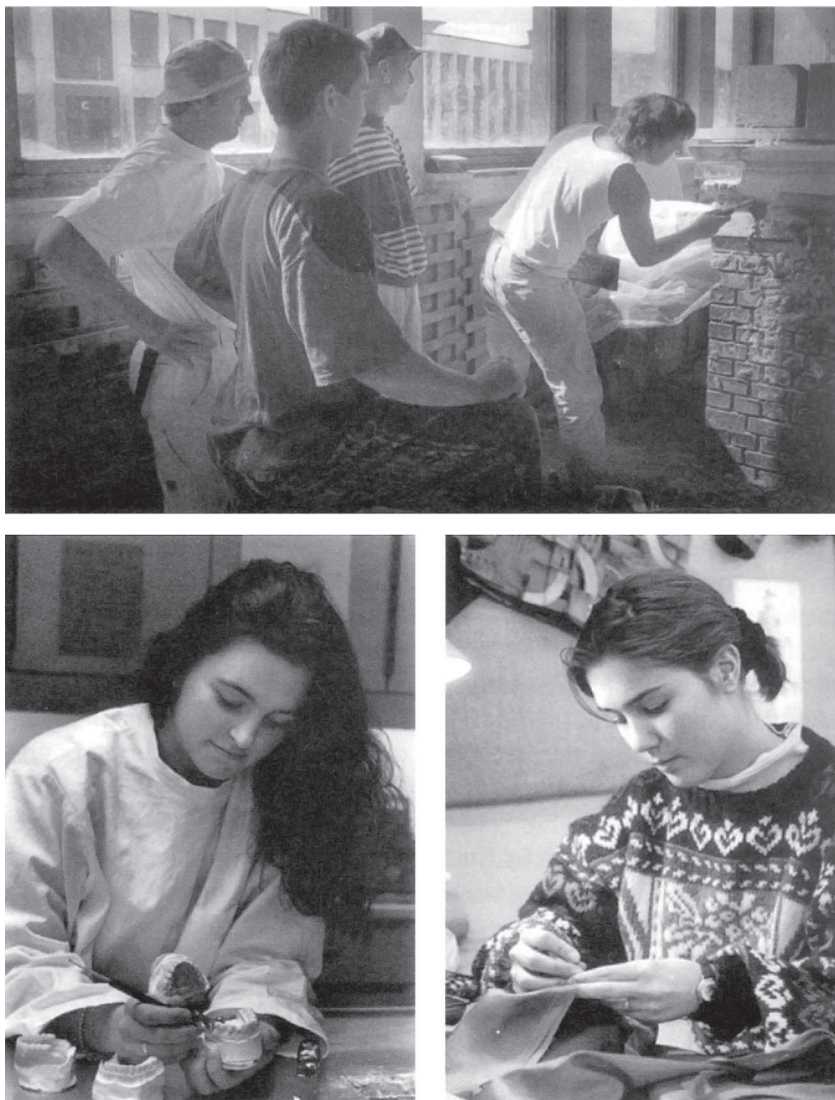


Figura 7: Formación profesional en el trabajo o en la institución educativa.

El aprendizaje en el aula y en el trabajo orientado a la producción y la industria enfrenta nuevos retos en la formación profesional, como ha sido en el caso de la educación secundaria. El desarrollo de la «sociedad educativa» en los pasados treinta años, que cifra grandes esperanzas en el aspecto principal del aprendizaje basado en la escuela, ha creado una distancia entre la escuela y la vida laboral, junto a la cual se ha situado ahora un signo de interrogación. En 1985 Rune Saksliind señaló

que uno de los mayores problemas con el sistema educativo después de la Segunda Guerra Mundial es que este continúa promoviendo la tradición del conocimiento basada en una teoría muy alejada del mundo laboral (Sakslind, 1985: 2). Ocurre igual en la enseñanza superior, a nivel de la escuela secundaria y en la creación del sistema de la escuela secundaria obligatoria, con los intentos de integración de la escuela académica y la formación profesional orientada a la producción y la industria.

Encontramos el mismo fenómeno y las mismas contradicciones en otras formas de enseñanza orientada a los oficios. La enfermería ha pasado de un sistema basado en los «esquemas de aprendices» en un hospital hace treinta años, a la instrucción en el aula orientada a la teoría en las facultades y universidades. La situación del aprendiz en el hospital estaba marcada por un modelo de maestro-aprendiz, con muy poca comunicación y explicación verbal (Prestbakmo, 1997). Ragnhild Prestbakmo dice que en su investigación sobre el curso de los estudios para enfermería, la instrucción práctica estaba marcada por una relación maestro-aprendiz en la cual el primero no tenía tiempo para instruir a su aprendiz (1997: 4). Pero la enseñanza en el aula orientada a la teoría que se ha desarrollado parece llevar a un «choque de práctica» para las enfermeras que se gradúan. (Sandvik, 1997). Este sistema está lleno de contradicciones. Otro punto formulado por Prestbakmo es que al mismo tiempo en que se promueve la formación de aprendices, de hecho se está reduciendo la práctica de capacitación en la enfermería, con el correspondiente aumento del componente teórico (2001: 10).

Las contradicciones entre distintos espacios de aprendizaje son tan reales en la formación de médicos o ingenieros como lo son en la de maestros o enfermeras. Nuevas interrogantes se incorporan en la agenda, pero como se ha visto, no hay base para idealizar los esquemas de aprendizaje basados en el trabajo ni basados en la educación. Debemos analizar críticamente, tanto el aprendizaje en instituciones de enseñanza como el que se realiza en el puesto de trabajo y debemos tratar de promover en nuestra comprensión la organización del buen aprendizaje en ambos lugares.



## Segunda parte

### El género y las competencias en la formación profesional





## Capítulo 6

La cena a través del texto: una historia social de cómo la enseñanza de la economía doméstica ingresó al sistema escolar.

## Capítulo 6

### La cena a través del texto: una historia social de cómo la enseñanza de la economía doméstica ingresó al sistema escolar.

#### La economía doméstica y la era del optimismo científico

Con el comienzo de la industrialización en Noruega, unido al desarrollo de la familia nuclear y la expansión del sistema escolar público a finales del siglo XIX, Noruega fue testigo del desarrollo de las cocinas escolares y la enseñanza de cocina y nutrición, lo cual llevó a la necesidad de manuales pertinentes. En este capítulo examino el primer texto noruego de economía doméstica para el sistema escolar obligatorio que vio la luz en 1891. “Kogebok for folkeskolen og hjemmet” (Libro de cocina para la escuela y el hogar) fue escrito por Dorothea Christensen y publicado por la casa editorial J.W. Cappelen en Kristiania.

Dorothea Christensen consideraba que cada niño debía poder tener un libro de cocina que incluyera «una selección de platos en porciones muy pequeñas y, en la medida de lo posible especificaciones precisas de cantidades y pesos», como expresa en el prólogo del libro: Libro de cocina para la escuela y el hogar, apareció en versión editada en 1894, con Helga Helgesen como coautora. Su objetivo era que el libro fuera accesible al mayor número posible de noruegos, por ser más barato. Las autoras estaban determinadas a que el libro fuera ampliamente difundido y utilizado en miles de hogares. Como expresan en el prólogo:

«El libro no se ha pensado solo como libro de texto, sino también con el propósito específico de llegar a hogares muy modestos, donde los libros de cocina nunca han sido utilizados o donde un libro apropiado de cocina nunca ha sido empleado, pues son demasiados costosos para sus modestas vidas».<sup>47</sup>

La fe en la ilustración e instrucción para toda la población como una solución al problema de la pobreza era una buena parte del pensamiento social de la época. Los estatutos escolares de 1860 y 1899 estaban vinculados a un desarrollo que se alejaba del modelo de escuela itinerante, que tenía como objetivo predominante el conocimiento cristiano y se acercaba a uno de escuela permanente basada en conocimientos secular. Una ley que requería siete años de escuela obligatoria fue promulgada y se reglamentaron las semanas en el año para impartir el curso. El escritor y científico Peter Christen Asbjørnsen publicó el libro “Cocina Sensible”

---

47 Los pasajes citados del libro de cocina han sido traducidos al español para su uso en este capítulo.

(Sensible Cookery) bajo el seudónimo de Clemens Bonifacius en 1864 (citado en Waerness, 1991). A él le preocupaba que la falta de calificación de las mujeres en la preparación de los alimentos hubiera infligido grandes pérdidas al país, e insistía en que las escuelas asumieran la educación en alimentos y cocina. La solución según Asbjornsen, era que «por medio del aprendizaje teórico en la escuela se debían sentar las bases para que las mujeres se convirtieran en mejores amas de casa».

Otra perspectiva promovida durante este período fue la relación entre la ciencia y la ciencia doméstica (Helgesen, 1914, 1928; Warness, 1991). Una persona que hizo esta conexión mucho antes fue el académico y estadista inglés del siglo XVII Francis Bacon (Portelli, 1996: 18). “La química de la cocina y el cuidado del hogar” (The chemistry of cooking and housekeeping) por el Alemán Dr. Klencke, fue publicado en noruego en 1859 (en Warness, 1991). La introducción a este volumen sostenía la importancia de introducir el conocimiento de la ciencia a la cocina y al cuidado del hogar. De este modo fue que el Libro de cocina para la escuela y el hogar (Cookbook for school and home) tomó este reto en los años 90 del siglo XIX. El químico Ludvig Henrik Benjamin Schmelck revisó el libro. Este esfuerzo cooperativo era parte del optimismo científico de la era, cuya conexión con las ciencias naturales era evidente, y esta alianza ha continuado coloreando el desarrollo de la ciencia doméstica o la economía doméstica, hasta el presente (ver también Ulltveit, 1990: 60). Aun en este valioso proyecto está presente la división de género: los temas de ciencias naturales los impartían hombres en aulas separadas, lejos del bullicio de la cocina, donde la instrucción práctica estaba a cargo de mujeres.

Otro aspecto de este tema ha sido esclarecido por el trabajo doctoral de Marianne Holck (2001), que analizó la química usada como asignatura de apoyo en la educación profesional, prestando especial atención a la capacitación de docentes en la esfera de la salud, la nutrición y el medio ambiente. Ella señalaba que esta enseñanza había sido criticada en el extranjero por estar solo mínimamente conectada con la práctica y por estar atestada de material profesional tradicional, y encontró que la misma crítica era aplicable a la enseñanza noruega actual.

## Noruega la pobre, año 1890

Ottar Brox escribe en un artículo que Noruega era un país subdesarrollado en 1890 con un producto nacional de la misma magnitud que un pequeño país subdesarrollado (1990). Para la población general no había ni mucha escuela ni mucho alimento. Hanna Winsnes escribió: «Uno toma 12 huevos y crema, —los pobres comentaban con sarcasmo en Noruega, igual que se hacía en Inglaterra— pero nadie dice dónde se pueden conseguir». La inglesa Hanna Winsnes era Mrs. Beaton, e Inglaterra también tenía problemas con el nivel de pobreza que aumentaba con el inicio de la industrialización. La historiadora Anna Davin ha mostrado que un problema en Bretaña era que la clase trabajadora en el siglo XIX no se estaba reproduciendo (1982; ver también Portelli, 1996). No había suficiente fuerza de trabajo para las fábricas. La gente común moría de desnutrición y enfermedades. La higiene y la nutrición eran grandes problemas, algo que Gudrun Ulltveit, en su

análisis de los libros de cocina del siglo XIX, muestra que ha sido común también en Noruega (1990). Estos problemas inspiraron a mujeres de las clases dominantes a involucrarse en la lucha por la educación en temas domésticos para el beneficio de la clase trabajadora en desarrollo.

## Dos pioneras: Dorothea von der Lippe Christensen y Helga Bernardine Helgesen

La ideología del ama de casa floreció gracias al clima imperante en ese momento y la ciencia del cuidado del hogar se desarrolló en Noruega tanto como en Inglaterra. ¿Cómo se llevaba a cabo el trabajo hogareño en 1891? De acuerdo con el historiador Karl Melby, hay muy poco conocimiento histórico concreto acerca de su desarrollo (1985, 207). La cotidianidad de la gente y, particularmente, de las mujeres, rara vez logró mención en las grandes narrativas históricas. El trabajo de la casa ha continuado siendo trabajo de mujeres y todavía no es parte del pensamiento académico hegemónico. La reproducción de la fuerza de trabajo —su rejuvenecimiento y reemplazo generacional— está ausente. Y conocemos comparativamente poco de la ideología que ha rodeado este trabajo y de quienes lo han llevado a cabo en diferentes momentos de la historia. En “Un Milenio de cambio familiar” (A millennium of family change), Wally Seccombe escribe: «La exclusión de la reproducción diaria y generacional de la fuerza de trabajo de los modos de producción ha hecho casi imposible considerar a las familias como equipos de trabajo, que bombean sangre a través de los sistemas socio-económicos» (1995: 11).

Los estudios sobre mujeres han colocado estos temas en la agenda en décadas recientes. Ann Oakley ha escrito en “La sociología del trabajo en la casa” (The sociology of housework), sobre como ella documentó y planteó interrogantes acerca de la división tradicional del trabajo en el ámbito doméstico. El papel de la mujer en esta producción no remunerada ha sido central en este debate (1974). Las mujeres han sido responsables de la labor de atender a los miembros de la familia, conducir el trabajo en la casa y ofrecer servicios personales (Ve, 1999: 28). Mujeres investigadoras críticas han cuestionado lo que este hecho ha significado en las acciones y formas de pensar de los hombres.

Cómo esta división de género surgió y se volvió parte de nuestro sistema escolar se puede comprender, entre otras cosas, analizando la ideología dominante del género en la sociedad, especialmente con respecto a los juicios de finales del siglo XIX acerca de cuál era el trabajo del hombre y cuál el de la mujer. Dorothea Christensen cita a su abuelo en un artículo «De una madre a madres» que escribió en 1887.<sup>48</sup>

Quando, hace veinticinco años yo había rellenado mi cabeza con todo el caleidoscopio de conocimiento, y me paseaba orgullosamente con mis libros bajo el brazo, con la

---

48 El Rector Inger Johanne Nossun en la Facultad de la Universidad de Akershus me dio un ejemplar de lo que parece ser una copia mecanografiada de este documento original de 1887. Gudrun Ulltveit (1990) se refiere a un artículo de Dorothea Christenses con el mismo título, pero publicado en Bergens Aftenblad en 1889.



dulce conciencia de que sabía cuatro idiomas, Física, Química, Astronomía, Literatura, Mitología, Matemática, y un gran número de otras cosas, mientras, desde mi posición intelectual de izquierda básicamente no tenía más que desprecio por el cuidado de la casa y el trabajo físico, mi abuelo sacudió su blanca cabeza y nos dijo a mí y a mis ilustradas amigas: «Querida niña, tu crianza es completamente loca. No estás aprendiendo nada acerca de en lo que con toda probabilidad te convertirás, un ama de casa de un hombre pobre». Nosotras escuchábamos los disparates del abuelo y sonreíamos desdeñosamente.

El abuelo de Dorothea Christensen coincidía completamente con el pensamiento dominante del momento y con las contradicciones que conocemos del debate del género, que continúa hoy, más de un siglo después (ver Mjelde 2004). Un grupo de científicos sociales cuyos miembros se definían como «feministas domésticos» y que veían a las mujeres fundamentalmente eran objetos sexuales. La biología era el destino de las mujeres. Estos hombres creían que las mujeres podían mejorar su estatus social e incrementar su valor en la sociedad siendo más calificadas en su esfera tradicional de actividad (Strauss 1982). Más o menos esta misma línea de pensamiento fue promovida a lo largo del siglo XX. Pero la forma más altamente cultivada de este pensamiento se encontró en el socialismo nacional de Alemania al idolatrar el lugar de la mujer con la consigna: *kinder, kirche, kuche* (Bridenthal, Grossmann & Kaplan 1984). El lugar de la mujer estaba con sus hijos, en la iglesia y la cocina. Naturalmente, estas son asunciones que permanecen demasiado vivas aún hoy, especialmente en las tradiciones de investigación de la socio-biología y en los círculos conservadores sociales y políticos. (Fukuyama, 1997).

Dorothea Christensen, de soltera Frost (1849-1909), tomó sus ideas de varias fuentes. Era hija de un pastor luterano, había viajado mucho y recibió la mejor educación disponible para las mujeres de ese tiempo. Asistió a la escuela Nissen en Kristiania, donde se presentó a los exámenes de institutriz (Parelius, 1970). En 1871, a la edad de veinte y dos años, se casó con Julius Christensen, un doctor de Dandefjord que fue alcalde de esa ciudad por varios años y, por dos períodos, también miembro alternativo del parlamento. Dorothea visitó varios países en el continente, incluyendo Alemania y Francia, y en sus escritos en 1887 reflejó la sorpresa al constatar que las niñas en los países ricos y cultos podían asumir una educación práctica diferente de la que se recibía en Noruega. Ella describió la situación en Francia de la forma siguiente:

Yo recuerdo en una ocasión que entré a una gran escuela y vi a la Señora maestra y todas las alumnas moviéndose en unas batas largas con delantal (para proteger sus vestidos) y cuello alto mientras la maestra demostraba las distintas formas en que una podía preparar café. Cuántas palabras amargas de jóvenes esposos y cuántas lágrimas secretas de jóvenes amas de casa podría haberse ahorrado, si algo así fuera hecho también en nuestras escuelas. Yo comencé a titubear considerablemente en términos de mi anterior certeza, y cuando yo misma tuve hogar e hijos, mi duda se convirtió en certeza, y fui forzada a aceptar con irritación que la escuela y la crianza habían fallado en proveerme con lo que la vida fuertemente demanda, y lo que se demandaba de mí.

Dorothea Christensen trabajó en organizaciones caritativas y fundó no solo una biblioteca popular, sino también un estudio de tejido y un centro de artesanía. Con el artículo «De madre a madres» en *Bergens Aftenbladet* en 1889 se hizo reconocida como defensora de una enseñanza más práctica para las jóvenes, que la corrientemente disponible para ellas en la escuela académica. En 1890 estableció la primera cocina-escuela en el país – en el sótano de la escuela Sandefjord. El primer curso tuvo nueve estudiantes (Parelius, 1970: Eden Johnsen, 1986). La señorita Margarethe Ebbesen cocinaba e instruía en la cocina, mientras la señora Christensen escribía acerca de esto. Una división tan clara entre la cabeza y las manos era parte del orden de las cosas, aunque en esta instancia la división era entre mujeres de la misma clase socio-económica. En aquel tiempo, se suponían que las mujeres de clase media no debían participar del trabajo práctico de la casa. Como se expresa en el libro “Sobre la cuestión de la cocina en la escuela de Noruega en 50 años” (Skolekjokkensaaen i Norge gjennom 50 ar) «la señorita Ebbesen era también dama de sociedad, y era característico de la opinión pública de ese tiempo que muchos consideraran raro que el trabajo práctico, especialmente el trabajo de la casa, que ella realizaba, era el de una doméstica» (KUFD, 1941: 9). Tampoco era Dorothea Christensen ajena a la idea de que los hombres tomaran parte en el trabajo del hogar: «Cuando la ayuda en la casa no está disponible, el esposo y los hijos deben compartir el trabajo doméstico» —escribió.

Helga Bernardine Helgessen (1863-1936) tuvo otras experiencias que fueron fundamentales para su compromiso en el desarrollo de la enseñanza de las artes hogareñas. Nació en Hanefoss y creció en Alme Farm, en Norderhov. En 1887 tomó sus exámenes de maestra en la Escuela Nissen para Mujeres en Kristiania, después de lo cual comenzó su trabajo como maestra en la escuela de Kampen en 1889. Oluf Melvold (1988) describe Kampen a fines del siglo XIX como una de las más miserables comunidades suburbanas dentro de Aker County (hoy, parte del centro urbano de Oslo), no solo con respecto al bajo nivel de vida e higiene, sino también en términos de sus condiciones generales. Kampen era también conocida como el distrito donde vivían los trabajadores de la fábrica de ladrillos. Fue la actividad de construcción en Kristiania la que permitió la aparición de puestos de trabajo para hombres, mujeres y niños al final del siglo XIX. Melvold describe a Helga Helgessen como una persona muy dotada de instinto y conciencia social. Sus encuentros con la población trabajadora empobrecida de Kampen, y especialmente con los jóvenes desnutridos o mal alimentados, despertaron en ella el deseo de encontrar la forma en que, como persona bien educada, podría ayudar a mejorar las condiciones locales. También buscó respuestas en el extranjero. Con la subvención para viajar y un estipendio para investigar del Fondo de la Reina Madre Josefina, viajó a Inglaterra para estudiar la enseñanza secundaria allí. Durante su estancia en Bretaña, estudió y tomo sus exámenes en la Escuela de formación de trabajo culinario de Glasgow para maestros, dirigida por Margaret Black, pionera de la ciencia doméstica de Escocia (KUF, 1941: 12).<sup>49</sup>

---

49 He encontrado varias grafías del apellido de Margaret Black: Black, Blacke, Blake. Helga Helgessen sin embargo, usa Black en su texto original.

En 1891, Helga Helgessen inició la formación experimental en ciencia doméstica en la Escuela Kampen. Ella consideraba muy importante enseñar a las mujeres sobre economía familiar. En 1892, inauguró el «curso estatal para educar a maestras de escuela en arte culinario», también en Kampen. Estas iniciativas se convirtieron en la base para la Escuela estatal para maestras de economía doméstica, establecida en Stabekk en los suburbios occidentales de Kristiania en 1909. Helga Helgessen escribió innumerables artículos y en 1928, un libro sobre la enseñanza culinaria en la escuela. En un artículo fechado en 1914, ella mostró que desde los años 90 del siglo XIX, la enseñanza de economía doméstica estaba dirigida tanto a mujeres como a varones. Anna Clara Eden Johnsen publicó fotografías de la escuela itinerante Ytre Rendalen que muestran a varones y mujeres en plena actividad en la cocina (1986). La participación de hombres en la economía doméstica parece haber variado con las diferentes épocas de la educación. Lorraine Portelli muestra que la preparación de alimentos había sido introducida en la enseñanza a varones en Inglaterra desde 1912 (1996: 27). Helga Helgessen corrigió y expandió el texto de economía doméstica/arte culinario de 1894, el cual se mantuvo en uso en las escuelas secundarias por muchos años. Una versión revisada titulada “Economía Doméstica” (Home economics) fue aprobada para las escuelas secundarias modernas y en las escuelas preuniversitarias populares,<sup>50</sup> ya en los años 70.

Dorothea Christensen, dieciséis años mayor que Helga Helgessen, murió el 28 de febrero de 1908, a la edad de sesenta años. Helga Helgessen dedicó su vida a la causa de la cocina-escuela, hasta su muerte en 1936, a la edad de setenta y tres. Dos mujeres de destinos muy diferentes, pero que dieron un paso al frente para instalar la enseñanza de la economía doméstica en Noruega, además de haber elaborado el primer texto noruego para su aplicación práctica.

## El primer libro de texto elaborado para aplicación práctica

El libro de texto en la esfera de la formación profesional ocupa un lugar diferente en el aprendizaje que el libro de texto en la escuela secundaria tradicional (Askerøi & Hoie, 1999; Berg, 1999). En el taller, se aprende por medio de la actividad; se utilizan las manos para hacer cosas, brindar un servicio o preparar alimentos. La actividad es central y uno produce algo tangible (Mjelde, 1995). La teoría técnico-profesional está estrechamente vinculada a sus esferas, y en sus libros de teoría lo que se busca son cosas tales como recetas, protocolos de instrucción, y guías prácticas. Por ejemplo, libros para encontrar estándares de medición en mecánica, para saber cómo combinar los productos químicos cuando se tiñe el cabello, para preparar una impresión o para encontrar una receta en un libro de cocina. El libro de texto en economía doméstica se usa en relación estrecha con el trabajo coordinado de la mano y el cerebro. Es un artículo de referencia, que está a la mano, que se consulta, se estropea y se mancha y que no sirve solamente para la preparación para un examen escrito.

---

<sup>50</sup> Hay ochenta y cuatro escuelas superiores o colegios populares que ofrecen cursos sin créditos en una amplia variedad de asignaturas. La mayoría son escuelas residenciales y están localizadas en casi todo el territorio noruego.

En el capítulo «El Manejo de la realidad», Per Inge Båtnes analiza varios tipos de aprendizaje (1995). En el aprendizaje interactivo se supone que se pongan las manos en o dentro de las cosas, para probarlas. Esto permite familiaridad con el conocimiento y sucede en el aprendizaje en taller, en los campos técnico-profesionales, sea una cocina o un taller de maquinaria. El libro de texto se utiliza de forma diferente en la enseñanza general y en la formación profesional. El pedagogo Leif Langli habla acerca de los límites que deben tener los libros de texto en el proceso de aprendizaje: «Al momento que un libro de texto deviene base del aprendizaje, nos distanciamos de la realidad de los campos técnico-profesionales» (comunicación personal, 1995). ¿Se adquiere el conocimiento a través de «aprender haciendo» de forma diferente al adquirido en las asignaturas generales? Quizás sea interesante notar la división del trabajo en este proyecto. La edición de 1892 del texto culinario de Dorothea Christensen se basaba en el trabajo práctico en la primera cocina de enseñanza, pero la señora Christensen no basaba sus escritos en su propia práctica como cocinera o maestra, sino más bien, era la señorita Ebbesen quien cocinaba y enseñaba mientras la señora Christensen observaba y escribía (KUFR, 1941: 63).

### La cena a través del texto

La edición de 1894 del libro de texto culinario es un volumen de solo 110 páginas. La porción mayor está dedicada a la preparación de alimentos en general, y de la cena, en particular. Los procesos de preparación de alimentos se sistematizaron y escribieron, y fueron transformados en textos para ser utilizados. El libro tiene una unidad y forma de narrativa con descripciones de leche, huevos, carne, y pescado, con énfasis en el contenido nutricional y con explicaciones detalladas sobre su preparación. La leche se describe como «uno de los más importantes productos... contiene sal y agua (aproximadamente 87,5%) y caseína».

Las páginas que tratan la economía están presentes en todo el texto. En la sección de la carne se dice que «se recomienda la carne de caballo, debido a su precio». Con respecto a las vísceras y la sangre, se dan descripciones detalladas desde el matadero hasta el cuidado en el manejo de la sangre en las preparaciones. En el «Foie gras del pobre» (hígado ordinario frito como si fuera de un ave), se dan los ingredientes: ½ kilogramo de hígado, un poco de puerco, 1 cucharada grande de mantequilla o grasa, 1 cucharada de sal, 4 dientes de ajo, 1 decilitro de agua hirviendo, 3 decilitros de leche. En la receta de café hervido, se recomienda que los recursos sean usados parsimoniosamente hasta la última gota. «Usar 2 cucharaditas de café para 1 litro de agua, más pellejo de pescado para clarificación. El café debe hervir 10 minutos, después de lo cual añadir una cucharadita de té de capullos de diente de león. Se deben hervir los granos otra vez, llenar la cafetera con agua y hervir los granos viejos por un cuarto de hora, sin añadir café. Al retirar esos granos, el agua de café se puede usar para hacer nuevo café, y de esa forma se puede utilizar un poquito menos de café» (Melvold 1988, 14).

## El libro de cocina como un asesor del estilo de vida

El “Libro de cocina para la escuela y el hogar”, como revela el título, no estaba pensado solo como un libro de recetas en la cocina-escuela, sino como una forma de asesoramiento de vida. En el prólogo a la edición de 1891, Dorothea Christensen escribió: «Puesto que rara vez se encuentra un libro sobre el cuidado del hogar en la casa de una familia trabajadora, he utilizado la oportunidad, y lo admito aquí, para expresar que este libro, estrictamente hablando, está dirigido por igual a la cocina de la cocina-escuela, como a la cocina de un hogar».

El libro contiene «Consejos para familias trabajadoras de recursos limitados para preparar» comidas baratas y nutritivas...», se ofrece un menú con el cual se podría alimentar a 2 adultos y 3 niños durante un año por un costo fijo. De las 365 sugerencias de comidas, 120 se basan en arenque; 50, en otro pescado (tortas de pescado negro y bacalao seco<sup>51</sup> y estofado); 112 en vísceras como ingrediente principal y solo 85 en carne (carnero, res o puerco). El libro también contiene sugerencias para un presupuesto anual, por ejemplo, para una familia compuesta por el esposo, la esposa, y dos niños de edad escolar. Los libros de cocina también recomendaban cómo llevar la contabilidad escrita. «Todo el mundo debe diligentemente anotar cuánto dinero se ha ganado o recibido y cuánto se ha gastado en la semana. El libro de contabilidad es con frecuencia un buen consejero para tener». Con justificación esta profesión originalmente se llamaba «economía doméstica» sin duda inspirada en el concepto americano de «economía del hogar».<sup>52</sup> Las piedras fundacionales de la exposición son las ciencias naturales y económicas. El pensamiento científico está establecido como un medio de mejorar los estándares generales de salud y para desarrollar las habilidades de la gente para vivir dentro de sus posibilidades. Y esto se esperaba que enriqueciera las posibilidades de que el ama de casa influyera en la moral y el desarrollo espiritual de la familia. Las situaciones de la vida fueron incorporadas en la agenda.

El libro de cocina también contenía «consejos domésticos» detallados acerca de las enfermedades infecciosas sarampión, difteria y cólera, que eran epidémicas y frecuentemente fatales a finales del siglo XIX. Ante esas enfermedades se debía actuar de la forma siguiente: «Quemar todos los juguetes, libros y cualquier cosa que el enfermo hubiera tocado y fumigar su habitación». Buenos consejos contra enfermedades que conocemos bien hoy en día eran las «gotas de anís» contra la tos y el «dolor de garganta»; «20 gotas de mirra en un vaso lleno de agua o 1 cucharadita de clorato de potasio en 2½ decilitros de agua hirviendo, para gárgaras». Las bebidas alcohólicas solo se recomendaban como medicina. «Los licores hacen infinitamente más daño y deben usarse solamente como medicinas... El uso excesivo de cerveza y licores provoca enfermedad, miseria y sufrimiento».

---

51 Es un bacalao seco reconstituido que ha sido tratado con lejía de potasa.

52 Lorraine Portelli (1996) en «Una Historia del Currículum de Asignaturas Domésticas en Malta», tiene una interesante discusión acerca del cambio del nombre en la enseñanza de la ciencia doméstica en términos de los avances americanos y británicos. El mismo tipo de desarrollo que ocurrió en Noruega.

Hay una introducción al tema de la vivienda –sobre limpieza de los utensilios de cocina (su naturaleza y uso)–, y el uso de combustibles, iluminación, y agua. La descripción del agua tiene dimensiones pedagógicas vocacionales. «El agua está compuesta de oxígeno e hidrógeno, contiene materiales minerales disueltos y una cierta cantidad de aire disuelto. Así es que comprendemos cuán importante el agua es para nosotros, toda vez que la mitad del peso de nuestros cuerpos es agua». Esta es una descripción holística con elementos de química y fisiología. El uso del pronombre «nosotros», «propio» y «nuestro» crea una comprensión total e inmediata de los fenómenos científicos. (Eden Johynsen, 1986; Mjelde, 1995).

Los pensadores pedagógicos del siglo XVII Friederich Wilhelm, August Frobel y Johann Heinrich Pestalozzi así como Georg Kershensteiner y los principios escolares de laboratorio de John Dewey eran parte del pensamiento educacional de entonces. Helga Helgesen, al comienzo de su trabajo, cuando estaba promoviendo el asunto de la cocina escolar, empleó argumentos de esta forma de pensar (1928, 196). Por otra parte, los autores del libro de cocina escribieron en su prólogo a la segunda edición que puesto que la ciencia natural y la higiene han sido tomadas como asignaturas en el sistema de educación primaria, su tratamiento de la nutrición humana en este texto, se redujo lo más posible. Como vemos, este fue un desarrollo marcado por contradicciones. El fraccionamiento de asignaturas y las contradicciones entre la educación general y la formación profesional, entre el aprendizaje de taller y el aprendizaje en el aula, y entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico se opone al pensamiento unitario lo cual era confirmado por el punto de partida del libro, y que era la base para la enseñanza holística de la cocina-escuela. (Mjelde, 1993; 1994 a & b). La cocina-escuela fue el núcleo de la enseñanza de la economía del hogar y proporcionó la base para el desarrollo de un escenario completo de aprendizaje.

## La cocina- escuela como escenario de aprendizaje

El tiempo y el espacio son de gran significado para el aprendizaje. La cocina-escuela es un espacio para el aprendizaje por medio de la actividad propia de cada uno, y en ella se aprende haciendo alimentos. La única fotografía en el libro de texto muestra el interior de la cocina-escuela en la cual jóvenes mujeres en uniforme llevan a cabo diferentes tareas. El maestro, con el puntero en la mano, se para frente a la pizarra en la que está escrito el menú. Los estudiantes leen las recetas, calculan y pesan los ingredientes, y usan sus manos y sus cabezas para elaborar un producto. Ellos tienen que usar su conocimiento de educación general y sus habilidades de calcular. Trabajando en la cocina-escuela, los estudiantes aprenden en la misma habitación por un período largo de tiempo. Ellos se concentran en una actividad unificada, trabajando juntos por seis horas. El modelo de aprendizaje del aula fracciona el tiempo de la escuela en bloques de cuarenta y cinco minutos, y el día es dividido en diferentes asignaturas. Una interrogante fundamental es si la división del día en varias asignaturas obstaculiza el aprendizaje.

Tales cuestiones han preocupado a pensadores pedagógicos tales como John Dewey, Georg Kerschensteiner, Celestin Freinet, y Nadezhda Krupskaya en el curso del siglo XX. (Mjelde, 1995, 1996 a). Aprender haciendo, pensamiento holístico, y los principios de las escuelas laboratorios han sido vistos como enfoques alternativos de organización de la enseñanza y la instrucción. Anna-Clara Eden Johnsen (1986, 66) cita de “Cincuenta años del asunto de la cocina-escuela” (Fifty years of the school kitchen issue) (KUFD, 1941): «La actividad propia de los estudiantes ha sido la solución para nuestras escuelas contemporáneas. En la cocina-escuela esto ha estado funcionando por los pasados cincuenta años. Su habilidad para llevar a cabo una tarea de trabajo por sí mismo, o en común con sus camaradas ha sido ejecutada sistemáticamente. Su presteza y habilidad para combinar cosas han sido aguzadas, su sentido de solidaridad y su disposición para ayudar». El libro de texto de economía del hogar de Dorothea Christensen y Helga Helgesen parece haber sido diseñado para ese pensamiento unificado y holístico.

Anna-Clara Eden Johnsen (1986: 22) dice que las fuentes documentales de los años 90 del siglo XIX muestran que la pedagogía actual mantiene consistentemente que la enseñanza de economía del hogar iba a estar sustentada por las ciencias naturales y los principios de higiene. Pero ella también muestra que la porción teórica iba siendo gradualmente dejada para ser ejecutada por los cráneos de maestros masculinos, y que las clases en teoría fueron separadas temporalmente y espaciadas de las lecciones en la cocina. Este desarrollo resultó en la gradual exclusión del aprendizaje holístico, el pensamiento y la colaboración. El germen de esta división del trabajo —el rompimiento entre el trabajo de la mano y el trabajo de la mente, entre el trabajo de las mujeres y el trabajo de los hombres en la enseñanza de la economía doméstica— es evidente en el título del libro de cocina: “Libro de cocina para la escuela y el hogar”. Aunque Dorothea Christensen y Helga Helgesen parecen haber sido instruidas en química, su libro de cocina estaba revisado por un hombre con el título de Químico del Estado Schmelck. Las mujeres eran las instructoras en los talleres de la cocina-escuela mientras que los hombres enseñaban los componentes teóricos de la ciencia natural y la higiene en las aulas. Este era «el orden de las cosas» que había dejado su marca sobre el crecimiento y desarrollo de la instrucción y la educación de economía doméstica hasta el día presente (ver también Holck, 2001).



Figura 8: Escuela estatal para maestras de economía doméstica en Stabekk, aproximadamente en los años 1920.





## Capítulo 7

De la fábrica y los quehaceres  
domésticos al aceite y los cuidados:  
cambios en la enseñanza de las  
mujeres en los campos de la formación  
profesional durante los años de la  
Reforma 94

## Capítulo 7

### **De la fábrica y los quehaceres domésticos al aceite y los cuidados: cambios en la enseñanza de las mujeres en los campos de la formación profesional durante los años de la Reforma 94**

Las décadas recientes de expansión de la enseñanza en Noruega en particular, y en Escandinavia, en general, han sido testigos de cambios considerables en las oportunidades y las relaciones de las mujeres con respecto al trabajo remunerado. Hoy, las mujeres en Noruega constituyen la mayoría de los ocupados en la enseñanza secundaria o de nivel superior. Uno de los temas de estudio persistente y más extenso sobre mujeres y la investigación de géneros durante los últimos veinte años ha sido la interrogante sobre la naturaleza de las condiciones que llevan a diferencias sociales entre las mujeres y los hombres. Más aún, en cierto grado al menos, la luz proyectada sobre estas condiciones ha sido dirigida también a las diferencias entre las categorías de mujeres (Ellingsæter 1995 a & b; Ellingsæter et al. 1997; Ellingsæter & / Rubery 1997; Gaskel 1995, 59). La explosión en la enseñanza, ¿ha llevado a nuevas oportunidades para las mujeres, y al mismo tiempo, a nuevas diferencias entre ellas? Esta es una pregunta compleja, y tenemos conocimiento empírico poco profundo de este asunto con relación al desarrollo ocurrido en las pasadas dos décadas. En este capítulo quiero resaltar dos cosas: los cambios y desarrollo del trabajo femenino, y los nuevos esquemas de aprendizaje, asociados con el desarrollo en los sectores manufacturero y de servicios del mercado laboral. Estos sectores del mercado laboral tienen una relación con los campos de estudio técnico-profesionales en la enseñanza secundaria.

En general, la participación de las mujeres en el mercado laboral de Noruega ha sido facilitada por la Ley de igualdad entre los sexos, que entró en vigor en 1978; este estatuto estableció cuotas de género y una comisión de igualdad. El derecho de las mujeres a la enseñanza y el trabajo con las mismas escalas de remuneración que

las de los hombres parece ser una cuestión cotidiana.<sup>53</sup> Los cambios en el mercado laboral en las décadas recientes han reflejado completamente este hecho, que ha ocurrido de forma paralela a los cambios en las políticas sobre la familia, las cuales también han variado. Adicionalmente, Noruega ha tenido su Comisión Real, que se ocupa, entre otras cosas, del papel masculino en la sociedad, y desde su creación, la participación del hombre en los quehaceres de la casa y en la crianza de los niños ha estado presente en la agenda.<sup>54</sup>

Mientras tanto, en las naciones industrializadas de Occidente, parece haber una transición de una economía dominada por la industria a la dominada por el sector de los servicios. Entre 1972 y 1992, el número de empleados en la industria en Noruega cayó en casi 100.000 mientras que en el sector de servicio personal y social se elevó por más de 350.000. La tecnología convirtió el trabajo manual en redundante en muchos departamentos industriales y muchas industrias fueron «exportadas» a lugares donde la fuerza de trabajo era más barata. Lo único constante es el cambio. Nuevas industrias están surgiendo que requieren en forma creciente más fuerza de trabajo altamente calificada. Los hombres han perdido puestos de trabajo en la industria, y las mujeres han engrosado las filas del sector de servicios. En Noruega, esta transición ha sido marcada con fuerza por una expansión del Estado benefactor y el incremento de la demanda por empleo en las profesiones de cuidado.<sup>55</sup> Esta expansión ha sido sustentada por la fuerte economía petrolera. El crecimiento en el sector público ha apoyado la integración de las mujeres en el mercado laboral. Ese crecimiento también se ha usado conscientemente como una política anticíclica. El derecho al trabajo está consagrado en la Constitución noruega y el desempleo es siempre una cuestión política candente. El empleo público en el sector de servicio se usa para mantener bajo el número de desempleados (ver Ellingsæter 1995b).

Para resumir, los cambios en el mercado laboral han planteado un reto para los campos técnico-profesionales en los programas de la escuela secundaria, donde

---

53 Estoy escribiendo esto provisionalmente con plena conciencia de que este es un espacio integrado de diferentes ideologías que pugnan sobre cuestiones tales como el lugar de la mujer en la sociedad, y la condición y la importancia del núcleo familiar. En el momento que este capítulo fue escrito originalmente el actual Ministro de los Asuntos de la Niñez y la Familia, del Partido Cristiano Popular en la coalición del gobierno Noruego, había instituido un sistema de apoyo financiero financiado por el estado para familias que no utilizaban el sistema de guardería infantil; es decir, estas familias reciben una suma mensual de forma que uno de los padres, usualmente la madre, pueda alejarse del mercado laboral y quedarse en el hogar con sus niños pequeños. En algunos círculos esto es interpretado como una amenaza a la construcción y expansión del sistema de kindergarten/guardería infantil y una debilitación del derecho de la mujer al trabajo. Esto es, desde luego, parte de una tendencia internacional. Ver el análisis de Dorothy Smith de esta situación que enfrentan las mujeres en Canadá y en cualquier otro lugar, en su artículo: «La parte oculta de la reestructuración de la educación: reestructuración, privatización y el trabajo no remunerado de la mujer» (1998). Smith muestra que Ideologías crecientemente dominantes en el discurso mediado por el texto público en la Norteamérica de habla inglesa desean retornar a las mujeres a los valores y los papeles familiares tradicionales.

54 Los problemas que surgen de este asunto estuvieron en la agenda en Noruega en los años 70. El Profesor Erik Gronseth, el sociólogo pionero en ese campo, encabezó el proyecto titulado: Los hombres también, como participantes a tiempo parcial en la vida laboral (ver también Gronseth, 1975).

55 Podemos preguntarnos qué ha sucedido con la fuerza de trabajo redundante durante las décadas pasadas. Muchos de los trabajadores manuales calificados, semi-calificados, y no calificados han finalizado con pensiones de discapacitados, mientras que sus esposas han obtenido trabajos en el sector de servicio.

estudia el 50% de los jóvenes entre 16 y 19 años. Las escuelas técnico-profesionales se han desplazado de formar para la fábrica y la economía doméstica a formar para las cambiantes tecnologías industriales relacionadas con la economía petrolera y con los sectores en expansión. Los programas de formación profesional, en su manera particular, han estado preparando alumnos tanto para la vida familiar como laboral. Lo que quiero enfatizar sobre todo son la constancia y los cambios internos en el sector de la formación profesional, particularmente con respecto al género.

## Tradiciones de género en la formación profesional

En el curso del desarrollo de la formación profesional en las escuelas secundarias después de la Segunda Guerra Mundial, hemos encontrado la tradicional división sexual del trabajo, la cual corresponde a los patrones genéricos de los roles en el mercado laboral manufacturero y caracteriza la visión tradicional de las mujeres en la esfera familiar. La organización social de lo masculino y lo femenino tiene sus formas particulares y es especialmente notable en los programas de formación profesional. Se presenta como parte del «orden natural», para usar una expresión de Antonio Gramsci. Encontraremos a los hombres poblando los «campos duros» como la mecánica, la electricidad, y la industria de la construcción, en los cuales han podido obtener contratos de aprendices, certificados de oficio y trabajos calificados bien pagados.<sup>56</sup> Ciertos oficios en los programas técnico-profesionales tienen una composición mixta, como peluquería, cocina, gastronomía, sastrería, fotografía y técnica dental. Algunos de estos programas han incluido también cursos que llevan a completar una capacitación íntegra en la escuela. La mayoría de las mujeres, sin embargo, entran en campos que han sido tradicionalmente para mujeres. A menudo son cursos cortos tales como economía doméstica, salud, servicios sociales y las asignaturas estéticas (Mjeld 1984 a & c). Estos programas no han llevado a contratos de aprendices o certificados de oficio. Más bien, han sido orientados a la esfera familiar y trabajos con una remuneración baja, en el sector de servicio.<sup>57</sup>

Encontramos el mismo patrón, con ciertas variaciones, que persiste en el sector de la formación profesional expandido y desarrollado en otros países Nórdicos (Grømbeck-Hansen, 1993; Kaarminen, 1994; Aarebrot, 1991).

---

56 Aquí me estoy refiriendo a posibilidades para entrenamiento completo en un oficio específico. Si tomamos una mirada más cerca a la situación encontramos que muchos de los que han comenzado programas de entrenamiento vocacionales en el pasado cuarto de siglo nunca han tenido oportunidad de completar su entrenamiento para el nivel de certificados de oficio. Una razón para esto es que las plazas de aprendices dependen de las fluctuaciones cíclicas de la economía, y la competencia por plazas de aprendices ha sido grande como consecuencia.

57 Gerd Stray Vogt, en su trabajo principal sobre la cuestión de la mujer en la sociedad, *Kvimen i arbeidslivet* *Kvinnen i dag* (Las mujeres en la vida social, La mujer de hoy), ha presentado el interesante punto que sigue: «En la esfera de las profesiones es evidente que la calidad total entre los dos sexos solo se aplica dentro de posiciones académicas» (1950). Sin embargo durante los años 50, la admisión a las profesiones académicas estaba restringida por una ideología prevaleciente de que el lugar de la mujer era el hogar, aunque este no es un punto principal en esa discusión.

La expansión de los programas de estudio en el sector de la formación profesional basado en la escuela y el esquema de aprendices avanzó rápidamente después de la Segunda Guerra Mundial. Noruega ratificó una ley de aprendices en 1950 dirigida a los oficios y la industria, particularmente para hombres. El ideal de la familia tenía supremacía histórica entre 1945 y 1965. Este fue un período en el cual los ideales de la clase media, con el padre como el que gana el pan, se sustentaban y realizaban en las familias trabajadoras. Eso se reflejó en la expansión del sector de la formación profesional. Las escuelas técnico-profesionales orientadas a la manufactura y la industria se expandieron para los varones y los programas de economía doméstica lo hicieron para las mujeres. En los años 70, comenzaron evidentes cambios en estas tradiciones (Aamo & t & Brandt, 1982; Mjelde, 1984 b). El trabajo masculino más solicitado en el mercado laboral se desplazó hacia el sector petrolero en expansión, dejando en su surgimiento escasez de fuerza de trabajo en los oficios tradicionales de hombres en el sector industrial. El periódico *Bygningsarbeideren* (El Trabajador de la Construcción) llamó al reclutamiento de mujeres en los oficios de la construcción a mediados de los años 70 (Mjelde, 1975 c). Los medios comenzaron a dedicar tiempo y espacio a las mujeres que estaban entrando al tradicional mundo de los hombres como soldadoras y operadoras de grúa. Al mismo tiempo, el movimiento femenino había aparecido con fuerza. Los derechos de las mujeres a la enseñanza y al trabajo remunerado se promovieron como aspectos esenciales de la liberación de las mujeres. Las mujeres comenzaron a buscar posiciones en los campos tradicionalmente masculinos de estudio en la formación profesional.

Al comparar el número de mujeres en campos tradicionalmente ocupados por hombres entre 1970 y 1971 y entre 1980 y 1981, encontramos que hubo un incremento. La orfebrería en la última década estaba dominada por las mujeres, donde la proporción de mujeres se elevó del 30% en 1970-1971 al 80% en 1980-1981. En el campo de la técnica dental 63% eran mujeres en 1980-1981; en los oficios de la óptica, 46%, y en la fabricación de relojes, 37%. En todos los casos eran materias que se impartían totalmente en la escuela. Evitaban así el escepticismo con que en el mercado laboral se recibía la idea de mujeres aprendices (ver también Christiansen, 1998). Sin embargo, había aún escepticismo entre los docentes. Además, había una enorme competencia para ingresar a los cursos de esos oficios. Fieles a la tradición, muchos maestros no «veían el sentido» de aceptar mujeres. Como expresó un maestro de orfebrería: «Ellas no continúan en el oficio. Sencillamente se casan y se van».

La oposición a la incorporación de las mujeres en estos campos tradicionales tomó diversas formas en diferentes oficios. Otros argumentos se utilizaron en los oficios donde se combinaba la escuela técnico-profesional y el aprendizaje en los cursos de estudios requeridos. El problema principal era convencer a los empresarios de aceptar mujeres como aprendices. Por ejemplo, en la rama del gráfico se argumentaba que el oficio de composición tipográfica era demasiado duro para ellas -a pesar de que el desarrollo tecnológico había cambiado fundamentalmente las herramientas, el equipamiento y los procesos de trabajo. En los oficios de la

construcción, el argumento era que las mujeres requieren niveles de facilidades higiénicas en el trabajo, irrealizables en la construcción.

Esa oposición ha tomado formas similares en todos los países industriales occidentales y ha sido bien documentada, entre otros, por Paul Willis en “Aprendiendo a Trabajar: cómo los niños de la clase trabajadora obtienen trabajos de clase trabajadora” (*Learning to labour: how working class kids get working class Jobs*, 1977). Se ha argumentado que ser duro y fuerte, para poder asumir un trabajo fuerte por períodos largos, y ser capaz de levantar cargas pesadas es esencial para algunos trabajos y están en relación directa con la fuerza del cuerpo masculino. Ser hábil con el equipamiento mecánico ha sido parte también del sistema de valores masculino. Esta protección de la masculinidad a través de argumentos biológicos ha sido uno de los motivos de la fuerte oposición a la entrada de mujeres al mercado laboral de fuerza calificada, que ha surgido tanto de los trabajadores, como de las organizaciones sindicales, y de los responsables del aprendizaje, incluyendo a los empleadores.<sup>58</sup>

A pesar de la oposición hubo un alza en el número de mujeres trabajando en los oficios de la construcción en los años 70. En 1980, 99 mujeres se certificaron para operadoras de máquinas y mecánicas, y 17 en mecánica de autos. El mayor aumento de mujeres en oficios calificados, anteriormente ocupados por hombres fue, sin embargo, en el sector del gráfico. En 1970, el 2% de los participantes eran mujeres, y se había incrementado hasta el 33% en 1980. Ese aumento se mantiene hoy, pues el 50% de los aprendices en gráfico, son mujeres (Mjelde, 1984c; 1992).

En los años 80, la integración de las mujeres en esferas dominadas por hombres se convirtió en una cuestión pública de la política educativa. En Noruega, como en el resto de los países nórdicos, se planificaron e implementaron proyectos dirigidos a la instrucción, cuyo objetivo era ayudar a las mujeres a romper el patrón tradicional de división por género en el sector del trabajo manual (Christiansen, 1998: 3-4). La organización Mujeres en el Trabajo de Hombres (*Women in men's work - KIM*) se fundó en 1978 por veteranas de la incursión femenina de los años 70 en los puestos de trabajo de los sectores manufacturero e industrial, cuyos miembros ahora asesoran a las mujeres en cuestiones laborales en las escuelas a la hora de elegir profesión. El proyecto nórdico Bryt-prosjekter (*Romper la barrera*) facilitó la ruptura de los patrones tradicionales de división de género en el mercado laboral. El proyecto finalizó en 1989 con la conclusión de que, para ese momento, las mujeres en «trabajos de hombre» tenían un alto índice de desempleo y muchas se habían retirado.

---

58 Pero esta oposición también ha tendido a moverse con los ciclos políticos y económicos. Durante la Segunda Guerra Mundial, como los lectores viejos en varios países recordarán, las fábricas de industria pesada eran manejadas en su mayoría por mujeres, puesto que muchos hombres estaban lejos peleando en la guerra.

## Reforma 94 y el movimiento en dirección opuesta

La segregación por género en los programas de formación profesional fue también objeto de atención en el proceso que hizo renacer a la formación profesional. La demanda por un juego justo al repartir las plazas de aprendices entre solicitantes masculinos y femeninos fue el resultado del objetivo de alcanzar la igualdad en el derecho a la educación. Esta demanda gradualmente ganó apoyo en los órganos políticos centrales y en el Consejo para la Formación Profesional en la Vida Laboral (Høst, 1997 a & b)

Una investigación sobre Reforma 94 ha retomado la cuestión de los patrones de género para la selección de ocupación entre los jóvenes.<sup>59</sup> Algunas de las investigaciones posteriores a Reforma 94 pueden encontrarse en Michelsen, Høst & Gitlesen (1998) y en Sandberg & Vibe (1995). El Instituto Noruego para Estudios de Investigación y Enseñanza (NIFU) informó que la segregación de género se había mantenido e incluso reforzado con Reforma 94. Se basaba en el análisis de la cantidad de mujeres de 16 años que solicitaron matrícula en los cursos básicos dentro de las cinco áreas técnico-profesionales tradicionalmente masculinas -construcción, mecánica, electricidad y carpintería y ebanistería-: esas solicitudes pasaron de 450 en 1991 a 221 en 1994. El desarrollo posterior ha hecho que otra vez un número mayor de mujeres de 16 años de edad solicitara matrícula en ocupaciones tradicionalmente masculinas. Así, en 1996, su número fue de 357 y en 1997 se elevó a 402. Estas cifras se acercan a las existentes antes de Reforma 94. Michelsen et al. examinaron la participación femenina en los años 80 y los 90. Estas mujeres jóvenes comenzaron a estudiar en los programas de capacitación técnico-profesional y/o se estaban formando en campos tradicionalmente masculinizados, era una proporción de mujeres pequeña y estable. Hallaron que solo en dos oficios -carpintería ebanista y pintura de casas- el porcentaje de mujeres se incrementó. En plomería, carpintería general, y los oficios automotores las mujeres representaban solo un 1 o 2%, y en los oficios metalúrgicos, 3 o 4%. En los oficios del sector eléctrico había un claro descenso en el número de mujeres durante los años 90, algo que puede ser relacionado con la reestructuración de esta rama en general a finales de los años 80 y al problema de obtener una «formación completa» en este campo (Berg y Lauritsen, 1999).

Lo más importante de Reforma 94 fue lograr una división más equitativa en el sistema de formación técnico-profesional y además, establecer una nueva rama de la economía dentro del sector tradicional femenino, a saber, las profesiones del cuidado y la profesionalización del trabajo con niños y jóvenes. Estas profesiones surgieron de la economía doméstica y el cuidado como se impartían en la vieja escuela técnico-

---

59 El Ministerio de Iglesia, Educación e Investigación en Noruega ha comisionado varios grupos de investigación para evaluar Reforma 94. Como resultado de esta iniciativa varios medios sociales han tenido la oportunidad de tomar la tarea de hacer una contribución al establecimiento de fundamentos de investigación considerados necesarios para una evaluación profesional de estas reformas. Esta es la primera vez que grupos de investigación en Noruega han jamás dedicado atención a los intereses del sector vocacional. Desafortunadamente estos tiempos parecen haber terminado. Casi no hay investigación sobre las complejidades de la formación profesional en estos momentos.

profesional. Los programas básicos de capacitación en salud y servicio social, con su economía doméstica y las tradiciones asistenciales de enfermería, han sido casi exclusivamente de dominio femenino. Sin embargo, lo que resulta interesante aquí es que estos sectores han experimentado un aumento en el número de varones desde Reforma 94. En los dos mayores oficios dentro del sector de la salud y prestaciones sociales, el 6,5% de las plazas de formación estaban ocupadas por hombres en 1996, y el 7,7% en 1997.

En los años 90, se colocó en la agenda pública la división sexual del mercado. Esa conciencia pública no solo se ocupaba de que las mujeres optaran por ocupaciones no tradicionales, sino de que los hombres lo hicieran en el sector de cuidados. El proyecto se llamó “Selección Consciente de la Formación” (Conscious Educational Choices). El Ministerio de Iglesia, Enseñanza e Investigación se comprometió con «fortalecer su asesoría educacional y vocacional para que la juventud esté mejor equipada para realizar una selección consciente de su formación, acorde con sus propios deseos y necesidades individuales, y en lo posible, con la mayor independencia de los roles tradicionales de género (Christiansen 1998).

Las opciones educativas de los jóvenes pueden ser muy paradójicas, y los cambios y el desarrollo en los oficios técnico-profesionales son complejos. Sin embargo, hoy en día, una de las paradojas se encuentra en el hecho de que los varones parecen buscar una formación que los prepare para sectores contraídos del mercado laboral industrial, mientras que las mujeres buscan una formación que les permita sacar provecho del mercado laboral en expansión en la esfera asistencial. La demanda restringida de fuerza de trabajo industrial calificada, que ha continuado siendo el reino de los hombres de la clase trabajadora, no ha sido muy estudiada desde una perspectiva de género (Nielsen, 1996; Sande, 1995). Los interminables cambios en el mercado laboral y en la esfera familiar, las grandes oscilaciones hacia delante y hacia atrás de la forma y contenido técnico-profesional, y las diferentes señales provenientes de la esfera pública u oficial —desde la destrucción del sistema de aprendizaje hasta la expansión de nuevos campos— hace difícil mantenerse al día con los cambios. Lo único constante es el cambio.

## La expansión del sistema de aprendizaje establecido por ley a nuevas esferas para las mujeres

Después de más de dos décadas (1976-1994) de debate público de la política y los mensajes acerca del desmantelamiento del Acta de Aprendizices de 1950, el Acta de Aprendizices de 1980 (revisada) es ahora la base para las reformas educacionales. El aprendizaje ha renacido en las artesanías tradicionales y en los oficios de la industria y ha incluido nuevos oficios, especialmente en el sector automovilístico (Mjelde, 1993).

El crecimiento del sector asistencial en el mercado laboral ha requerido la expansión y coordinación de un nuevo sistema educativo para ese sector, que ha provocado grandes cambios en la formación profesional de las mujeres en años



recientes (Kløve, 1993; Leithe, 1997). Høst señala que el desarrollo educacional de los trabajadores del cuidado hacia programas de estudio especializados, aprendizaje, y certificado de oficio comenzó con iniciativas durante los años 80 en los campos de enseñanza general y en la esfera de las demandas políticas de las mujeres. En aquel momento la demanda radicaba en obtener total igualdad de derecho a la enseñanza de oficios. Es decir, trabajo calificado y profesiones para ambos géneros (Høst, 1997 a & b). Con Reforma 94 se han desarrollado nuevos campos hasta el nivel de certificado de oficio en las esferas de empleo en la formación profesional que tradicionalmente ocupaban mujeres, y que hasta ese momento no habían tenido programas de estudio completos que permitieran alcanzar una competencia reconocida públicamente. En los años 80 el Consejo de Igualdad de Género de Noruega las había definido como áreas problemáticas en la educación, porque en ellas no se brindaban certificados de eficiencia ni se obtenían los requerimientos de competencia necesarios para continuar estudios superiores. Lo novedoso en Reforma 94 es el desarrollo de nuevos cursos de estudio en los campos de cuidados, trabajo social y bienestar infantil, que entrega certificados de oficios en dos campos: cuidados y bienestar infantil. El programa combina el aprendizaje en la escuela y en el puesto de trabajo. Los primeros dos años se imparten en la escuela y el resto del programa, hasta alcanzar el certificado de oficio, son aprendices.

Los nuevos trabajos y oficios calificados de hoy tienen sus raíces de formación profesional en las viejas tradiciones de la economía doméstica, cuidado de niños, y capacitación diseñada para las asistentes de enfermería. Docentes con experiencia en enfermería o economía doméstica imparten los cursos de capacitación en estos nuevos campos. Generalmente proceden de campos de prestación asistencial, aunque tienden a representar diferentes tradiciones y frecuentemente miran las cosas de forma muy diferente. Los docentes de economía doméstica se formaron en la Universidad de Stabekk (ahora incorporada a la Universidad de Akershus) siendo su escenario de aprendizaje, la cocina (ver capítulo 6). Las enfermeras se formaron según la tradición maestro-aprendiz en hospitales o universidades. La economía doméstica ha sido dirigida hacia la vida familiar y la enfermería hacia la enfermería pública y el sector de cuidados. El encuentro de estas dos profesiones puede con frecuencia estar cargado de conflicto.

Las enfermeras han adquirido su experiencia profesional en la formación ocupacional en salud y bienestar social para enfermeras, y las asistentes de enfermería de los cursos de capacitación técnico-profesionales. Esa formación se basa parcialmente en la vida laboral, que incluye medio año de práctica guiada en una institución como parte de los cursos de estudio. En el cuidado de los niños, donde el aprendizaje práctico es parte central de la formación, el estudiante tiene la posibilidad de experimentar la teoría técnico-profesional en la práctica, trabajando en una institución dos días a la semana durante todo el curso (Leithe, 1995).<sup>60</sup> Leithe enfatiza que, en la actual profundización y concretización de estos

---

60 Esto además, es un patrón que encontramos en otras capacitaciones en el sector. Sin embargo, parece haber una gran variación en los diferentes campos del sector de los oficios y la industria.

programas de capacitación en el sistema educativo, sigue siendo importante para los estudiantes aprehender algunas de las experiencias prácticas de la vida laboral. En otras palabras, en tales situaciones, la teoría técnico-profesional puede relacionarse directamente con la vida cotidiana laboral de los estudiantes en las instituciones donde están siendo formados y así el trabajo teórico deviene más significativo. La teoría técnico-profesional se integra con lo que sucede en la vida diaria del estudiante en la institución, y adquiere así sentido e importancia para los estudiantes. Las dimensiones prácticas de estas formas de enseñanza permiten una manera de instrucción y aprendizaje en que la práctica y la teoría formen un todo. La economía doméstica en la formación profesional y la capacitación en enfermería tradicionalmente han integrado la teoría con la práctica, especialmente en economía doméstica.

Los programas de economía doméstica han constituido también cursos de medio año o de un año, orientados a la esfera familiar. Han funcionado también como cursos preparatorios para enseñanza posterior en el sector asistencial. La expansión de la enseñanza de economía doméstica en el plan de estudio de las escuelas secundarias ha sido a veces parte integral de las escuelas técnico-profesionales orientadas a la manufactura y la industria (Nossum, 1977). Como se mencionó anteriormente, la forma y el contenido de la enseñanza de economía doméstica ha reflejado la visión social del papel de las mujeres en la sociedad en diferentes momentos (Mjelde, 1999).

La escuela noruega en economía doméstica, en la Universidad Stabekk, tenía una arraigada tradición de considerar a hombres y mujeres como pertenecientes a distintas esferas del trabajo. Stabekk consideraba que su objetivo era preparar a las mujeres para atender las tareas de su esfera de actividad de género, y hacerlo de la mejor forma posible. Las palabras de clausura de la declaración de la escuela en la ocasión de su cincuenta aniversario lo ilustran muy bien. «La escuela debe seguir considerando como su tarea, trabajar por la vida del hogar en Noruega, responder al llamado que está simbolizado por la antorcha llameante de conocimiento en el estandarte de la escuela: Una luz tan clara para la buena fortuna del país. Dar a las mujeres conocimiento del cálido cuidado del hogar» (Anfelt, 1989). Anfelt prosigue comentando que la función de la escuela hoy (esto lo escribía en los años 80), ya no es coincidir con la noción que de la sociedad tiene la ideología oficial acerca de los roles de género. Sin embargo, el desarrollo en Stabekk continuó marcado por las realidades de la sociedad, en la cual mujeres y hombres permanecían en su propia esfera, un fenómeno que puede observarse fácilmente en los planes de estudio del sistema escolar de la secundaria. Con los cambios en el mercado laboral y las demandas por la igualdad de géneros, dentro y más allá de Reforma 94, nuevos retos a los patrones tradicionales de género se han ubicado en la agenda pública.

## Conclusión

¿Cuáles son, entonces, las tendencias generales con relación a la división del trabajo y el género en el desarrollo actual en Escandinavia? En general Birte y Siim

(1993) mantienen que la respuesta está constituida por una serie de tendencias contradictorias dentro de los Estados de bienestar nórdicos. Ella argumenta que podríamos estar en camino hacia un estado amistoso para la mujer dentro del sector público, mientras que en otros sectores nos estamos moviendo hacia un estado neutral a la mujer, como por ejemplo, en el campo de la enseñanza superior. Mientras que, en otros sectores las tradicionales relaciones de poder se están reproduciendo y, con ello, la división sexual del mercado trabajo.

Los cambios en tecnología, la desindustrialización, la economía petrolera y las demandas de los derechos de la mujer a obtener trabajo remunerado, han alterado la organización tradicional del conocimiento como esta se ha puesto de manifiesto en la formación profesional. Las mujeres han entrado aunque a un grado menor, a las esferas masculinas tradicionales en el mercado de trabajo. El derecho de la mujer para obtener un certificado de trabajadora calificada en el sector de cuidados está cambiando la forma y el contenido de la tradicional capacitación femenina en la educación secundaria. Los certificados de oficios pueden también fortalecer la posición de las mujeres para negociar en el mercado laboral. Por otra parte, las divisiones todavía existen entre el sector académico de la enseñanza secundaria — que otorga el derecho a ingresar al nivel superior—, y el sector técnico-profesional, que prepara futuros trabajadores para el mercado laboral, así como para el trabajo de oficina y las profesiones del cuidado. La interacción de género y clase en los procesos de socialización de la educación y de la vida laboral han sido poco estudiados en investigaciones sobre la mujer en décadas recientes. Ahora parece que estas complejas perspectivas se están destacando nuevamente en los estudios de mujeres y de género (Ellingsæter et al., 1997, Nielsen, 1996; Ve, 1977, 1983).



## Capítulo 8

Mujeres y aprendices: cambios relacionados con las habilidades industriales, tecnológicas y el género en la industria tipográfica en Noruega

## Capítulo 8

### Mujeres y aprendices: cambios relacionados con las habilidades industriales, tecnológicas y el género en la industria tipográfica en Noruega

Hace unos veinticinco años, se desató un rico debate sobre la participación de la mujer en el mercado laboral manufacturero y sus posiciones subordinadas en él (Beechey, 1987; Cavendish, 1982; Cockburn, 1983, 1985, 1986; Glucksmann, 1995). Uno de los rasgos característicos del trabajo femenino en el sector industrial ha sido que las mujeres se han concentrado en industrias particulares a niveles particulares, donde han estado sujetas sistemáticamente a un salario y condiciones de trabajo inferiores que las de sus compañeros de trabajo masculinos. La «calificación o la cuestión de la competencia» tiene también su historia específica asociada al género; más hombres que mujeres han encontrado su lugar en el mercado laboral manufacturero calificado, mientras que la mayoría de las mujeres se han empleado en trabajos no calificados o semicalificados. En los oficios marcados por la división entre trabajo calificado y semi-calificado, como en los de impresión, los hombres tradicionalmente obtuvieron las posiciones calificadas. En Noruega, encuadernadores masculinos con cuatro años de aprendizaje y asistentes femeninas con dos años de aprendices formaban el equipo de la encuadernación. Los hombres hacían un trabajo más costoso, mientras las mujeres, con solo dos años de entrenamiento, el más barato. Consecuentemente, la mayoría de los trabajadores en un taller de encuadernación han sido mujeres. Los encuadernadores y los asistentes de encuadernación recibían parte de su entrenamiento en el sistema escolar técnico-profesional noruego (Mjelde, 1975 c, 1984 c, 1989, 2001).

En décadas recientes en Escandinavia se ha lanzado un reto a la división del trabajo establecida por mucho tiempo en el mercado laboral manufacturero según el sexo (y la concomitante capacitación técnico-profesional). Entre 1972 y 1993, el número de trabajadores empleados en la industria noruega cayó dramáticamente, mientras se incrementaba en el sector de los servicios sociales personales por sobre 350.000 (ver capítulo 7). Las escuelas técnico-profesionales con su tradicional segregación de género tuvieron que enfrentar nuevos retos. El concepto de competencia con sus cuatro dimensiones —competencia de aprendizaje, de actividad, de método de producción y social— se ha introducido recientemente en las reformas educacionales en Noruega. Al mismo tiempo, se ha planteado un mayor reto a la tradicional división sexual de las ocupaciones. La política oficial del Estado noruego actual es introducir

mujeres en los oficios tradicionales de hombres y hombres en los oficios tradicionales de mujeres.<sup>61</sup>

Las mujeres han entrado en los oficios calificados como tradicionalmente masculino en los pasados treinta años, pero en números casi insignificantes (Mjelde 2001: 242). Desde los años 70 la introducción de mujeres en oficios calificados se ha convertido en un asunto de alta prioridad tanto para el movimiento de mujeres, como para muchos Estados del mundo industrializado occidental. Como se explicó en el capítulo anterior, las mujeres que entraron en los oficios duros en Noruega en los años 70 formaron la organización KIM (descrita en el capítulo anterior) en 1979. Eran carpinteras, electricistas, soldadoras, mecánicas automotrices y maquinistas. Pero muchas de ellas no permanecieron en esos oficios: se convirtieron en maestras y asesoras.<sup>62</sup> Ha habido una excepción: las mujeres forman gran parte de la fuerza laboral calificada en ciertos sectores de la industria de la impresión.

En mi proyecto de investigación: «Las mujeres y el aprendizaje: El caso de la impresión» (1987), visité veinte diferentes lugares de trabajo en Oslo y Bergen a finales de los años 80, y utilizando un cuestionario semi-estructurado entrevisté a 82 aprendices (70 mujeres y 12 hombres). Entrevisté administradores de tiendas y representantes de empleadores. También les pedí a las mujeres que respondieran ciertas preguntas en forma de ensayo escrito. Adicionalmente, revisé documentos históricos producidos por las organizaciones de gremios de obreros. Exploraba las cuestiones siguientes:

- ¿Cuál es la razón para tal incremento de mujeres en los oficios de impresión en Noruega en los pasados treinta años?
- ¿Han resultado los cambios tecnológicos actuales una especialización en los procesos laborales que está menos orientada a los oficios y quizás más cerca de los roles tradicionales de las mujeres en el trabajo?
- ¿Están los hombres abandonando los oficios de impresión?
- ¿Ha cambiado la actitud entre los trabajadores calificados hacia la fuerza laboral femenina en los oficios de impresión?
- ¿Quiénes son las mujeres que entran a los oficios?

---

61 Otra dimensión es la política de igualdad de los derechos de la mujer en la educación y trabajo, en igualdad de condiciones con los hombres en el mercado laboral, y los deberes de los hombres con relación al trabajo del hogar y el cuidado de los niños (Mjelde, 2001: 243).

62 Esto no debe sorprender. Hay una enorme variedad entre los diferentes oficios. Pero muchos oficios son físicamente exigentes y son también rudos bastiones masculinos con sus normas y valores muy especiales construidos en los pasados cien años. Si hubiera la oportunidad, esto podría ser un tema tentador de posterior investigación. Otra cuestión es: ¿Han entrado las mujeres en Noruega en oficios en los que se demandan nuevas habilidades, habilidades personales y cualidades que tradicionalmente han sido socialmente construidas como femeninas, tales como la pulcritud y la meticulosidad?

- ¿Por qué entran a los oficios de impresión?
- ¿Cuál es su visión del futuro?
- ¿Se ven como futuras trabajadoras o futuras madres?
- ¿Cómo perciben la posibilidad de combinar la vida laboral y la familiar?

Algunos de los espacios de trabajo eran viejas imprentas tradicionales con muchos empleados; otras, sin embargo, eran empresas más recientes, pequeñas industrias y periódicos. Once de las mujeres eran aprendices en el negocio de periódicos, cuarenta y nueve estaban en la industria tipográfica, cuarenta y cinco eran aprendices de cajista, diez estaban en copia de litografías, tres en técnica de reproducción, y dos formadas como operadoras de prensas de impresión. Al parecer, la mayor parte de las mujeres entraron al sector de preimpresión cuando comenzaron a emigrar a la industria tipográfica en los años 80. Esta es una tendencia que ha continuado (Høst y Skarpenes, 2000).<sup>63</sup> El 48,3% de las mujeres en el proyecto estaba en su tercer año de aprendizaje; el 26,7% estaba en su segundo y el 23,3%, en su primer año. La próxima sección presenta algunos resultados de mi investigación.

## Antecedentes de los aprendices y su formación profesional

Hace treinta años el típico ingreso a la industria tipográfica era un joven de quince años que frecuentemente tenía antecedentes familiares en la misma industria. Provenía de la escuela secundaria obligatoria y entraba a un curso de medio año en la escuela técnico-profesional antes de comenzar con un contrato de aprendiz en una fábrica. Ingresaba a cualquiera de los cursos de medio año para cajista, impresor, litografía, foto-reproducción, impresión de offset o encuadernación. Tenía veinticinco horas a la semana en el taller y quince horas en el aula tradicional, donde se impartía noruego, aritmética, ciencias sociales, educación física y la teoría relacionada con su oficio, como teoría de la impresión y dibujo técnico. Docentes técnico-profesionales impartían las actividades de taller y la teoría relacionada con el trabajo, docentes formados académicamente, las otras asignaturas. Se aprendía el oficio en el taller de la escuela. Después de seis meses se pasaba por un aprendizaje de tres años y medio, durante los cuales regresaba a la escuela para una capacitación regular y finalmente para pasar los exámenes de calificación. Otros jóvenes comenzaban directamente en una fábrica, y recibían la capacitación teórica en la escuela de aprendices durante el programa de formación. Esto estaba regulado por el Acta de Aprendices de 1950.

En ese mismo período, el programa de capacitación para mujeres dentro de la industria litográfica estaba limitado a clases para formar a las asistentes encuadernadoras. Ellas entraban directamente como aprendices al centro laboral y asistían a la escuela técnico-profesional para seis semanas de curso práctico y

---

63 Mayer y Schutte (1984) muestran que lo mismo ocurrió en Alemania durante los años 80.

teórico, tres veces durante su aprendizaje de dos años. Sus salarios eran menores que los de los hombres durante el tiempo de aprendizaje y después de graduarse.

Estos patrones cambiaron durante los últimos treinta años. Ya no existen las clases de asistente de encuadernación para mujeres. La enseñanza para la industria litográfica cambió de forma dramática. Entre 1970 y los años 90 se hizo un mayor énfasis en la capacitación dentro del sistema escolar. Los jóvenes pasaban dos años de instrucción en el sistema escolar antes de comenzar como aprendices. En el primer año, pasaban por distintas estaciones, cada una representando de los diferentes lados del proceso de producción. En el segundo año comenzaban la especialización con un año de entrenamiento en la escuela, por ejemplo, como cajistas, después de lo cual comenzaban un período de dos años como aprendices.<sup>64</sup>

La investigación de los cambios tecnológicos y sus efectos sobre la fuerza de trabajo en general vertería considerable luz sobre las contradicciones de género implicadas con las habilidades y el trabajo en la industria tipográfica. Esto brindaría un contexto sólido para observar cómo esos cambios afectan las relaciones entre hombres y mujeres de esta industria, específicamente con respecto a la reestructuración de los procesos de trabajo y los efectos que ello tendría para la calificación de la fuerza de trabajo. Otra dimensión es que lo único que se mantiene constante es el movimiento, el desarrollo y el cambio. D. J. Lee señaló que la debilidad más seria en los análisis sobre las calificaciones es la falta en la conceptualización en profundidad del flujo y reflujo del mercado laboral. También argumenta que los procesos de producción están sobrecargados por el proceso del mercado y que en la práctica, el contrato laboral se renegocia cada segundo del día laboral (1981). Estos procesos son un aspecto de la experiencia de la cotidianidad de la industria tipográfica en 2001, como lo fueron en 1981. En una entrevista el 7 de agosto de 2001, el vicepresidente de la Unión de Impresores dijo que ellos enfrentaban la situación del mercado cada día y nunca sabían lo que traería el siguiente.

La competencia ha sido uno de los aspectos prevalecientes y significativos en el mercado laboral manual durante todo el período de industrialización.<sup>65</sup> En general, las dinámicas del mercado laboral nunca han estado estáticas, y el elemento de competencia ha tenido una importante función para reducir los costos del trabajo. Se trata de la competencia entre viejos y jóvenes, hombres y mujeres, ciudad y campo, y la competencia específica por un nivel de habilidad necesario para las diferentes operaciones en un taller en el desarrollo de los modos de producción (Beechey, 1987; Marx, 1967). Aquí lo relacionado con habilidad, competencia y calificación ha sido importante en la lucha entre el trabajo y el capital. Anteriormente, la cuestión de género había formado de manera sistemática parte de la lucha en general, y

---

64 Con Reforma 94 el patrón de dos años en la escuela y dos años de aprendizaje se instituyó para todos los oficios en Noruega. Aunque todavía es posible contratarse como aprendiz directamente con un empleador.

65 Hoy el aspecto más prominente de la competencia es la llamada globalización, por la cual industrias enteras se están moviendo alrededor del mundo para encontrar mano de obra barata en su búsqueda por obtener el máximo de ganancias. Esto afecta la formación profesional, la calificación, y las relaciones entre hombres y mujeres, pero no es el argumento central de este capítulo.



específicamente en la industria tipográfica, donde hombres y mujeres se vieron enfrentados durante los procesos de desarrollo en esa industria, y las mujeres fueron una y otra vez las perdedoras. Cuando la máquina de linotipo hizo su aparición en el siglo XIX, estalló la lucha por el derecho a operar las nuevas máquinas: los hombres o las mujeres. Tres historiadoras han descrito estas luchas en diferentes países: Ingrid Andersgard expresa que la lucha duró 30 años en Noruega y terminó con los hombres ganando el derecho de operar las máquinas de linotipo (1983). Ava Baron muestra que las mismas contradicciones y luchas que tuvieron lugar en Estados Unidos en el mismo período y con los mismos resultados (1983). Brigitte Robak describe una situación similar en Alemania (1992). Debe notarse que son mujeres historiadoras quienes han desarrollado esta interesante investigación. El desarrollo en Noruega sin embargo ha sido que las mujeres han tomado el mando en las posiciones de trabajo calificado. En 1972, 2% de los estudiantes que entraron a las clases gráficas en escuelas técnico-profesionales fueron mujeres. En 1979-1980, llegaron al 33%; en 1986-1987, al 80%. En 1996, la mitad de los aprendices que obtuvieron su certificado de oficio fueron mujeres.

Hace treinta años, podríamos muy bien preguntar cuántas posiciones calificadas en el taller de impresión promedio eran heredadas de padre a hijo. Las hijas no eran invitadas al terreno masculino de sus padres. Hoy podría ser diferente. El 75% de las mujeres en el proyecto Mujeres y Aprendizaje tenían antecedentes de clase trabajadora. El 25% de los padres eran parte de las clases trabajadora calificada. El 25% tenía padres en la industria tipográfica. Cuando preguntaron quién había influido en su decisión de entrar en la industria tipográfica, el 36% dijo que había sido su madre y su padre, el 6% había recibido consejo de su madre y el 30% de su padre. El 85% de las madres trabajaba fuera de la casa: 25% eran trabajadoras calificadas, mientras que el 65% restante formaba parte de la fuerza laboral no calificada: asistentes del hogar, asistentes de tienda y trabajadoras de la fábrica. En su interesante estudio sobre cambios en la selección de opciones educativas y su relación con los antecedentes sociales en Suecia, Lindgren señalaba que las hijas de la clase moderna trabajadora mostraban una identificación andrógena o personal en su conducta, no relacionada con el género y que, sin embargo, las hijas de «familias con carreras profesionales» consideraban que sus padres apoyaban y estimulaban la selección de la ocupación dentro de la esfera tradicional masculina (2001: 270). ¿Habrà pasado igual en las familias del rubro de la industria de la imprenta?

La competencia por ocupar los puestos disponibles en los cursos del sector gráfico de la educación secundaria ha sido fuerte en Noruega. En el curso de 1986, había 550 solicitantes para 110 cupos disponibles para ingresar al primer año del curso de impresión en la escuela técnico-profesional en Oslo. El 80% de los aceptados fueron mujeres. Estaban mejor preparadas y eran de mayor edad que sus contrapartidas masculinas. La instrucción formal, las notas de la escuela y la edad contaban en la competencia. Las mujeres en el proyecto estaban altamente calificadas antes de entrar al oficio de impresión. El 70% de ellas había completado tres años de enseñanza general después de la escuela obligatoria (escuelas secundarias / preuniversitarios académicos).

El 20% tenía otra formación: maestras de nivel primario o pre-escolar, trabajadoras del cuidado de niños y peluqueras. El vicepresidente de la Unión de Impresores expresó en una entrevista en 2001 que la tendencia de las mujeres a estar altamente calificadas ha continuado y las ha llevado a ocupar posiciones dirigentes en el sector de impresión.

La organización de la formación profesional dentro del sistema de la escuela pública ha abierto nuevas oportunidades a las mujeres. Hace treinta años, cuando era usual pasar de la escuela secundaria a ser aprendiz en una fábrica, los empleadores tenían control completo de la entrada a los oficios. En la rama gráfica se argumentaba que los oficios eran muy rudos para ellas, y este argumento fue sustentado aún después de que el desarrollo tecnológico había cambiado de manera fundamental las herramientas, el equipamiento y los procesos de trabajo. Surge la interrogante acerca de si las dificultades tradicionales para obtener contratos de aprendices en oficios dominados por los hombres han disminuido. ¿Hay algo en las habilidades genéricas femeninas que ha contribuido a la expansión de la producción, y simultáneamente abrió la incorporación de mujeres en oficios calificados como tradicionalmente masculinos?

## Género y habilidades en la fábrica

Un administrador de tienda dijo:

*Las mujeres son diferentes a los varones. Ellas se preocupan por el oficio y por su propio desarrollo, mientras que ellos básicamente aprenden a operar una máquina y se contentan haciendo lo mismo una y otra vez. Las mujeres son diferentes, ellas ven más posibilidades en el oficio que ellos... el plan, el diseño, y los lados creativos inherentes de las mujeres. Las que se formaron en la escuela técnico-profesional antes de entrar aquí como aprendices, han sido muy productivas. Su actitud hacia el oficio es muy diferente de la de los varones. Son más curiosas y quieren aprender más. Esto tiene dos caras: ellas pueden abandonar la producción industrial, pero de todas maneras, mientras trabajaban aquí, fueron muy productivas. Es impresionante el nivel de conocimiento que ellas adquieren después de dos años de instrucción. La fábrica ha sido una institución anticuada opuesta al cambio. Los varones que comenzaron como aprendices antes, entraron por el viejo patrón y no se oponían a nada. Las mujeres son más independientes. Ellas no aceptan las cosas como son por el simple hecho de que no haya habido cambios durante los pasados treinta años.*

Esta cita genera muchas interrogantes: ¿Hay diferencias en el disciplinamiento de varones y mujeres de la clase trabajadora? ¿Son la diferencia de edad y que las mujeres ya tienen una formación general comparativamente alta antes de entrar como aprendices lo que las hace más independientes y exigentes? ¿Son las mujeres simplemente más flexibles que los hombres? ¿Existen cualidades dentro de los nuevos procesos de trabajo que califican a las mujeres más que a los hombres para los nuevos tipos de trabajos? Y ¿cómo experimentan ellas y ellos estos cambios complejos?

La relación entre género y competencia ha originado un rico debate en el mundo académico durante las décadas recientes. El análisis de Braverman sobre la descalificación en el mercado laboral manual y su contribución a la comprensión del trabajo de la mujer al destacar el carácter artificial de las categorías de calificación son a la vez agudas y problemáticas (1974). Braverman describió tendencias fundamentales en el desarrollo de la división del trabajo en la industrialización, entre manual e intelectual y la descalificación del trabajo (ver también Browne, 1981; Sohn-Rethell, 1978; Mjelde, 1993). Braverman muestra cómo las calificaciones en el mercado laboral manual se construyen socialmente. Una de sus más importantes contribuciones a la discusión del trabajo de la mujer es, indirectamente, su criterio sobre el carácter artificial de las categorías de calificación (Sanger 1989). Las feministas tomaron las ideas de Braverman y profundizaron en la exploración de hasta qué punto la división entre trabajadores masculinos y femeninos es artificial y se ha formado en la lucha entre el trabajo y el capital, sobre las competencias (Phillips & Taylor, 1986).<sup>66</sup>

Phillips y Taylor mantienen que la lucha entre los trabajadores de los oficios y los empleadores se centraba en la definición de las competencias. Los trabajadores se organizaron políticamente para mantener su estatus de oficio definiendo sus puestos de trabajo como más calificados que los de las mujeres trabajadoras. Este proceso, que ocurre como desafío de la declinante complejidad técnica de su trabajo, ha llevado a la «sexualización de los rótulos de las competencias»:

En la medida que el capital ha tenido éxito en demoler los conocimientos de los oficios y las habilidades de los hombres trabajadores, ha erosionado la base material para la diferenciación de habilidades, con lo cual se ha creado una fuerza de trabajo con una capa delgada de hombres calificados a la cabeza y una masa de trabajadores no calificados en el fondo. Los trabajadores hombres lucharon durante mucho tiempo y con fuerza contra este proceso, para conservar la posición de su oficio, fallaron en casi todo, menos en las etiquetas de los oficios. Y en estas luchas, el oficio se ha identificado de forma creciente con la masculinidad, con los reclamos de quien gana el pan, con el grado de fuerza de la unión. La competencia se ha definido cada vez más contra la mujer: el trabajo calificado es algo que las mujeres no hacen (Phillips & Taylor, 1986: 63).

Phillips y Taylor señalan la importancia de examinar el proceso de trabajo, así como la estructura del mercado laboral, a fin de comprender tanto la división sexual del trabajo como la genérica en la calificación del trabajo. Más aún, los autores toman cuenta el papel activo que juegan los trabajadores en darle forma al proceso de trabajo a través de sus luchas y enfrentamientos con los empleadores. Al hacer esto, Phillips y Taylor destacan las formas en que las definiciones de habilidades de los oficios

---

66 El libro de H. Braverman *Trabajo y Capital Monopolista: La Degradación del Trabajo en el Siglo Veinte*, me enseñó la complejidad y las contradicciones en el desarrollo de la formación profesional en el nivel superior. Su perspicacia es muy importante para la comprensión de la división entre trabajo manual/mental y asignaturas técnico-vocacionales y académicas. Yo estoy consciente de que el análisis del proceso de trabajo ignora el lado del valor de la ecuación, así como la cuestión de tiempo, consideración esencial de la economía. No obstante, pienso que su análisis es importante para nuestra comprensión de aspectos fundamentales de la formación profesional, sujeto de este libro.

vienen a representar cosas distintas a los contenidos de esos puestos de trabajo, en otras palabras, las definiciones de habilidades son un aspecto de las relaciones sociales, incluyendo las relaciones genéricas, y no pueden ser consideradas como indicadores directos del contenido de trabajo.

En su estudio de impresores, Cynthia Cockburn (1986, 1985, 1983) ha criticado a Phillips y a Taylor por retratar las definiciones de habilidades como enteramente ideológicas. «A menos que reconozcamos qué medida de realidad descansa detrás de la acostumbrada sobreestimación masculina de sus habilidades, no tenemos forma de evaluar el impacto de la fotocomposición electrónica, por ejemplo, las extracción de los factores tangibles de las habilidades de algunas tareas y su reubicación en otras.».

Veronica Beechey ha señalado lo inadecuado de algunas interpretaciones que sostienen —como lo hacen Phillips y Taylor— la tendencia universal de desarrollo capitalista a descalificar a los trabajadores y sus puestos de trabajo (1987). Es importante especificar diferentes dimensiones de habilidad, y reconocer las formas en que la producción capitalista genera continuamente nuevos requerimientos de habilidades mientras destruye otras.

Otro punto de vista de las dinámicas de género y el desarrollo de las habilidades en el análisis del proceso laboral es que la feminización del trabajo es sinónimo de descalificación. En su artículo “Terreno en disputa: definiciones de tecnología y género en el trabajo en la Industria tipográfica, 1850-1920” Ava Baron (1987) señala que la idea de que las mujeres encarnan la descalificación —herramientas usadas por el capital para descalificar el trabajo—, no se cuestiona. El desarrollo de la industria tipográfica en Noruega luego de décadas de transformación es un reto para esta afirmación. Las mujeres entraron al mercado laboral de trabajo manual calificado en la industria tipográfica, y realizan trabajos bien remunerados.<sup>67</sup> La formación para el trabajo también se ha desarrollado y está hoy en un nivel superior al de hace veinte años.

Braverman es criticado por el aspecto estático de su análisis. Se argumenta que no ha tomado en consideración la lucha que tiene lugar actualmente entre el trabajo y el capital en el mercado laboral manual. La lucha por formación profesional ha jugado un papel multifacético. Hoy, el nivel de calificación de la fuerza de trabajo en el mercado de trabajo manual en Noruega, es más alto que nunca antes, y los sindicatos han estado activos en estos logros (ver también Høst, 1997 a&b [b]). Cuando se trata del contenido del trabajo y el control sobre los procesos laboral y educacional en tiempos de reestructuración y convulsión, las luchas de los sindicatos han desempeñado un importante papel (Lesjo, 1979).

---

67 Las entrevistas fueron conducidas en un período de prosperidad económica en la industria tipográfica en Noruega, que estaba expandiéndose y era alta la necesidad de fuerza de trabajo calificada. Noruega, entró en recesión en 1988, un factor que podría haber afectado a mis informantes, pero no mis argumentos principales en ese capítulo. Sin embargo, sería interesante entrevistarlos por segunda vez para ver cómo las fluctuaciones del mercado afectan sus experiencias y percepciones.

Si uno fuera a llevar los argumentos de Braverman a sus últimas consecuencias cuando se trata de la tesis sobre la descalificación, la formación profesional y los aprendices no existirían.<sup>68</sup> La tesis de la descalificación ha creado un rico debate y la investigación empírica ha complicado la comprensión de estos procesos. Braverman ha hecho una contribución importante a nuestra comprensión del desarrollo del taylorismo en el mercado laboral manual y la necesidad del capital por controlar la fuerza de trabajo. Él describe tendencias generales en el desarrollo de la producción bajo el capitalismo industrial, pero dentro de este marco ha habido un considerable alcance para organizar la producción en diferentes formas. La tradición americana ha eliminado del taller tanto trabajo mental como sea posible, mientras la europea ha sido mantener más trabajo calificado (Castro & Carvalho 1985, Mjelde, 1986; Wolf, 1982).

Las calificaciones han probado ser también un importante factor de la productividad y la formación profesional se ha conformado de manera paralela al desarrollo del proceso de industrialización. Hay una necesidad genérica en cualquier sociedad basada en la producción avanzada, de una fuerza de trabajo con conocimientos técnicos. Cualquier forma jerárquicamente organizada de producción avanzada, sea socialista o capitalista, necesita una fuerza de trabajo con las habilidades cognitivas básicas para seguir reglas abstractas y ejecutar detalles operacionales, y otros trabajadores con un nivel suficiente de conocimiento específico en campos especializados para coordinar y diseñar sistemas de producción (Livingstone 1987, Mjelde 1987).

Lo que distingue las necesidades educativas del capitalismo avanzado es que ellas están continuamente cambiando. Ellas cambian al revolucionarse las técnicas centrales de producción en la búsqueda competitiva de beneficios. La cuestión del género no es lo más relevante, sino la cuestión de cómo extraer la mayor ganancia de la fuerza de trabajo (ver también Roldan, 2001). El vicepresidente de la Unión de impresores lo expresó de la forma siguiente: «Hoy son los trabajadores calificados de edad avanzada quienes han tenido dificultades en el proceso de transformación. Ellos son los que tienen que dejar el mercado laboral cuando hay una situación de desempleo. No son las mujeres calificadas las que tienen que irse. Ellas no serán despedidas (2001).<sup>69</sup>

### ¿Es la competencia social un nuevo factor productivo en el taller?

Una de las cuestiones que yo quería explorar en mi estudio era cómo experimentaron las contradicciones de género las mujeres que entraron al terreno dominado por los hombres del taller de impresión. ¿Cómo experimentaron su condición de mujer, el

68 El principal marco de referencia de Braverman es América del Norte. La capacitación técnico-profesional y los aprendices en América del Norte y Europa pueden generalmente haber pasado por desarrollos muy diferentes y divergentes. Norteamérica ha importado mucho de su trabajo calificado de Europa (Maurice & Sellar 1979; Wolf, 1982). Viene al caso que el nombre de Canadá para uno de sus ministerios es el Ministerio de Empleo e Inmigración.

69 Entrevista personal 2001.

reconocimiento de sus habilidades y su conocimiento con relación a la cuestión de género en su cotidianidad? A ellas se les pidió dar una declaración escrita de cómo experimentaron su situación. La pregunta del ensayo fue: «Según su experiencia, ¿la aceptaron sus compañeros trabajadores masculinos como parte de la fuerza laboral calificada?».

El 80% de las mujeres aprendices hizo declaraciones positivas acerca de las experiencias con sus compañeros; el 19,5% consideró que las relaciones fueron completamente sin problemas, mientras que 0,5% reportó experiencias negativas. He aquí algunas de las respuestas:

Yo pienso que las actitudes de los varones hacia la mayoría de las mujeres en el oficio son generalmente positivas. Si de vez en cuando me siento tratada injustamente, se debe más a las contradicciones entre los trabajadores calificados y los aprendices que a diferencias entre hombres y mujeres (Siri, 20 años).

Los varones están asustados de que nosotras seamos mejores, que gustemos más al jefe, que es siempre un hombre. Ellos tienden a prestar atención a tus errores, asegurándose de que tú no eres tan buena. Ellos con frecuencia miran a las mujeres como fuerza de trabajo temporal, hasta que los niños y el hogar nos alejen de la tarea. Estamos allí para hacer el clima de trabajo más suave y más placentero para ellos (Kari, 28 años).

Como aprendices ellos nos recibieron bien. Sentían que necesitaban mujeres en el contexto del trabajo. Pero cuando entraron cuatro mujeres jóvenes, ellos se sintieron en minoría, y estaban asustados de que las mujeres tomaran el mando. Los jóvenes son más positivos que los viejos, que son con frecuencia escépticos y a veces negativos. Los dirigentes son todos hombres y ellos seleccionan primero a las mujeres para los trabajos más descalificados (Berit, 23 años).

Yo experimenté que a mis compañeros trabajadores les da lo mismo si tú eres hombre o mujer. Son los dirigentes de los trabajadores, que son todos hombres, los que se preocupan por eso. Y si ellos quieren o no mujeres dirigentes/jefes, esa es otra cuestión (Bibbi, 34 años).

Yo pienso que la gente con la que trabajo es realmente OK, pero no tengo una relación muy buena con los jefes (funcionarios). Hay una división muy grande entre los trabajadores y los funcionarios, que con frecuencia lleva a problemas (Tone, 19 años).

Estos comentarios exploran muchas de las complejidades en las experiencias de estas mujeres en la fábrica. Siri enfatiza que los conflictos son entre los hombres como trabajadores calificados y las mujeres como aprendices. Ha habido largas tradiciones en el mercado laboral manual que la han dado el derecho a los más viejos para «intimidar» a los nuevos aprendices. A ellos se les han dado los trabajos menos valorados y han estado haciendo las diligencias, a su vez los diferentes oficios tienen «ritos de iniciación» (Mjelde 1990a). Kari enfatiza los aspectos competitivos de la relación, y que los hombres las miran como fuerza de trabajo temporal. Berit habla

también acerca del aspecto competitivo con relación al número de mujeres. Cuando las mujeres se convierten en mayoría en su sección de trabajo, los hombres temen que «las mujeres tomen el mando». Ella enfatiza también la cuestión de la edad, diciendo que los trabajadores más jóvenes son más positivos que los más viejos. Berit, Bibbi, y Tone están de acuerdo con que sus compañeros son buenos pero que los dirigentes y la división del trabajo son problemáticos. Berit dice que los dirigentes son todos hombres y que ellos escogen a las mujeres para los peores trabajos.

El administrador del taller en una fábrica de ochocientos trabajadores<sup>70</sup> hizo los siguientes comentarios acerca de las contradicciones entre hombres y mujeres:

Yo no creo que las contradicciones descansen en la relación entre hombres y mujeres. Las mujeres se las han arreglado para ganar respeto. Ellas hacen el trabajo de hombres. Las contradicciones descansan entre viejos y jóvenes, entre calificados y no calificados. Las mujeres que vienen aquí se sienten más calificadas que muchos de los hombres, y por ellas la gente se entera de eso. Muchos de los trabajadores calificados aquí son re-entrenados, ellos han estado trabajando con guía por muchos años y no se sienten seguros. Ellos frecuentemente no manejan el trabajo tan bien como ellas. Algunos trabajan más lentamente, y necesitan más explicaciones, y son superados por estas trabajadoras jóvenes. Hay pocas contradicciones fuertes entre hombres y mujeres, pero ellas existen entre los jóvenes y los viejos, y sobre el tema del conocimiento general, las mujeres tienen mucho más.

El administrador del taller enfatiza aquí que las mujeres son más calificadas, que hacen un mejor trabajo que los hombres. Dice que tienen más conocimiento y que esto las hace en general más productivas. ¿Son ellas más competentes socialmente que sus camaradas masculinos, los cuales fueron a menudo entrenados en el trabajo masculino taylorista mecánico, práctico, por ejemplo, el proceso de composición tipográfica? Podemos preguntarnos ¿un nivel creciente de conocimiento general se ha convertido en un nuevo factor productivo en el taller y si es así, por qué las mujeres en este campo productivo parecen ser más exitosas que los hombres de similar edad y clase social?

---

70 Quince de las mujeres que yo entrevisté trabajaban en esta fábrica.

El vicepresidente de la Unión de Gráficos de Noruega hizo el siguiente análisis:

Los trabajadores tipográficos hoy tienen que tomar parte en procesos holísticos de trabajo, desde el mismo diseño de los productos hasta tratar con los clientes. Usted tiene que ser un empleado con una visión unificada del producto, todo el trayecto desde el trabajo manual hasta la comunicación con los clientes. Usted necesita competencia social, habilidad para comunicarse y discutir con los clientes. La vieja enseñanza técnico-profesional no tenía ninguna de estas dimensiones. Los hombres eran entrenados para ejecutar operaciones relacionadas con el trabajo, entre ellos y la guía, entre la máquina y el hombre. Hoy las mujeres parecen tener más de las habilidades necesarias. Ellas también parecen tomar el mando en posiciones dirigentes en la industria. Esto no se habría oído hace veinte años (2001).

Los resultados de mi investigación reafirman esas palabras. Algunos estudios se han convertido en un análisis de las necesidades de capacitación en los sectores del mercado laboral manual. Los teóricos del mercado laboral han ignorado por mucho tiempo la necesidad de comprender los sistemas de formación profesional y de aprendizaje que preparan la mano de obra para el mercado laboral. El nivel de preparación de las jóvenes en este estudio es alto, tanto en términos de su formación general, como de su capacitación profesional. Tienen una preparación y entrenamiento mayor que en épocas anteriores para esos oficios. El proyecto muestra que están superando a los hombres a la hora de ocupar cargos especializados y bien remunerados en la industria tipográfica. En su artículo “Talentos de la mujer, las habilidades de los hombres: especialización flexible y las mujeres”, Jane Jenson expresa que la reestructuración del proceso laboral que privilegie el trabajo calificado y a los trabajadores, finalmente marginalizaría a las mujeres. En coincidencia con Cockburn, Jenson afirma que a las mujeres las excluyen de familiarizarse con la tecnología; que las habilidades tradicionales femeninas se consideran «talentos» naturales más que habilidades adquiridas. Ella sugiere que las mujeres serán las perdedoras en un proceso de reestructuración (1988). Los recientes avances en el mercado laboral en Escandinavia, como el de los oficios de impresión, en parte son un reto a tales asunciones.

Para desarrollar más nuestra comprensión de las contradicciones entre hombres y mujeres en el mercado laboral manual, propongo analizar desde una perspectiva histórica los procesos a través de los cuales las habilidades (calificaciones) se desarrollaron, reconocieron y compensaron en el sistema de escuelas técnico-profesionales y en el puesto de trabajo. Las experiencias de estas contradicciones en la cotidianidad de la gente deben estar en el centro de la investigación (Daly & Mjelde, 2001; Jensen 1997, Smith, 1987). Otra dimensión de la construcción social de la relación compleja entre hombres y mujeres en el mercado laboral manual es analizar las nuevas desigualdades entre las mujeres. El trabajo empírico en esta esfera muestra similitudes en varios países, pero también variaciones. Rudolf Husemann, sobre la base de mis datos propuso estudiar la cuestión del género, en relación



con la composición jerárquica del lugar de trabajo.<sup>71</sup> Un análisis tal, es relevante y necesario para nuestra comprensión de la compleja división sexual del trabajo en el mercado de trabajo manual (ver también Cohen & Zysman, 1987; Ellingsæter, 1997; Ellingsæter & Rubery, 1997; Ellingsæter, 1999; Sande, 1994).



Figura 9: El conocimiento de las ciencias domésticas en los años 60. Las clases ya no eran separadas para varones y mujeres.

---

71 Me gustaría dar las gracias a los miembros de la red European VET por sus valiosos comentarios y aportes. Adicionalmente le debo gratitud a Martha Roldan de FLACSO, Buenos Aires, Argentina, quien bondadosamente ha compartido su tiempo y me ha dado sus valiosos comentarios sobre este aspecto.





## Tercera parte

**Formación en el taller:  
¿cómo funciona en realidad?**





## Capítulo 9

Tendiendo un puente entre la praxis  
y la investigación: Docentes en su  
camino de trabajar para aprender y de  
aprender para trabajar

## Capítulo 9

### Tendiendo un puente entre la praxis y la investigación: Docentes en su camino de trabajar para aprender y de aprender para trabajar<sup>72</sup>

Didáctica de la formación profesional, aprendizaje basado en la experiencia, la responsabilidad por la formación propia y aprender sobre la base de proyectos, son todos conceptos nuevos en los cursos técnico-profesionales en la escuela secundaria y en la pedagogía de las profesiones. Una vasta expansión de programas de estudio ha ocurrido en institutos tecnológicos y universidades en los últimos treinta años en Noruega y en otras partes del mundo. Las contradicciones entre diferentes espacios de aprendizaje en los campos relacionados con los oficios, como los estudios médicos y de arquitectura, se han desarrollado con la expansión de la formación dentro del marco de la educación formal, aunque aparecen las mismas contradicciones en todos los campos, no menos que en la formación de docentes. Un aspecto de esto ha sido la moderación del tono de las demandas por la experiencia práctica en la vida laboral, antes o durante el curso de estudio, como en los planes de estudio de enfermería e ingeniería. Este desarrollo ha creado nuevos problemas, nuevos retos están surgiendo a través de todo el espectro de la enseñanza formal, y eso ha originado nuevas demandas de cambio. En la enseñanza esto ha llevado a un cambio del docente al frente en el aula y siendo el centro —enseñando e instruyendo—; al alumno en el centro, con el docente desempeñando el papel de facilitador o consejero. La tutoría o acompañamiento se ha convertido en el nueva “mantra” en la formación de docentes como un elemento de realzar la práctica reflexiva de los docentes, así como dentro del desarrollo de las escuelas como un todo (Sundi & Ongstad, 2003).

La formación de docentes de formación profesional tiene su historia especial en el desarrollo de la formación de maestros en Noruega, y hasta el presente, es el único lugar en Escandinavia que tiene programa de Maestría en Pedagogía de la formación profesional en la Universidad de Akershus.<sup>73</sup> Durante sus cincuenta años de existencia, la formación pedagógica de los docentes se ha impartido

---

72 Este capítulo está basado en mi propia experiencia enseñando a docentes sobre cómo investigar y escribir para su MA (tesis de maestría) en pedagogía de la formación profesional. Ellos se entrenan a sí mismos en un oficio y tienen lo que llamamos «praxis doble». Han recibido formación en pedagogía en cursos nocturnos y de fines de semana, más frecuentemente mientras trabajan como docentes. Junto a mi colega Tove Lien, conduje un proyecto de investigación sobre sus experiencias en los años 90, la cual suministró la base empírica para este capítulo (ver Lien & Mjelde, 1999).

73 La Universidad de Gothenburgo, en Suecia, ha comenzado un programa de Maestría en pedagogía de la formación profesional.

principalmente en cursos de capacitación en el servicio. El programa de Maestría ha estado funcionando desde 1975 y se organiza como estudio a tiempo parcial que se extiende por cuatro años y ha producido conocimiento académico y científico desde el mundo complejo de la formación profesional por treinta años.

La formación pedagógica para docentes de formación profesional surgió como una cuestión política con la expansión de la formación técnico-profesional en los oficios y la industria después de la Segunda Guerra Mundial. Los cursos de formación pedagógica para docentes comenzaron en 1947. El primer grupo estaba compuesto solo por hombres provenientes fundamentalmente del sector de la ingeniería mecánica. Trabajaban como maestros en los talleres de la industria durante el día y recibían los cursos pedagógicos en clases nocturnas o los fines de semana. Este modelo tenía la ventaja de que los estudiantes estaban en situaciones de trabajo real mientras estudiaban, aunque ese plan de estudios no estaba exento de conflictos.

Uno de los dilemas en el desarrollo de la formación de docentes en la enseñanza superior en los últimos cincuenta años es la cuestión de cómo se puede obtener formación basada en la experiencia de los trabajadores. Anne-Lise Hostmark Tarrow (1997: 60) describe este dilema como sigue:

Es posible argumentar que los profesores de nivel superior de pedagogía de la formación profesional portan el método científico de pensamiento promovido en las universidades, y que lo aplican, a su manera, al formar a los docentes, ignorando el conocimiento acumulado en esas esferas. Esto puede crear una situación no intencional e insostenible para los estudiantes de la formación profesional.

Estos dilemas se han puesto de manifiesto en el desarrollo de la formación técnico-profesional de docentes y han representado un reto para los maestros académicos que tienen fundamentalmente una formación universitaria. Pero un trabajo empírico importante se ha realizado durante las décadas pasadas, investigaciones sobre estos dilemas por estudiantes de Maestrías de formación profesional, las cuales han arrojado nueva luz sobre ese campo y sus complejidades (Strøm, 1994; Austenaa, 2005). Estos estudiantes son alentados a realizar esas investigaciones con relación a su propia praxis como docentes. La praxis y la cotidianidad en sus puestos de trabajo son con frecuencia centrales en los cuatro años que trabajan en sus tesis de Maestría.<sup>74</sup>

---

74 Estoy diciendo que están alentados a tomar su propia praxis como punto de partida para su trabajo de tesis. Pero ellos están, desde luego, libres de escoger cualquier tópico sobre el cual trabajar. Mi experiencia en los pasados quince años indica que la mayoría de los estudiantes quieren comprender e investigar los problemas que enfrentan como docentes en su vida diaria. Su trabajo empírico sobre los dilemas en curso en el sistema de la educación secundaria durante la década pasada ha sido para mí una importante fuente de inspiración.

## Docentes de la formación profesional, sus antecedentes y supuestos sobre el aprendizaje

Lo que es característico en los antecedentes de los docentes/instructores es un mundo basado en la práctica de un sector de la vida laboral que está fuera del sistema educativo. Con mucha frecuencia, han recibido capacitación y práctica en el mercado laboral manufacturero antes de convertirse en docentes.<sup>75</sup> Entre otras profesiones, los estudiantes en este programa están calificados en electricidad, mecánica automotriz, carpintería, cocina, enfermería y economía doméstica. Hay una gran variedad de orígenes y de edades entre los estudiantes de Maestría. La composición refleja los patrones de los roles genéricos que ha distinguido la ideología de la familia y el mercado laboral manual en las varias fases de la industrialización. Por lo general, encontramos hombres en los «campos duros», y mujeres en las profesiones asistenciales y las asignaturas estéticas (ver capítulos 6-8). Ellos han ganado experiencia de trabajo en hospitales, sitios de construcción, empresas de manufactura e industriales. Frecuentemente son estudiantes técnico-profesionales y aprendices que han pasado el aprendizaje en el puesto de trabajo y tienen experiencia en las relaciones jornaleros/aprendiz. Han llegado al dominio de su especialidad mediante la relación «aprender haciendo», traen esa experiencia y la ponen en práctica en su trabajo como docentes y practican el aprendizaje en el taller en el curso de su trabajo.

La profesión y el desempeño de sus actividades de formación profesional son centrales en las relaciones de aprendizaje. Lennart Nilsson (1986) describe la didáctica de la formación profesional involucrada aquí en detalle, como la relación entre el estudiante y la tarea. La actividad de trabajo misma es el punto de rotación para el aprendizaje. La cocina del hospital o del restaurante y el taller automotriz ofrecen también una estructura social en la cual se puede observar a maestros, jornaleros y aprendices trabajando. Uno aprende con relación a los otros. Se recibe supervisión y guía práctica de otros aprendices, jornaleros y maestros. Se aprende a través de la observación e imitando modelos social y profesionalmente. El maestro de escuela técnico-profesional lleva estas experiencias consigo a la estructura de la escuela formal.

Otro aspecto específico de la formación profesional es que las clases están vinculadas a los cambios y desarrollo en la producción en curso, donde la única constante es el cambio. Para los maestros, entonces, el proceso de adquirir habilidades para enseñar en el campo técnico-profesional es un proceso constante de recalificación desde el trabajo en los sectores de la producción y servicio hasta el campo de la enseñanza. En el curso de la adquisición de habilidades, los docentes socializan una comprensión y una visión esencial fundamentada, ya que sus oficios cambian en consonancia con los cambios políticos y económicos en la sociedad; su

---

75 Un grupo de estudiantes que tenemos en el programa de maestría está compuesto por docentes de economía doméstica. Ellos se entrenaron en el antiguo Instituto Nacional de Docentes de Economía Doméstica, ahora parte de la Universidad de Akershus, en el Departamento de Formación Profesional de Docentes. Lo que tienen en común con los docentes es que uno de sus escenarios de aprendizaje es su taller: la cocina.

competencia técnico-profesional también depende de su habilidad para enfrentar esos cambios.

A través de su competencia y experiencia técnico-profesionales, los maestros socializan una comprensión muy básica de que las profesiones cambian al paso de los cambios tecnológicos en la sociedad. Su conocimiento técnico-profesional tiene, al mismo tiempo, un sentido interiorizado de la tradición productiva e histórica de la asignatura, con las normas y valores que rigen y regulan el proceso de aprendizaje. En los oficios de manufactura se encuentra conocimiento gradualmente acumulado, desarrollado durante un largo período de tiempo. Esto se caracteriza como constante, funcional, efectivo, racional y perdurable en el proceso de trabajo. Mucho de este conocimiento no está articulado, y mucho del trabajo en el programa de Maestría tiene que ver precisamente con los propios esfuerzos del estudiante para poner en palabras lo que no se ha dicho, y encontrar conceptos para expresar este conocimiento. La conciencia determinada prácticamente podría ser una comprensión de la experiencia que no ha sido aún puesta en palabras (Gamble, 2004; Molander, 1993; Tempte, 1982).

Uno de los propósitos del programa de Maestría en pedagogía de la formación profesional es poner la experiencia de los docentes de la formación profesional en palabras. Su doble antecedente de praxis, su experiencia de aprender y practicar su oficio en la vida laboral, y su experiencia docentes en las escuelas secundarias, son el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una experiencia que tienen de su situación de enseñanza en las escuelas secundarias es el encuentro con sus colegas académicos que imparten noruego, idiomas extranjeros y ciencias naturales. Estos maestros están entrenados fundamentalmente en institutos y universidades y con frecuencia no tienen experiencia de ningún otro tipo aparte de las instituciones educativas.<sup>76</sup> No es necesario poseer una gran imaginación para comprender que el encuentro entre esos dos mundos y esas dos culturas puede ser desafiante. Las nuevas reformas han planteado más y más demandas sobre cómo organizar la enseñanza y el aprendizaje para hacer que esos mundos se encuentren. En este punto, los conceptos y aspectos evidentes en el aprendizaje en taller son ahora centrales en el debate educacional general – como el trabajo maestro-aprendiz, y las relaciones de aprendizaje y el aprendizaje situado. Sin embargo, estos términos son manejados con mucha frecuencia sin ninguna conexión con las tradiciones que les dieron origen.

Detrás del creciente interés en el trabajo basado en proyecto, la enseñanza orientada a problemas y el aprendizaje basado en la experiencia, está la crisis del sistema escolar y el creciente reconocimiento de la separación entre la enseñanza desde la realidad de cada día de los participantes y su distancia con la vida laboral

---

76 Este es un problema general en el desarrollo de la instrucción y ha estado en el centro de las discusiones también en la educación general de profesores. La Escuela Tvind en Dinamarca exigía que los estudiantes que entraban en el Centro de Formación Docente primero trabajaran un año en una fábrica o en una granja antes de ser admitidos. Esta problemática ha estado, desde luego, presente en el desarrollo de la formación de docentes en muchos lugares del mundo.



(ver capítulo 5). Un intento para superar esta separación es hacer que la enseñanza, tanto como sea posible, se asemeje a la vida y la experiencia de cada día. Esta es una técnica que encontramos en formas de enseñanza orientadas a la práctica para recrear los vínculos entre la vida y el aprendizaje.

Henning Salling-Olesen (1985) escribe que en toda enseñanza de adultos existe la necesidad de una amplia y fundamental percepción de la vida y las asunciones del grupo de estudiantes, de la vocación y sus posibilidades, y del marco y las asunciones del sistema educativo. Una pedagogía que no proponga preguntas basadas en las experiencias de los estudiantes y los maestros, corre el riesgo de infundir una práctica conservadora, no apropiada a un mundo cambiante. Lo básico es la investigación y la reflexión acerca de la realidad material de la que viene el estudiante. Es muy importante reconocer esta realidad material y cómo son formadas nuestras identidades, y desde luego, la praxis que surge de las condiciones materiales. La comprensión de la experiencia está también dirigida culturalmente a compartir valores sociales, idioma y formas narrativas, todas las cuales, dan forma a la manera en que comprendemos nuestras vidas. También se desprende de esto que en el aprendizaje influyen las circunstancias emocionales en las que tiene lugar. Otra característica de las relaciones humanas son los puntos de vista diferentes, visiones y valores opuestos. No podemos desear que desaparezca el conflicto y el antagonismo en la sociedad, pues son factores constantemente presentes en las relaciones sociales (Foucault, 1992).

Anne-Lise Høstmark Tarrou (1995: 101) describe la rama de estudios de los oficios y la industria como un punto de encuentro conflictivo entre dos culturas profesionales: la de la clase trabajadora, basada en la experiencia, y la de la enseñanza general académica. En la disertación de su tesis doctoral sobre el desarrollo de programas de formación profesional en la escuela secundaria, Per Dreyvatne (1983) muestra que la situación existente entre los grupos formadores en la enseñanza secundaria estaba marcada por una falta casi total de comunicación entre docentes con antecedentes técnico-profesionales y provenientes de las aulas técnico-profesionales, especialmente con respecto a las cuestiones pedagógicas. Tor Halvorsen (1994: 118) mantiene que los conflictos de valor e identidad que podemos observar entre los docentes/instructores y los teóricos muestran claramente que la posición pedagógica, social y cultural de los primeros está en retirada.

Este punto de encuentro lleno de conflicto se expresa también a través de la división entre diferentes experiencias de aprendizaje en el trabajo y en la escuela y entre el taller y el aula. Esta separación refleja la división del trabajo y el sistema de valores de la sociedad en general. Este sistema de valores revela una sobrevaloración de la enseñanza académica y del trabajo intelectual y una subvaloración de la formación profesional y del trabajo manual (Bourdieu & Passeron, 1977; Grignon, 1971). Los conflictos también abarcan el hecho de que las experiencias ganadas en el mercado laboral manual y el sistema de enseñanza representan relaciones culturales y sociales diferentes, en las cuales no solo los métodos de pensamiento, sino también el argot y la terminología de la vida laboral y sus relaciones sociales, son muy diferentes. Cuando se trata del aprendizaje, los problemas y posibilidades de la

vida laboral para el formado académicamente no son los mismos que los problemas y posibilidades encontradas en los cursos técnico-profesionales de estudio. Aun cuando el aprendizaje técnico-profesional en la escuela está orientado a la vida práctica laboral, sigue separado de la vida laboral real tanto físicamente como a través de diferentes formas de organización, dinámicas de poder y cultura. La formación profesional en la escuela tiene aspectos característicos que son diferentes de aquellos en el puesto de trabajo. El conocimiento es organizado y manejado de una forma escolar específica (Berner, 1989: 45).

El reto para los alumnos de Maestría radica en poner en orden los procesos que toman de sus propias experiencias de una cultura basada en la praxis laboral, sobre la cual ahora se centra la atención, y la necesidad de agudizar sus herramientas analíticas a fin de comprender y describir esa realidad. Un problema general de investigación requiere un aumento en la comprensión de los procesos de cambio en los diferentes oficios, las condiciones para el cambio en los programas técnico-profesionales de estudio, y qué consecuencias estos cambios tienen para la formación del maestro: ¿Cómo formular tópicos relevantes de investigación y hacerlos operacionales y meritorios? Un reto para quienes son docentes es cómo organizar los estudios de forma tal que las experiencias de las contradicciones de los estudiantes estén en el centro del estudio y cómo organizar los procesos de aprendizaje y enseñanza desde la «praxis a la teoría». Esto da lugar a algunas interrogantes. ¿Cómo desarrollar pensamiento científico y entrenar a los estudiantes en investigación y escritura usando sus propias experiencias y cómo alentar a los estudiantes a apoyarse mutuamente y trabajar juntos en grupos?

## Tiempo y lugar, una comunidad de aprendizaje

¿Qué efectos tienen las contradicciones que experimentan en su vida diaria y en el orden hegemónico sobre las relaciones entre investigación y enseñanza, asesoramiento y aprendizaje en los proyectos pedagógicos de estos estudiantes? ¿Qué importancia real tienen las experiencias efectivas de los estudiantes en términos de contenido y organización del programa? ¿Qué significa expresar que los estudiantes tienen experiencias diferentes que son además la base para los procesos de aprendizaje en estos programas? O para ponerlo de otra manera, ¿cómo el estudiante desarrolla su propio conocimiento fuera de su propia práctica? Cuando nosotros —que formamos desde una tradición académica—, decimos: «es a través de conceptos que captamos el mundo», esto se convierte en un problema mayor para muchos estudiantes. Jon Frode Blichfeldt (1992) describe un modelo en el cual él distingue entre conocimiento orientado a la práctica y conocimiento orientado a la teoría. Esta distinción divide el conocimiento reflejado del no-reflejado, y el conocimiento relacionado del no-relacionado. Cuando se está consciente de lo que se hace, se es capaz y se conoce, el conocimiento es relacionado y reflejado. Cuando se aprende de memoria, sin conocimiento ni conciencia, el conocimiento ganado no es relacionado ni reflejado.

Una de las interrogantes formuladas por quienes formamos a estudiantes de Maestría es cómo el conocimiento se vuelve reflejado y relacionado. Gry, que tiene muchos años de experiencia impartiendo tecnología dental en estudios técnico-profesionales, ha trabajado en una tesis de Maestría sobre el desarrollo de la destreza y la competencia en la técnica dental aprendida anteriormente como un oficio en las escuelas técnico-profesionales y en el sistema de aprendices, para llevarlo a un programa de nivel superior. Erik y Ole han escrito una tesis sobre el desarrollo de un programa técnico-profesional comprensible de entrenamiento para Electro I y Electro II. Durante sus encuentros mensuales en la facultad, los estudiantes intercambian consejos y asesoría sobre sus proyectos individuales. Esto frecuentemente tiene que ver con la relación entre la profesión como un todo y su praxis real. ¿Qué significa el paso desde la práctica del oficio a un curso académico de estudios para dimensiones prácticas de esa profesión?

¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre la tecnología dental y la esfera de la electricidad relacionadas con la naturaleza de la teoría y la práctica de una profesión específica? Largas secciones en el campo de la electricidad han sido «teorizadas». Los futuros estudiantes técnico-profesionales deben asistir a la escuela por dos años, antes de que se les permita siquiera estar en contacto con una situación de trabajo práctico. ¿Qué consecuencias tiene esto para los estudiantes con relación a las dimensiones prácticas de la profesión seleccionada y cómo afecta la relación entre teoría y práctica en la profesión misma?

El compromiso de los estudiantes y la supervisión del trabajo entre ellos llevan gradualmente a discusiones cada vez más matizadas y calificadas y a ciertos análisis fundamentales de similitudes y diferencias entre el conocimiento histórico que está en los fundamentos de las diferentes profesiones. Las preguntas que ellos formulan son: ¿Cómo vamos a comprender estas diferencias? ¿Cómo vamos a obtener conocimiento acerca de estas cuestiones? Esto lleva a discusiones acerca de lo que es la pedagogía de la formación profesional y desarrollo. Una de mis nuevas alumnas, escéptica acerca de este enfoque, me envió un correo electrónico admitiendo que después de experimentar el trabajo en grupo, ella encontró que le había señalado nuevas formas de ver las cosas, con más claridad.

El enfoque de problemas que se desarrollan de tales discusiones en el programa de Maestrías puede ser puramente profesional y técnico, por ejemplo, el desarrollo de una nueva tecnología en el campo eléctrico, nuevos materiales de enseñanza y procedimientos en los oficios de determinado sector. Por otra parte, los problemas planteados podrían estar orientados a la didáctica de la formación profesional tal como la organización del aprendizaje en general para incrementar la actividad y motivación en el curso básico para diseño industrial. Muchos estudiantes también analizan los efectos de Reforma 94, relacionados con la instrucción y el aprendizaje. Algunos estudiantes han delineado los contenidos de las reformas en las profesiones de salud, cuidado y asistencia y en la electricidad. Ellos examinan los efectos de la nueva organización de los primeros dos años de estudio en la escuela. ¿Qué está pasando con la integración de los campos generales y técnico-profesionales? ¿Cómo se puede organizar la enseñanza basada en proyectos, en su propio campo o

profesión? Otros señalan la transición de la escuela a la ubicación como aprendices. ¿Quién obtiene el puesto de aprendiz? ¿Cómo experimentan la formación durante su período de aprendices? ¿Cómo se compara el aprendizaje en la escuela con el aprendizaje en el trabajo? ¿Cómo se asume la función de guía en situaciones de trabajo?

Otros estudiantes indican los efectos de las reformas en la enseñanza de adultos. Los estudiantes de Maestría ponen de manifiesto nuevos conocimientos provenientes de la formación profesional. Un estudiante dijo que tenía la sensación de que eran los mismos estudiantes los que en verdad traían la pedagogía de la formación profesional a la realidad, y que la fuerza de los programas de Maestría descansaba en capturar la experiencia técnico-profesional de los estudiantes.

### «Aprender haciendo» mientras se escribe una tesis de Maestría

Los estudiantes comienzan el programa de Maestría trabajando en grupos sobre proyectos escritos concretos. Nosotros como maestros enfatizamos el método de trabajo en grupos, y la cooperación entre sí, como centro del plan de estudios en pedagogía de la formación profesional. A lo largo del curso, los estudiantes trabajan con cuestiones vinculadas con su profesión y con el proceso de aprendizaje y son estimulados a cooperar. En la primera etapa del programa, que se extiende por dos años sobre la base de tiempo parcial, esto se lleva a cabo trabajando en tres mini-proyectos. Esta fase del programa concluye con un proyecto de examen. El mini-proyecto proporciona entrenamiento para desarrollar perspectivas teóricas basadas en la propia práctica, y subsecuentemente desarrollar tópicos productivos y materiales para proyectos de desarrollo e investigación, para brindar entrenamiento en varios métodos de investigación y trabajo de desarrollo, así como para evaluar los procesos por los que están pasando.

La progresión del programa de estudios se basa en el trabajo de descripción oral de las propias reflexiones de los estudiantes acerca de sus experiencias de una forma tal que nos lleve a comparaciones y principios más generales y más colectivos. Hay una cobertura sistemática de experiencias y descubrimientos, y esto, con la ayuda de la investigación empírica auxiliar, hace posible el paso de lo verbal a lo escrito. Un estudiante en el tercer año dijo:<sup>77</sup>

Las experiencias que yo mismo he tenido en conexión con el aprendizaje durante la formación profesional son relevantes para este programa porque la actividad misma es central. La actividad es para producir algo concreto: los proyectos de curso. Estas actividades han tenido lugar en relación con los asesores y los estudiantes. Las producciones han ocurrido con el asesoramiento calificado de un máster y las contribuciones de oficiales constructores y aprendices. Los jornaleros son aquellos que

---

77 Las citas de los estudiantes incluidas en este capítulo han sido todas dirigidas a mí, como maestra y asesora, por mis estudiantes de Maestría, usualmente por correo electrónico, o anteriormente en la forma de respuestas escritas a un cuestionario entregado a los estudiantes de Maestría en pedagogía de la formación profesional por Tove Lien y Liv Mjelde (Heikkinen, Lien & Mjelde, 1999).

han llegado más lejos en algunas áreas que los otros estudiantes. Los aprendices son estudiantes con menos experiencia. Pero estos papeles cambian, desde luego, de un tema al siguiente. En una situación uno puede ser un jornalero y en otra, máster.

Muchos docentes reconocen este modelo de formación, consciente o inconscientemente, de su propio proceso de formación, en el cual las fases progresivas de la formación se vinculan de la forma siguiente: el capataz/instructor explica; el aprendiz escucha con atención; instructor muestra cómo actuar, el aprendiz observa; el aprendiz actúa según indicó el instructor y este lo corrige; el aprendiz lo intenta de nuevo y el instructor lo corrige otra vez (Olsen, 1992, 15)

La actividad misma es el punto de partida para la formación instrumental y relacionada, este es el modelo pedagógico estándar en la enseñanza orientada a los oficios. Es un modelo típico ideal y hay, naturalmente, mucha variación en su aplicación práctica. No había mucha conciencia de estos problemas hace 30 años. Muchos se han formado en su tiempo de aprendizaje sin una guía organizada. Una estudiante de Maestría que se había entrenado como enfermera 25 años antes, describió aquellos tiempos de estudio como una relación maestro-aprendiz, en la cual el maestro no tenía tiempo ni intención ni suficiente comprensión para guiar a la aprendiz enfermera. La enseñanza llevaba el sello «aprender en el trabajo», lo que implicaba desarrollar las habilidades prácticas propias sin ninguna base teórica particular (Prestbakmo, 1997: 2). En contraste, en nuestro programa de Maestría en pedagogía de la formación profesional, la relación con el asesoramiento brinda la dinámica principal. Durante sus procesos de aprendizaje se les pide a los estudiantes que analicen su experiencia reconstruyéndola. La articulación es un proceso social. La relación entre los estudiantes y los asesores es extremadamente importante en este proceso. El asesor tiene la responsabilidad de dirigir los procesos del grupo así como de dar asesoramiento individual en cada proyecto.

Una de las estudiantes encontró frustrante al principio tener su propia experiencia recogida en el curso de estudios. Ella no estaba acostumbrada a esa forma de aprendizaje. «Pocas conferencias y en su lugar, el trabajo en grupo y tus propias experiencias. Solo ahora cuando yo conozco más es que veo por qué se hacía de esta manera, y que esta es una vía muy práctica de formarse. Nosotros tenemos la tradición de ir a un lugar de estudio donde nos formaremos». Esta estudiante venía de la rama de la economía doméstica, y había tenido su formación técnico-profesional dentro del plan de estudio de un año de duración.

Los estudiantes vienen de todo el país a encuentros en la facultad seis veces en el año. La trayectoria explícita de la organización de tiempo parcial en el programa de Maestría consiste en un alejamiento del trabajo hacia el estudio y viceversa. De una parte, la vida diaria de los estudiantes está llena de las expectativas de sus propios alumnos y colegas, y por otra parte, de las demandas y expectativas que plantea el pensamiento científico y académico.

En el proceso de trabajo emprendido durante estos encuentros hicimos mucho énfasis en desarrollar relaciones de trabajo constructivas y cooperativas entre los

estudiantes de forma tal que ellos también trabajen juntos en los intervalos entre encuentros. Adicionalmente al asesoramiento mutuo en grupos, a lo largo del programa de estudio, ellos utilizan también los trabajos de cada uno para documentar sus proyectos de tesis. Los grupos tienen el propósito de funcionar como un foro de trabajo y un ambiente seguro para el estudio con el fin de que cada uno tenga la posibilidad de formular y analizar el tema de investigación específico seleccionado, así como los de sus colegas estudiantes. Esa modalidad de foro implica reunirse y concentrar recursos en términos de asesoramiento y enseñanza. En su mayor parte, las conferencias están relacionadas con los temas de investigación de los estudiantes dentro del foro del grupo. La base para la discusión son los materiales elaborados por los estudiantes en el período entre los encuentros, y que han sido enviados a cada uno de los miembros del grupo y asesores con antelación al encuentro. Sobre la base de este material, los estudiantes trabajan y se aconsejan mutuamente con los trabajos de todos por medio de discusiones profesionales y sesiones comunes de asesoramiento. Este ejercicio de asesoramiento fortalece la reflexión acerca del trabajo propio y profundiza las relaciones dentro de los grupos. Como lo expresó uno de los estudiantes: «Se obtienen sorprendentes percepciones de los colegas estudiantes.»

Nosotros enfatizamos el desarrollo del ambiente de estudio porque es fundamental para los procesos de aprendizaje en el programa y porque solo unos pocos tienen un medio laboral donde trabajar en los problemas asociados con sus trabajos de maestría. Uno de los estudiantes dijo: «Una gran parte del problema es inclusive que se nos permita recibir y tener ideas, y que estas sean aceptadas en el lugar de trabajo». Hay con frecuencia muy poco acceso a la literatura técnico-profesional en la localidad donde vivo y pocas oportunidades de hablar acerca de ella. Además, el ingreso a la enseñanza superior puede por sí mismo crear problemas en las escuelas donde trabajan los estudiantes. Muchos colegas en la escuela ven el programa de maestría como una «academización», que se usa como un medio para salir de su grupo, en búsqueda de movilidad social. No es poco común que los estudiantes digan que sus colegas en la escuela muestran poco o ningún interés en su trabajo de maestría, o que ellos lo reciben con desconfianza y negatividad (Lien, 1991).

Uno de los principales problemas en el programa de estudios está relacionado con el proceso de escritura y la creación y desarrollo de materiales escritos por los propios estudiantes. Los estudiantes comienzan a escribir desde el principio del programa. Los mini-proyectos están dirigidos a hacerlos escribir, trabajar con textos y aprender métodos de trabajo científicos y académicos. Un estudiante observó:

Yo tuve que pasar por el proceso de usar «la pluma». El proceso de escritura fue pesado, e iba desde el primer mini-proyecto hasta el proyecto de examen. Pero con cada proyecto la pluma se volvía más fácil de usar. La teoría adquirió nuevo contenido. Los pensamientos se volvieron excitantes y desafiantes y era en especial excitante observar cómo yo los expresaba en palabras. Era como si mis pensamientos y reflexiones tomaran una nueva dimensión que me hacía mejor. Yo estaba más seguro en lo que sabía y de mi campo.

El trabajo de los estudiantes atraviesa diferentes fases durante el programa. En el primer período de estudio el trabajo está marcado por las discusiones alrededor de las dinámicas de grupo y la cooperación. Esto implica desarrollar una red de relaciones entre los estudiantes que se extiende más allá de los encuentros. Incluye los problemas que surgen del acompañamiento y asesoría que se dan acerca de la forma y el contenido de los mini-proyectos. La alternancia entre los encuentros y los largos períodos durante los cuales hay tiempo para trabajar por sí solo los procesos de aprendizaje, constituye la actividad básica para la progresión de la escritura de los alumnos. Ellos son responsables de escoger qué partes de su trabajo quieren discutir con el asesor, y qué partes ellos separan para la discusión y la crítica en los grupos. Asumen la responsabilidad por sus propias necesidades de asesoramiento y por pensar relacionamente acerca de cómo debe progresar el aprendizaje en las sesiones plenarias de sus grupos. Al mismo tiempo, sin embargo, hay una constante exigencia por el balance en la relación entre las necesidades individuales y colectivas.

La presión del tiempo es un factor constante en los encuentros. La gente lucha con el tiempo en los grupos y en la asesoría individual. Cada estudiante siente la necesidad de balancear el tiempo para presentar sus proyectos y para intercambiar con el asesor y con los compañeros. Puede haber competencia acerca del tiempo individual con el asesor, especialmente porque los estudiantes escriben sus proyectos de tesis de forma individual, después de un período largo de trabajo en grupo, y los procesos por los que pasan son complejos en muchos niveles. Como lo expresó un estudiante: «La lógica aquí es que nuestro trabajo escrito es privado, y es esto lo que deja su marca en nosotros».78 Una de las ventajas de esta forma de organizar el aprendizaje es79 que el programa dura cuatro años. Los estudiantes tienen tiempo entre nuestras sesiones conjuntas para reflejar y crecer. Liisa Torvinen (1997, 2003) ha acuñado el concepto «El espacio del estudiante» y se pregunta si es un requisito para la actividad e independencia en la formación.

## El asesoramiento como comunicación hecha a la medida

El asesoramiento/monitoreo se ha convertido en un concepto muy importante en la formación de docentes durante la última década. En general el término se piensa como una herramienta para resaltar la práctica reflexiva y mejorar el profesionalismo de las escuelas. Pero no es lo que quiero resaltar aquí, sino la característica de los procesos específicos que tienen lugar cuando se presta ayuda a la gente para transitar por la enseñanza superior y crear una tesis de Maestría. El docente es el líder del grupo de estudiantes que trabajan juntos; los asesora en sus proyectos individuales, con frecuencia desde el momento que comienzan sus proyectos de Maestría hasta que lo terminan, cuatro años más tarde.

El contacto entre los estudiantes y los docentes están marcados por la continuidad y la proximidad. Entre los encuentros, la asesoría se realiza a través de Internet,

---

78 Esos procesos son, naturalmente, diferentes durante los cuatro años. La cuestión del tiempo para concentrarse a fin de escribir la tesis es de gran demanda durante el último año. Con frecuencia aconsejo a los estudiantes que traten de estar libres de su trabajo regular por al menos 6 meses durante el último año.

servicio postal, fax y teléfono. Un aspecto importante de la asesoría es ser accesible a las necesidades de los estudiantes en las distintas fases de su trabajo. Para el asesor esto significa dedicar tiempo para los estudiantes y sus necesidades como prioridad de la enseñanza. Esto también significa compenetrarse con la situación de los estudiantes, que requieren respuestas rápidas para poder avanzar. También es importante asegurar que la respuesta del docente esté al nivel de la comprensión alcanzada por los estudiantes. Esta forma de asesoramiento requiere percibir y comprender los procesos que los estudiantes están atravesando. Algunas de las características del asesoramiento como una actividad pedagógica son disponibilidad, consideración y compromiso personal. Un asesor tiene éxito cuando su trabajo se distingue por la tolerancia ante lo no refinado e incompleto (Prestbakmo, 1997: 31).

La sesión de asesoramiento individual es como un ejercicio de adaptación; tiene que ver con el desarrollo de las ideas y los potenciales en los estudiantes (Hovdfe, 1995), que atraviesan grandes procesos de formación en el curso de cuatro años. Este desarrollo está marcado por muchas etapas y varias crisis. Eso tiene que ver con la integración de nuevo conocimiento, que con frecuencia también cambia la comprensión que de la sociedad tienen los estudiantes y su propio lugar en ella. Tiene que ver con el desarrollo de nuevos conceptos relacionados con la forma como se experimenta la vida diaria en la escuela. Un estudiante comentó:

Yo veo cuán importante es para mí la formación profesional, yo, que voy a participar en la formación profesional, tengo el conocimiento de diversas teorías y una perspectiva científica. Esto es parte del desarrollo de mi repertorio. El conocimiento práctico se ha vuelto infinitamente mucho más que meros martillos y puntillas o jeringas y cuñas. Para mí, el conocimiento práctico se ha vuelto una composición excitante en la cual mi visión del conocimiento y la humanidad se convierten en el nervio central de esa composición.

La relación del asesoramiento está marcada frecuentemente por las cualidades de la comunicación humana común, y estas relaciones pueden estar también llenas de contradicciones. Lo que se debe desarrollar y estimular con el asesoramiento es el deseo de comprender, no las «buenas relaciones» entre el asesor y el estudiante (Prestbakmo, 1997: 70). En el contexto del asesoramiento, las discusiones entre los asesores y los estudiantes tienen gran importancia en la forma en que los estudiantes desarrollan sus propias cualidades de reflexión. El objetivo del asesoramiento es fortalecer la reflexión para que las experiencias de los estudiantes se vuelvan tan productivas en el aprendizaje como sea posible. Pero esta es también una relación de poder, en la cual el estudiante depende de la buena voluntad del docente/facilitador. Esto hace surgir complejas interrogantes acerca de la relación asimétrica entre el asesor y el estudiante.

## Formación mediante actividad y “zona de desarrollo próximo”

La adquisición de conocimiento en la escritura de tesis de pedagogía de la formación profesional está construida sobre una tradición de aprendizaje inductivo y aprendizaje a través de la actividad como se analizó en el capítulo 4. La teoría de la



actividad tiene que ver con la relación entre la sociedad y el individuo. Es una teoría social alternativa del conocimiento que comienza en el mundo de la actividad, del quehacer de gente real (ver también Engestrøm 1986, 1996). Lev Vygotsky destacó la importancia de las actividades de cada día y el contexto para proporcionar significado; para él esto era central en su estructura conceptual para la instrucción del futuro. Para hacer significativo el aprendizaje hay que ir más allá de las paredes del aula, más allá del verbalismo vacío; el verdadero conocimiento del trabajo crece a través del análisis de la vida multifacética de cada día. Un aspecto posterior tiene que ver con la apropiación y el dominio de modos de mediación, tales como la escritura, evaluada no solo o necesariamente a través de actuaciones independientes después de la práctica guiada, sino por la habilidad de los estudiantes para colaborar en actividades. El foco, por lo tanto, no es transferir habilidades como tales, de aquellos que saben más a aquellos que saben menos, sino colaborar en el uso de medios tradicionales para crear, obtener y comunicar significado. El proceso de aprendizaje depende de conversaciones calificadas que creen nuevos diálogos internos en cada individuo forzándolo a luchar cuerpo a cuerpo con materiales, conceptos y asociaciones con las que no está familiarizado todavía. Como comentó un estudiante, se aprende mucho de la problemática que ocurre teniendo a otros participando en las sesiones de grupo.

Pero para los docentes, estos procesos de formación son también problemáticos. El trabajo de otro científico ruso, Mikhail Bakhtin, pudiera llevarnos adelante en nuestra comprensión de las contradicciones en el sistema educacional entre el idioma del aprendizaje en el taller y el del aula académica. Su concepto de «géneros del discurso» —el tipo de idioma usado podría arrojar luz sobre la dificultad para cerrar la brecha entre la cotidianidad de las profesiones y las investigaciones científica y académica. La experiencia de los docentes proveniente de su formación y del mercado laboral es a menudo la experiencia de la clase trabajadora, cuya cosmovisión y construcción de lo que es importante están con frecuencia en conflicto con la forma hegemónica de pensamiento. Ellos hablan otro idioma. Esta complejidad puede ser ilustrada como sigue: el tipo de idioma apropiado para el taller de una fábrica entra en conflicto con el del salón de reuniones. Clases sociales diferentes usan las mismas palabras para significar cosas diferentes, para resumir connotaciones comunes a su propia clase, pero no necesariamente para otras. Las conversaciones entre el docente de taller y el académico pueden ser como entre dos extraños. Estos son algunos de los problemas que encontramos en el trabajo para desarrollar la pedagogía de la formación profesional en la elaboración de tesis. Pero, en las palabras de Mikhail Bakhtin (1986, 1990): «Es en la tensión y las confrontaciones entre las diferentes voces que se desarrolla una nueva percepción y comprensión».

Otra perspectiva es que el desarrollo psicológico de lo individual depende de la época histórica en que ocurre. Los asociados de Vygotsky, A. R. Luria y A. Leontiev han aclarado más este fenómeno al mostrar la variación en el desarrollo de la conciencia en relación con las condiciones geográficas y la procedencia social (Mjelde & Daly, 2000; Mjelde, 1987, 1993). Este punto de vista es de fundamental importancia para toda pedagogía y en este tiempo de globalización y desarrollo de la

tecnología de la información nuevos retos se están revelando ante nuestros propios ojos.

## Conclusión

Tanto la forma como el contenido de la formación profesional de docentes están enfrentando cambios y retos enormes, uno de los cuales ha sido la división entre aprender una profesión y aprender a enseñar. Los docentes no han tenido una manera formalizada de desarrollar la profesión en su capacitación de docentes, algo que es central para las nuevas reformas educacionales. La nueva enseñanza para la formación de docentes, de acuerdo con el libro blanco del Parlamento N° 48 se basa en los cuatro puntos siguientes:

- La práctica doble; esto es, el campo de la competencia profesional y la competencia para formar.
- La tradición y los métodos de formación técnico-profesional.
- El holismo y la continuidad.
- Las equivalencias con otra formación de docentes y otra formación de nivel superior profesional.

Anne-Lise Hastmark Tarrou (1995, 1997) analiza estos dilemas y muestra que por más de las tres décadas pasadas, estos cuatro principios han sido la intención expresa de muchos documentos oficiales para desarrollar la formación profesional en Noruega. Pero ella también señala que «en el mismo momento que la capacitación técnico-profesional es incluida dentro del sistema de enseñanza, junto con el resto del trabajo de la escuela, las premisas implícitas, presumiblemente, de la cultura literaria también se establecen» (1995; 61).

Algunas de las muchas preguntas que han surgido en la situación actual son: ¿Se acercará la formación profesional de docentes del futuro a la solución de estos dilemas integrando la enseñanza técnico-profesional y pedagógica en un programa de formación para docentes de tres años?

¿Cómo se puede mantener una relación con el aprendizaje en la práctica en el mercado laboral y en situaciones de enseñanza? ¿De qué forma el modelo de enseñanza de la pedagogía de la formación profesional se ha vuelto fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza, tanto en la formación práctica de docentes como en los campos de estudio técnico-profesionales en el sistema de la educación secundaria? ¿Cómo se puede desarrollar una comprensión de la importancia de la realidad de esta forma de aprendizaje a fin de comprender mejor todo el aprendizaje?



## Capítulo 10

Formación en el taller y la educación  
del futuro

# Capítulo 10

## Formación en el taller y la educación del futuro

Para resumir, las contradicciones entre la tradición de formación técnico-profesional (en el taller) y la tradición de formación académica (en el aula); entre el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje en el trabajo, están en el centro de las reformas educativas en la educación secundaria (16 a 19 años) en Noruega, como en otras partes del mundo, en estos tiempos de globalización y tensiones sociales. Un problema constante en el desarrollo en curso de la industria, es la necesidad continua de reclutar y entrenar la fuerza de trabajo para llenar las muchas y variadas posiciones necesarias para las actuales formas de producción. ¿Con qué clase de habilidades debe ser equipada la fuerza de trabajo? Este no es un problema nuevo. Ha estado en la agenda desde la víspera de la industrialización, así como en el centro de la discusión sobre este tópico no solo por Adam Smith sino también por Karl Marx y Frederick Engels (Mjelde, 1987, 1994, 2004). La presente etapa de globalización y los cambios en los modos de producción con la tecnología de información y comunicación están retando la presente división del trabajo y al aprendizaje (Mjelde, 2004, Roldan 2006).

En Noruega, durante la era optimista de los años 60, la consigna era que: «nuestro futuro dependía de cuán lejos podríamos elevar el nivel general educacional». Una consigna que surgió en los círculos pedagógicos progresistas era que los estudiantes debían «aprender durante toda la vida» y no considerar el mercado laboral. La expansión y las reformas de los años 70 y 80 estuvieron marcadas por cambios estructurales que integraban diferentes tendencias —al menos teóricamente—, pero en la enseñanza secundaria la tendencia general y técnico-profesional continuaba viviendo su propia vida relativamente separada. La competencia para ingresar a los campos de la formación profesional, sea en la escuela secundaria o como aprendices, era fuerte, y dependía de la oferta y demanda del mercado de trabajo manual. Entre el 50 y el 60% de los jóvenes entraban a la formación profesional, pero solo una pequeña proporción de ellos lograba obtener un certificado de oficio. La mayoría de este grupo de jóvenes entraba al mercado laboral como fuerza de trabajo semicalificada o no calificada. Había poca evidencia de «igualdad a través de la enseñanza»<sup>79</sup> (ver capítulo 2).

Estos recurrentes problemas aparecieron indirectamente en informes oficiales a finales de los años 80, y llevaron a la promulgación de Reforma 94. Fueron utilizados algunos argumentos económicos: «Nuestro bienestar depende de nuestra habilidad

---

79 Estos seres humanos son también los cientos de miles que han entrado y salido de los cursos de enseñanza de adultos y de los centros de rehabilitación durante las pasadas décadas.

para producir y usar el conocimiento. Hay una conexión entre el crecimiento del conocimiento y el crecimiento de la economía»<sup>80</sup> (NOU 1988, 7). «El reto de las políticas noruegas sobre el conocimiento es que no extrae competencia suficiente de los talentos de la población. Los resultados que obtenemos no son suficientemente buenos comparados con las destrezas y habilidades que pueden ser desarrolladas». La retórica alude indirectamente a la división de clases dentro de nuestra supuesta sociedad sin clases. «Esto no es solo una cuestión acerca de elevar las actuaciones de aquellos con enseñanza superior: necesitamos un mejor uso de las destrezas y habilidades de cada cual», dijo el sociólogo y ministro de enseñanza Gudmund Hernes, que era el cerebro detrás de Reforma 94 (Skarpenes 2005).

Un concepto amplio de conocimiento para todos y la creación de un individuo holístico e integral eran las metas de los años 90. Un nuevo concepto de conocimiento y un nuevo concepto del individuo eran necesarios, lo cual se reglamentó en (NOU, 1991: 4): «La sociedad necesitará seres humanos creativos y curiosos, que puedan actuar juntos, ser flexibles y satisfacer las demandas de calidad, orden y disciplina.<sup>81</sup> El desarrollo extremadamente rápido de la vida económica actualizó la cuestión acerca de extensión y profundidad de la formación profesional; más aún, la cuestión de la flexibilidad y de «aprender a aprender» fue parte del plan de estudio. Los estudiantes en Reforma 94 debían responsabilizarse con su formación de por vida y estar al corriente de las tareas de auto-construcción en la sociedad capitalista basada en el conocimiento. El espíritu empresarial debía estar en el centro del plan de estudio.

Este énfasis en el trabajo de construcción continuó con el desarrollo de un plan de estudio general para todas las escuelas, desde las guarderías hasta la escuela secundaria. El nuevo plan de estudio L-93, está dividido en capítulos con los siguientes títulos: «El ser humano creativo»; «el ser humano trabajador»; «el ser humano buscador de lo importante»; «el ser humano educado universalmente»; «el ser humano colaborador» y «el ser humano medioambiental». Estas son actualmente las mantras de todo el sistema educativo.

Cuando uno lee los documentos preparatorios para las reformas, suena como si los reformadores tuvieran en mente el famoso pasaje de Karl Marx y Federico Engels en *La Ideología Alemana* (1985, 53).

---

80 Esto está, naturalmente, inspirado por el desarrollo de la política económica de Europa. Estados Unidos ha producido un fuerte impacto sobre la educación en general y la formación profesional en particular, como un medio de integrar el mercado laboral europeo y lograr que Europa sea más fuerte en el mercado global. Un nuevo Marco Europeo de Calificación (EQF) es parte de ese esfuerzo. OECD ha formulado reportes sobre «Conocimiento y habilidades para la Vida»; las declaraciones de Bologna y Lisboa sobre enseñanza de adultos y formación por toda la vida son importantes documentos en este contexto. La declaración de Lisboa estableció la meta de hacer de Europa la región económicamente más competitiva en el mundo para el año 2010 (ver también Antikainen 2005; Lindgren 2006).

81 Una digresión, pero pertinente: esto es lo que el desarrollo de las fuerzas productivas demandan hoy en ciertos sectores, pero el desarrollo no deja de tener contradicciones. Como dijo un empleador danés en los años 80: «Necesitamos gente joven que pueda actuar y pensar independientemente y que pueda hacer lo que se le dice» (Mjelde, 1993: 62).

Tan pronto como surge la distribución del trabajo, cada hombre tiene una esfera exclusiva de actividad, que es forzada sobre él y de la cual no puede escapar. Es un cazador, pescador, pastor, o importante crítico, y tiene que permanecer así si no quiere perder sus medios de vida, mientras que en la sociedad comunista, donde nadie tiene una esfera exclusiva de actividad sino cada uno puede verse realizado en cualquier rama que quiera, la sociedad regula la producción general y por tanto, hace posible que yo pueda hacer una cosa hoy y otra mañana, cazar en la mañana, pescar en la tarde, pastar ganado en la noche, criticar después de la cena, tal como lo tenga en mente, sin nunca convertirme en cazador, pescador, pastor o crítico.

La división social del trabajo en la formación de la sociedad de clase industrial y la relación entre la mano y la mente, como se ha desarrollado en general en la historia y en el capitalismo industrial, en particular, fue el centro de interés para Karl Marx en *El Capital* (1867) y en sus trabajos filosóficos. Marx estaba particularmente interesado en cómo la división del trabajo separaba el pensamiento del sentimiento, la teoría de la práctica. Los escritos de Karl Marx intentan presentar el tema de la escuela y el trabajo desde una visión teórica y práctica. Marx formuló el concepto de combinar la teoría y la práctica al brindar capacitación para una genuina comprensión de las diversas formas de la producción moderna. A Marx lo inspiró la formación politécnica de la sociedad emergente a su alrededor, que representaba la enseñanza de una clase para satisfacer las necesidades específicas y los intereses de otra clase, la burguesía. Para Marx, sin embargo, la enseñanza politécnica tenía también un objetivo más general; pues según él, esa forma de enseñanza, integrada en los procesos de producción de la sociedad era la única forma de producir seres humanos plenamente desarrollados y equilibrados.<sup>82</sup>

Marx expresa qué tipo de enseñanza traería como resultado esta formación del individuo en una sociedad futura. La respuesta radicaba en el desarrollo de su tiempo, algunos de los cuales le permitían prever «los gérmenes de la enseñanza del futuro» (Marx, 1967: 483; ver también Mjelde, 1987, 1995). El prestó atención especial a las escuelas de formación de oficios desarrolladas en Francia después de la revolución de 1848, que intentaban establecer un tipo de escuela secundaria diferente del tipo académico ofrecido por los liceos. Esto habla directamente de las contradicciones que podemos observar en el desarrollo entre las antiguas tradiciones, la ideología y el modelo pedagógico de las escuelas secundarias, y las tradiciones como se han desarrollado en la formación profesional y en la formación de aprendices. Como he señalado en los capítulos precedentes, el objetivo de la enseñanza en Noruega fue promover la integración de la formación profesional y la general. He tratado de desentrañar algunas de las complejidades encontradas en estos esfuerzos. Mi punto de vista ha sido explícitamente el de la clase trabajadora y la contradicción que enfrenta esta clase, con su actual limitado poder e influencia, cuando se trata de la formación profesional.

---

82 Cuando vemos la retórica en las últimas reformas en la enseñanza noruega, en la cual uno de los objetivos es crear «individuos holísticos e integrados», cabe solo preguntarse de dónde ha venido la inspiración.

Reforma 94 fue implementada a la velocidad de un relámpago en 1994. La vieja escuela de aprendices fue abolida y a partir de entonces, todo el mundo, le gustase o no, iba a entrar en la escuela secundaria por dos años adicionales de, mayormente, trabajo en el aula, y después, todo el mundo se bifurcaba hacia estudios universitarios o dos años de aprendizaje en algún campo técnico-profesional a los 16 para finalizar a los 19 años. La formación profesional especializada iba a decrecer y la enseñanza general en el aula incrementarse durante estos primeros dos años del programa. La formación profesional se expandió a nuevos campos, y ofreció muchas nuevas oportunidades a los jóvenes para convertirse en trabajadores calificados, especialmente en las profesiones asistenciales y de cuidado. El sistema de aprendices fue reforzado y 150.000 jóvenes participan ahora en esquemas de aprendices. Pero los cambios han creado también problemas, como el sorprendente índice de deserción de 39% para las mujeres y 46% para los varones en los campos técnico-profesionales. Más mujeres que varones completan la escuela secundaria dentro del tiempo estipulado. Estas diferencias se encuentran tanto en la tendencia académica como en la técnico-profesional. En el campo académico, 86% de las mujeres y 80% de los varones completan los requerimientos del programa dentro de un período de cinco años. En el campo técnico-profesional los números correspondientes son 61% de mujeres y 54% los varones (Buró Central de Estadísticas 2004, libro blanco no. 30, 2003-2004).<sup>83</sup>

La situación está llena de contradicciones. Hoy, nuevos retos enfrentan la formación profesional y la enseñanza en general. El campo de la formación siempre ha estado relacionado con la vida laboral, pero los componentes de conocimiento general de estos programas se presentan frecuentemente sin relevancia para la vida diaria de los estudiantes; de manera similar, la enseñanza general carece de relación con el trabajo y el plan de estudio es presentado usualmente en fragmentos e inclusive módulos. Después de las presentes reformas hemos visto la degradación del viejo taller tradicional en el campo técnico-profesional, una expansión de las asignaturas generales, un renacimiento y expansión de los programas de aprendices, y un incremento en los problemas de deserción por una parte pero también, por la otra, una expansión de la formación a nuevos campos dándole a las mujeres de la clase trabajadora nuevas oportunidades en el mercado laboral (Utdanningspeilet, 2005).

En décadas recientes, el desarrollo en el mercado laboral y en la política familiar (por ejemplo: familias de dos ingresos, alternativas para el cuidado infantil, y énfasis en la equidad de género doméstica) ha retado los patrones tradicionales de género, especialmente en lo relacionado con la capacitación técnico-profesional dentro del sistema educativo. Reforma 94 ha hecho concreta la cuestión de los roles del hombre y la mujer, el derecho y el deber de trabajar y asumir las tareas de crianza y cuidado en la familia y la sociedad. La integración de la formación en la escuela y en el

---

83 Hemos visto un fuerte mejoramiento en los registros estadísticos oficiales de la formación profesional durante los últimos años. Naturalmente, esto sienta los cimientos para obtener una visión general de la situación en la educación. Antes de las presentes reformas, las estadísticas de capacitación técnico-profesional y el sistema de aprendices eran elaboradas por el Consejo Nacional para el Capacitación Técnico-profesional en la Vida Laboral, órgano independiente que no tenía coordinación con las estadísticas educacionales del Buró de Estadísticas noruego.

trabajo se analiza a un nivel más alto que antes. Nuevos conceptos han surgido en el discurso sobre aprender y enseñar. El hecho de enseñar se ha desplazado al hecho de aprender. Se analiza qué es la práctica y qué es teoría en el proceso de formación.

Nuevas preguntas fundamentales también han sido formuladas en la organización social del conocimiento. El movimiento feminista, por ejemplo, ha planteado cuán lejos están las investigaciones sociales de la vida diaria de la gente. En la cotidianidad humana, la vida es una cadena de procesos dialécticos: la experiencia sienta las bases para el conocimiento; la teoría da amplitud de comprensión a la práctica; el pensamiento informa la actividad y la actividad informa el pensamiento.

Estos procesos ocurren en los seres humanos, en su relación, la cual es conducida por valores específicos históricos y las estructuras de la sociedad. (Gaskell, 1992; Smith, 1987). La realidad del día a día de la gente se considera en el centro del sistema educativo. Formación experiencial, reflexión y pensamiento científico están en la agenda. A pesar de la constante presión para que la formación profesional contribuya a las relaciones de mercado, la ciencia por el pueblo y para el pueblo, y una pedagogía que tiene estas perspectivas como su punto de partida, es al menos una de las tendencias promovidas como necesarias para el futuro del sistema educativo noruego. Esto nos da esperanzas de una pedagogía para las personas.

## Conclusión

La relación entre el mundo conceptual de la enseñanza académica, alejado de las realidades del mundo práctico, y el mundo centrado en la práctica de la formación profesional, con sus raíces en el trabajo real (aunque usualmente trabajo no vinculado reflexivamente con las leyes precisas de la ciencia sobre la cual está basada la actividad práctica), es un tema clásico en la sociología del conocimiento y en la política educacional. Alfred Sohn Rethel hace el siguiente pronunciamiento en su libro "Intellectual and Manual Labour. A Critique of Epistemology":

Cierto es que debe ser tomado en consideración que la tradición filosófica es un producto de la división entre el trabajo mental y el manual, y desde el principio con Pitágoras, Heráclito y Parménides, ha sido propiedad exclusiva de los intelectuales para los intelectuales, inaccesible para los trabajadores manuales (Sohn-Rethel, 1978: 18).

El desarrollo del sistema educativo escolar y la relación entre la clase, la formación y la educación general ha hecho estas contradicciones más visibles; más aún las nuevas demandas de calificación en el mercado de trabajo manual constituyen un reto a la fuerte división del pasado. Esto no es necesariamente porque haya habido ninguna aclaración teórica acerca de la relación entre estas dos tradiciones de enseñanza, sino más bien, como una manera de reconocer que el desarrollo tecnológico radical ha cambiado el contenido y la organización del trabajo. La cuestión de la integración más amplia entre la formación profesional y la educación general ha adoptado la apariencia de una cuestión política.



El nuevo marco de calificación europeo y la cuestión del libre movimiento de la mano de obra están estrechamente conectados al proyecto: «Construcción de la Nación Europea» y sus metas competitivas en el mercado mundial (OECD, 2003, 2004, a, b, c). Este es uno de los factores que impulsa la integración de los diferentes elementos para hacer más efectivo el proceso educacional. Esta no es una dificultad nueva. «Aprender haciendo» es uno de los métodos que los pedagogos han usado para tratar de resolver las contradicciones dentro de los sistemas escolares del siglo XX. En Estados Unidos, John Dewey sentó las bases para el movimiento de reforma en esa fundación (Dewey & Dewey, 1915), como hizo Celestin Freinet con sus reclutamientos en Francia (1975), y Georg Kerschensteiner con su aprendizaje en el puesto de trabajo (Lehrwerkstatte) en Alemania (ver Mjelde, 1996 a).<sup>84</sup> En sus actividades de reforma los tres tenían diferentes puntos científicos de partida, así como diferentes objetivos, pero el aprendizaje de taller es común a todos ellos, y central en su pensamiento acerca de cómo debía ser organizada la enseñanza.

En términos de ser capaz de tender un puente entre estas divisiones, entre los trabajos físicos y los mentales, entre la práctica y la teoría y entre la formación profesional y la educación general hay un nuevo y promisorio interés y comprensión de estas dicotomías. En años recientes, los investigadores de diferentes disciplinas en los países nórdicos se han planteado el objetivo de trabajar hacia una enseñanza más inclusiva, sintetizando la teoría alrededor de la pedagogía de la formación profesional, en la cual diferentes métodos de pensamiento acerca del aprendizaje son frontales y centrales (Halvorsen & Olsen, 1992; Halvorsen, 1994; Heikkinen, 1994, 1995, & Hiim & Hippe, 2001; NielsenKvale, 1999, 2003; Mjelde & Tarrou, 1992; Mjelde, 1993, 1994 a & b, 1996 a & b, Arkrog, 2003). Aunque los investigadores que han estado en el centro de este campo usan diferentes conceptos, todos ellos tienen el «sentido de la praxis como punto de partida» (Halvorsen, 1994: 119). Conceptos tales como «teoría de praxis» (Handel & Lauvås, 1983), «conocimiento tácito» (Polanyi, 1983), el «practicante reflexivo» (Schon, 1983) y «conocimiento de actividad» (Molander, 1993) parecen haber inspirado investigaciones posteriores en la pedagogía de la formación profesional. Tor Halvorsen escribe: «Tal vez la investigación futura de la enseñanza técnico-profesional y de la vida laboral, establecerá un conocimiento que muestre que el paradigma ideal de la escuela unificada es atípica cuando se analiza a la luz de la historia, a pesar de la hegemonía que esta herencia cultural tiene hoy» (1994, 123).

Separar el pensamiento académico de la vida práctica es tan dañino como separar la vida práctica de los asuntos académicos. Dada la forma en que el sistema educacional se ha desarrollado hasta el presente, tenemos una situación en la cual la enseñanza académica y la general separan el conocimiento de la experiencia, la teoría de la práctica y el pensamiento de la acción. Un curso de estudios que toma en consideración todos estos factores e incorpora corazón y cerebro, procesos de conceptualización y su ejercicio práctico, es necesario para una mejor enseñanza

---

84 La pedagogía progresista tiene también fuertes raíces en Noruega. Anna Sethne y Olay Storstein (ver Storstein, 1973) son nombres centrales aquí en los años entre las dos guerras del siglo XX.

para todos. De manera similar, una vida laboral en la cual uno puede avanzar con experiencia y madurez, donde el mecánico se pueda convertir en ingeniero, y la asistente con un certificado de oficio pueda, paso a paso, constituirse en enfermera, radiógrafa o doctora, es esencial si vamos a lograr una vida mejor para todos (ver también Freire, 1998).

Las contradicciones en la escuela del presente muestran las limitaciones que crean intereses sectoriales en la sociedad cuando se trata de usar la escuela y la enseñanza como instrumento para producir cambio social. En otras palabras, cuando se enfrentan los intereses de los poderosos y las fronteras sociales convencionales, cuando se trata de crear una escuela común y la conformidad a través de la enseñanza, especialmente en una sociedad que no es ni tan equitativa y ni tan unida como los políticos dicen que es. Aclarar las contradicciones que aparecen en los planes de estudio de los oficios profesionales en la escuela secundaria no es negar que algunas son mejores que otras. Es importante poner en primer plano la comprensión de ambas caras de esta actividad humana: la tradición práctica del taller y la ruta escolar de la enseñanza general. Ambas deben implementarse, pero de manera que se enriquezcan mutuamente. Las contradicciones pueden también hacerse fructíferas en la medida que se analicen abierta y claramente, se tome conciencia de ellas y se hagan comprensibles, y por ende, sean capaces de contribuir a una democratización más amplia de la escuela y la enseñanza en general a través del desarrollo de la pedagogía para todos.

*Ni la mano ni la mente pueden hacer mucho solas. La obra fructifica a través de la actividad y la cooperación.*

LEV VYGOTSKY



Figura 10: «Educación para el futuro: trabajo de la mano y la mente y la experiencia acumulada» (libro). Sitio de construcción Fritsøe brygge, Larvik, en abril de 2003. Parte del proyecto educacional: Local de escuela y trabajo. Jan Thore Karlsen: Fotografía y maestro.

## En el «Nuevo Mundo»

La lectura de los capítulos anteriores en que se da información sobre aspectos de la formación profesional en Noruega, Finlandia y otros países escandinavos pudiera llevar al lector a considerar los problemas que ella enfrenta y las contradicciones entre la enseñanza en el aula y la enseñanza en el taller, como algo típico y quizás exclusivo de estos países o, tal vez, de los demás países europeos que se mencionan, tales como Alemania, Francia, etc.

Sin embargo, se trata en verdad de problemas y contradicciones generales y fundamentales que están en el seno de la sociedad capitalista moderna con raíces profundas en el desarrollo de la sociedad industrial.

Estos fenómenos son preocupaciones fundamentales en Tanzania, Noruega, Canadá, Francia o América Latina. Los problemas pueden tener diferentes apreciaciones en distintos países, dependiendo de las tradiciones culturales, las condiciones materiales, el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Los modelos pedagógicos y el contenido en el sistema educacional son así mismo de la mayor importancia en estos procesos.

Pero, para ser capaz de comprender los complejos patrones de desarrollo dentro de cualquier país en particular y para examinar las fuerzas contradictorias en la lucha de clases de los países del norte o del sur, es necesario establecer una comprensión cabal de los orígenes del capitalismo y el desarrollo del imperialismo.

Los escritos de Karl Marx intentan presentar la escuela y el trabajo tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Marx formula la idea de que la teoría y la práctica se combinan de tal manera que proporcionan la formación necesaria para el real entendimiento de la producción moderna en sus diversas formas.

El tema es tratado en los escritos de Marx con la misma consistencia que la lucha de clases. No es menos importante su pensamiento al respecto, aunque sin embargo el tratamiento de la división del trabajo es frecuentemente indirecto, y su importancia central es rara vez recalcada. En el enfoque de Marx sobre enseñanza estos dos temas son decisivos y el concepto de capacitación politécnica se refiere a ambos. Como él pudo ver en la sociedad que lo rodeaba, esta capacitación especial representa una enseñanza para una clase en la sociedad moderna, una enseñanza que encuentra la necesidad específica de fomentar los intereses de una clase en relación a las otras.

Desde otro punto de vista, una enseñanza politécnica también tiene una intención general mayor. Al respecto Marx dice que esta forma de enseñanza es la única forma de producir seres humanos desarrollados integralmente. Estos son signos evidentes de su preocupación por el fracaso de la sociedad moderna, con su avanzada división del trabajo, para permitir el desarrollo integral del individuo (Marx, 1967).

La formación profesional en un país escandinavo como Noruega, inmerso en el contexto mayor del continente europeo puede haberme equipado con conocimientos básicos y experiencias vitales para mi acercamiento a estos problemas que tienen por otra parte, sus raíces en el desarrollo de la sociedad industrial. Al mismo tiempo, la extensión de estas experiencias básicas profesionales a otros contextos, tanto académicos como sociales y laborales ha permitido enfocar de forma precisa mi visión del problema sobre aquellos elementos que resultan permanentes en otras latitudes como Finlandia y Australia.

En los últimos años, el centro de mis actividades e intereses profesionales se ha movido hacia América Latina y África mediante la participación en proyectos de trabajo investigativo en países de estos continentes. Mis visitas profesionales y mi participación en eventos de esta índole en Chile, Cuba, Argentina y otros países latinoamericanos, han completado mi formación, han desarrollado mis perspectivas y enriquecido mi visión de la forma en que esos fenómenos se manifiestan en estos países, «globalizando», por usar un concepto de moda actualmente, mi visión social, pedagógica y educacional.

Por otra parte, al hablar de la enseñanza del futuro, debemos necesariamente referir, en primer lugar, el análisis del presente y del pasado, como germen y punto de partida de cualquier proyección futura.

En ese sentido, ha resultado especialmente inspirador mi acercamiento a América Latina en este momento histórico en que un grupo de pueblos y gobiernos progresistas encabezan la marcha definitiva a la independencia y al logro de lo que grandes próceres como Bolívar y Martí llamaban Nuestra América.

Es interesante que muchos de los principales pensadores latinoamericanos hayan coincidido en una visión de la enseñanza que se ajusta a los principios y concepciones planteados en este libro. Bastan algunos ejemplos para confirmar esta coincidencia afortunada.

El intelectual cubano Cintio Vitier, en una conferencia en la Universidad de La Habana, titulada «Martí, Bolívar y la enseñanza», citaba las palabras de «El Libertador» ante el Congreso de Angostura:

Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades. Consecuentemente, Bolívar tuvo la audacia, en medio de tan violentas convulsiones políticas y sociales, apenas salido del fragor de los combates, de proponer el establecimiento de un Poder Moral, del cual formaría parte la Cámara de Enseñanza, cuyas orientaciones comenzarían por la base misma del organismo social, a saber, la enseñanza de las madres. En cuanto a los niños mayores sin recursos, así como sus padres, expidió Bolívar un decreto creando talleres donde aprender oficios, cuya «intención no era (como se pensó)», apunta Simón Rodríguez, «llenar el país de artesanos rivales y miserables, sino instruir y acostumar al trabajo, para hacer hombres útiles, asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento... era colonizar el país con sus propios habitantes», al tiempo que «se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia». Según precisa Augusto Mijares, tales planes eran los mismos para Bolivia, Perú y Colombia, lo que da idea de la masividad de sus proyecciones. Ese autor también cita una carta de Bolívar a su hermano Fernando en la que, frente a la plétora de médicos y letrados, aboga por la preparación de «buenos mecánicos y agricultores que son los que el país necesita para adelantar en prosperidad y bienestar».

José Martí ferviente admirador de Bolívar, diría muchos años después:

Que se trueque de escolástico en científico el espíritu de la enseñanza; que los cursos de enseñanza pública sean preparados y graduados de manera que desde la enseñanza secundaria hasta la final y titular, la enseñanza pública vaya desenvolviendo, sin merma de los elementos espirituales, todos aquellos que se requieren para la aplicación inmediata de las fuerzas del hombre a las de la naturaleza.

En campos como en ciudades, urge sustituir al conocimiento indirecto y estéril de los libros, el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza.

Siguiendo esta tradición, uno de los grandes educadores latinoamericanos, Paulo Freire, nos decía, ya en el siglo XX:

No hay cosa tal como un proceso de enseñanza neutral. La enseñanza o funciona como un instrumento que es usado para facilitar la integración de generaciones a la lógica del sistema actual y originar la conformidad con el mismo, o se convierte en la «práctica de la libertad» por medio de la cual los hombres y mujeres se enfrentan críticamente a la realidad y descubren cómo participar en la transformación del mundo.

La enseñanza escolástica tradicional en las escuelas que Freire llama «enseñanza bancaria», «es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos» en ella no se verifica la superación».

En la concepción bancaria que estamos criticando, para la cual la enseñanza es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la «cultura del silencio», la «enseñanza bancaria» mantiene y estimula la contradicción. De ahí que ocurra en ella que:

- El educador es siempre quien educa; el educando es quien es educado.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entrega, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de «experiencia realizada» para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión «bancaria» de la enseñanza, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son transferidos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos de este»

Y ya en la mitad del siglo, haciendo efectiva la oportunidad de poner en práctica muchas de las ideas de los precursores revolucionarios y pedagogos latinoamericanos, en una entrevista con Ernesto Cardenal, Fidel Castro nos decía:

La enseñanza siempre irá junto al trabajo y el trabajo con la enseñanza. La universidad sería raída a la fábrica, y la fábrica a la universidad. Los estudiantes iban a ser trabajadores, y los trabajadores iban a ser estudiantes. No era justo tener a un hombre dedicado toda su vida al trabajo intelectual, y a otro hombre, al trabajo manual. En la sociedad del futuro todos los hombres serían trabajadores intelectuales y también trabajadores manuales. Por ahora, mientras hay unos pocos trabajadores intelectuales, ellos deben ser tanto como el resto de los trabajadores como sea posible. Una fábrica educa mejor que una universidad, aunque las universidades son también necesarias pues ofrecen instrucción teórica. Es por eso que debemos combinar las fábricas con las universidades. La gente en su generación no era educada. Qué enseñanza podía ofrecer una sociedad de lobos. Un poco de entrenamiento académico en la escuela; pero en la calle los niños eran enseñados a engañar, a ser explotadores, a ser ladrones. La enseñanza hoy era para aprevenir la existencia de vagancia, parasitismo, engaño, egoísmo. El capitalismo creo el concepto de explotación del trabajo, no el concepto de trabajar para el bienestar material del hombre. Las escuelas tienen que educar a los niños en la disciplina del trabajo. No educarlos como niños de ricos. Los jóvenes tienen ahora mejores escuelas que las que tenían los niños. Pero la enseñanza tiene que ser diferente. Los niños de los ricos no sabían cómo se producían las cosas, y las derrochaban. Un niño debe ser enseñado desde edad temprana a producir algunos bienes.

Los niños en el cuarto o el sexto grado deben tener un jardín, un jardín de vegetales. Allí los niños son como las pequeñas semillas, donde aprenderán cómo sembrar, fertilizar, regar, desherbar... Ellos valorarán todo mucho mejor que ver los alimentos llegar en un camión sin saber quién los produjo. Y aprenderán cómo participar en la producción, cómo contribuir a la sociedad...

## Bibliografía

- Austena, M. 2005. Er faguidamningen på ville veier. In Oslo: EL-Magasinet, pp. 31-41.
- Aamodt, P.O. & E. Brandt. 1962. Jenters yekesuidanning. Veien til likestilling i arbeidslivet? Oslo Videregående opplæring 5/6, pp. 21-31.
- Aarkrog, V. 2003. Læring i detaljandel. In K. Nielsen & S. Kvale (eds.) *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbeid*. Copenhagen: Akademisk forlag.
- Aarebrot, R. 1993. Finsk skolereform fra Koskenniemi til i dag med særlig henblik på de praktiske fag (Doctoral dissertation). Copenhagen: University of Copenhagen.
- Adult Education. An Outmoded Concept or What? In Mjelde, L. & R. Daly (eds.) *Working Knowledge in a Globalizing World. Learning at School, Learning at Work*. 2006. Bern: Peter Lang.
- Aftenposten [Oslo daily newspaper]. Sept 3, 1980.
- Antikainen, A. 2005. Between Empowerment and Control. A State Intervention into Participation in Adult Education in Finland. In *European Education* Vol.37 (2), pp. 21-31.
- Andersen, E. 1984. Norsk yrkesopplæring 1890-1940. Masters thesis. Oslo: Statens Yrkespedagogiske Høgskole (SYH).
- Andersgård, I. 1983. Settersker og typografer-splitelse mellom kvinner og menn. In I. Bloom (ed.), *Kvinner sely*, pp. 22-46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anfelt, T. 1988. Utdanning, Normer og verdier: En Analyse av verdiformidlingen i hushellfaglig lærerutdanning. (Master thesis). Oslo: University of Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Applebaum, H. 1992. *The Concept of Work: Ancient, Medieval and Modern*. New York: State University of New York Press.
- Askerøi, E. & Hoie. 1992. Om generative sosiale mønstre i undervisning av forskning. In L. Mjelde & A-L. H. Tarrou (eds.), *Arbeidsdeling i en brytningstid: Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*, pp. 160-172. Oslo: Ad Notam Oylendal.
- Askerøi, E. & M. Hoie. 1999. Les og lær? Lærebokas rolle i yrkesfag. Oslo: Tano, Aschehoug.
- Avis, J. 1995. The Validation of Learner Experience, *A Conservative Practice Studies in the Education of Adults* 27(2), pp. 173-186.
- Axelsson, A. 1989. Upper Secondary School in Retrospect: The View of Former Students. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baran, A. 1987. Contested Terrain Revisited: Technology and Gender Definitions of Work in the Printing Industry 1850 - 1920. In B. Wright (ed.) *Women, Work and Technology*, Ann Arbor, MI: University of Wisconsin Press.
- Barrett, M. & A. Phillips, eds. 1992. *Destabilizing Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Båtnes, P. 1995. En modell for horekstudiet. Lærebokenes dannelsesidealer som normsettere for kjennskapsformidling. In E. B. Johnson (ed.) *Virkelighetens forvaltere*, pp. 92-108. Oslo: Universitetsforlaget.
- Becker, H. 1986. *Doing Things Together: Selected Papers*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Beechey, V. 1987. *Unequal Work*. London: Verso Press.
- Berg, T. 1999. Norskobøker i yrkesfaglige studieretninger - fins de egentlig? *Norsklæreren*, No. 2, 1999, pp. 21-26.
- Berg, T. & E. Lauritsen. 1999. Elektro mellom læring i skole og arbeidsliv. (Master thesis). Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Bergli, T. 1995. Reform og innsats 94/95. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Bergli, T. 1997. Fire studieretninger i andre reformer. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Bergli, T. & E. Frøyland. 1995. Reform 94: Plan og praksis. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Berner, B. 1989. Kunskapens vägar. Teknikk och idrande i skola och arbetsliv. Lund: Arkiv förlag.



- Billett, S. 2000. Co-participation at Work: Knowing and Working Knowledge. In D. Boud & C. Symes (eds.) *Working Knowledge: Productive Learning at Work*, pp. 29-36. Sydney: National University of Technology (NTU).
- Bjerketvedt, F. E. Heltorp & L. Mjelde. 1971. Et undervinnings-tilbud tilpasset elevenes behov. Om organisatorisk og pedagogisk differensiering Oslo: Sogn Yrkeskole.
- Bjørnåvold, J. M. Kahlstrøm & T. Skiningsrud. 1995. Fagopplæring i arbeidslivet og Reform 94. Pt. 1 & 2. Tromsø: Norut.
- Blichfeldt, J. F. 1992. Om kompetanse og kunnskapsutvikling. In: L. Mjelde & A-L. H. Tarrou (eds.) *Arbeidsdeling i en brytningstid-Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*, pp. 42-45. Oslo: Ad Notam gyldedal.
- Blichfeldt, J. f. et al 1996. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano. Aschehoug
- Bongo, M. 1998. *Yrkesrettet voksenopplæring i reformatid* (Master thesis). Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Bongo, M. 2001a. Videregående opplæring: Møtestedet mellom to læringstradisjoner. Kan en av reformproblemene tilskrives å ha grunnlaget i de grunnleggende motsetninger mellom ulike læringstradisjoner? Conference paper, Høgskolen i Akershus, 31 October, 2001
- Bongo, M. 2001b. Notes from personal communications with Liv Mjelde.
- Boud, D & c. Symes (eds.) 2000 *Working Knowledge: Productive Learning at Work*. Sydney: National University of Technology (NTU).
- Bratteli, t. 1946. *Ungdommen og samfunnet*. Oslo: Arbeider- nes ungdomsfylking.
- Braverman, H. 1974. *Labour and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, New York and London: Monthly Review Press.
- Bridenthal, R.A. Grossmann & M. Kaplan 1984. *When Biology Became Destiny: Women in Weimar and Nazi Germany*: New York: Monthly Review Press.
- Browne, K. 1981. Schooling, Capitalism and the Mental/Manual Division of Labour. *Sociological Review* 29(3), pp. 445-473.
- Brox, O. 1990. Sosial lagdeling, fattigdom, dyd og belønning 1890-1990 *Samtiden* No. 3, pp. 2-10.
- Bruner, J. 1963a *The Process of Education*. New York: Vintage Books.
- Bruner, J. 1963b. *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University
- Bruner, J. 1983. *In Search of Mind: Essays in Autobiography*. New York: Harpers Colophon Books.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castro, C. de Mours & de Quadros 1985. *Automation in Brazil: Who's Afraid of Digital Circuits?* Tunisia: UNESCO Cavendish,
- R. 1982. *Women on the Line*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Charlot, B. 1987. *L'école en mutation: Crise de lécoleet mutation sociales*. Paris: Payot.
- Christensen, D. 1987. *Fra en moder til mødre [ From a Mother to Mothers]*. (Unpublished manuscript) kershus: Høgskolen i Akershus.
- Christensen, D. 1891. *Kogebog for folkeskolen og hjemmet*. Kristiania: J. W. Cappeolen Forlag.
- Cjhristiansen, D. & H. Helgesen. 1984. *Kogebok for folkeskolen og hjemmet*. Kristiania: self 'published.
- Christiansen, L.L. 1998. *Beviste utkanningsvolg*. Oslo: Ministro of Church, Education and Research.
- Cockburn, C. 1983. *Brothers, Male Dominance and Technological Change*. London: Pluto Press
- Cockburn, C. 1985. *Machinery of Cominance, Men and Technological Know how*. London: Pluto Press
- Cockburn, C. 1986. *The Material of Male Power*. In *Waged Work, A Reader* (edited by Feminist Reviewew), pp. 93-113. London: Virago Press
- Cohen, S. & J. Zysman. 1987. *Manufacturing Matters: The Myth of Post-Industrial Economy*, New York: Basic Books
- Coy, M.W. 1989. *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again*, Albany State University of New York Press

- Daly, R. & L. Mjelde. 2000. Learning at the Point of Production: New Challenges in the Social Division of Knowledge. In D. Boud & C. Symes (eds.) *Working Knowledge: Prouctive Learning at Work*, pp. 105-112. Sydney: National University of Technology (NTU).
- Damasio, A. 1999. *The Feeling of What Happens: Body and Emotions in the Making of Conciousness*. London: Heinemann.
- Davin, A. 1982. Child Labour, the Working Class Family and Domestic Ideology in Ninteenth Century Britain. *Development and Change* 13, pp. 633-652.
- Dewey, J. 1900. *School and Society*. Chicago: University of Chicago Press
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. Toronto: Collier-Macmillan.
- Dewey J. & E. Dewey. 1915. *Schools of Tomorrow*. London: J.M Dent & Sons. Dreyfus, H. & S. Dreyfus. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Fre Press.
- Drevvatne, P. 1983. *Faculty Interaction and Coopeation: A Field Study in a Norweigian High School* (dissertation) University of California at Santa Barbara.
- Drevvatne, P. & B. Johnsen, 1976. *Studiebok I pedagogikk for yrkeslærere*. Oslo Univeritestsforlaget.
- Dyrdal, A. 1995. Teori og praksis-I praksis. Paper presented at the 1995 Work and Liteature Seminar. Høgskolen ñ Arkeshus. Ellingsæter, A.L. 1995a. Ulikhet I del postindutrielle samfunn: Klasse, kjønn og generasjon, *Sosioloisk tidsskrift* No. 3, pp. 263-283.
- Ellingsæter, A.L. 1995b. Gender, Work and Social Change: Beyond Dualistic Thinking, ISF Report 95-14, Oslo: Institutt for Samfunnsforskning.
- Ellingsæter, A.L. 1999. Dual Breadwinners between State and Market. In R. Crompton (ed.). *Restructuring Gender Relations and Employment: The Decline of the Male Breadwinner*, pp. 40-59. Oxford University Press.
- Ellingsæter, A.L. T. Noack & M. Rønsen 1997. Sosial ulikhet blant kvinner. Polarisering, utjevning eller status quo? *Tidsskrft for samfunnsforskning* N. 38, pp. 33-69.
- Ellingsæter, A.L. & A. Steen (eds). *Making Solidarity Work? The Norwegian Labour Market Model in Transition*, pp. 111-151. Oslo: Scandinavian University Press.
- Energsgvedt, R. 1987. Virsomber og mening: Utviklingen av Læremotivasfon hos morske skolebarn, Oslo: Univesity of Oslo, Institutt for Sosiologi.
- Engen, T.O. 1992. Fagopplering I arbeidslivet. Egenart, status og satsninnsomrdder. Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Engestrøm, Y & P. Hakkarainen 1981. Is Scientific Instruction Possible? In *Tidsskrift for Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning* No. 2, pp. 8-26.
- Engestrøm, Y. 1986 Editorial: Work, learning and activity. *Nordisk Pedagogik* Vol. 6 (i) p. I.
- Engestrøm. Y. 1996. Development Work Research as Educational Research: Looking Back Ten Years into the Zone of Proximal Development. *Nordisk pedagogikk* 16 (3), pp. 131-142.
- Enkenberg, J. 1994. Situated Cognition and cognitive Apprenticeship: New Frameworks for Education of Professional Skills. In A. Hekinen, (eds), *Vocational Education and Culture: European Perspectives from History and Life History*, pp. 204-216, Tampere: University of Tampere Press.
- Fang, A. 1997. Folelser og yrkespedagogikk Master thesis. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Flaaten, S.V. 1999. Bedriften som arena for læring, opplaring og sosialisering. En sosiologisk undersøkelse av fagopplaring vid Hyden Industripark. Masters thesis in sociology, University of Bergen.
- Flyvberg, B. 1991. *Rationalitet og magt: Det konkrete vitenskap*. Odense: Akademisk forlaget.
- Fokuyama, F. 1997. *The End of Order*. London: Social Market Foundation.
- Forsøksrådet for skoleverket 1973. *Rapport om forsøk I videregående opplæring*, Oslo
- Foucault, M. 1979. *The History of Sexuality*. Hammondsworth: Penguin Books.
- Freinet, C. 1975. *Folkets skole*. Oslo: Pax forlag.

- Feire, P. 1998. *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum Publishing Company.
- Gaskell, J. 1992. *Gender Matters from School to Work*. Toronto, OISE Press, University of Toronto.
- Gaskell, J. 1995. *Making it Work: Gender and Vocational Education*. In J. Gaskell & J. Willinsky (eds.) *Gender in/Forms Curriculum: From Enrichment to Transformation*, pp. 59-76. Toronto OISE Press. University of Toronto.
- Glassmann, M. 2001. Dewey and Vygotsky: Society, Experience and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher* 30 (4), pp. 3–14.
- Glucksmann, M. 1995. Gender and the 'Total Social Organization of Labour' Gender. *Work and Organization*. Vol. 2 No. 2, pp. 63-75.
- Goody, E. 1989. *Learning Apprenticeship and the Division of Labour*. In M. w. Coy, (ed. *Apprenticeship : From Theory to Method and Back Again*, pp. 233-256. Albany. NY. State University of New York Press.
- Grignon, C. 1971. *L'Ordre des chose*. Paris: Editions de Minuit.
- Grimestad, V. 1993. Om bakgrunn og prestasjoner: Elever med grunnlag i Forkurs mekaniske fags utvikling med hesyn til trised, motivasjon og sosial integrering i læremessig sammenheng. Masters thesis. Oslo: Statens Yrkespedagogiske Høgskole (SYH).
- Grossjean, G. 2001. The social Organization of Learning: Educational Provision, Process and Outcomes. Paper presented at the Western Research Network on Education and Training 5th Annual conference « Connecting It All: Linking Economics, Education and Policy. » Faculty of Education , University of British Columbia, Vancouver, March 30-31, 2001.
- Grønbeæk-Hansen, K. 1993. Kvalifisering til maskulinitet og underordning. De maskuline bastioner i erhvervsuddannelserne. In Nielsen A. M. et al (eds.), *Køn i forandring*, pp. 212-224. København: Forlaget Hydespjet.
- Grønseth, E. 1975. Work-Sharing Families. *Acta Sociologica* 18 (1-2): 202-221.
- Gulrandsen, A. 1994. Paradigmeskifte i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* No. 2 pp. 66-78.
- Haga, T. & S. Michelsen. 1993. Fra fagmann til yrkespedagog. Om yrkesskolens undervisningsformer og lærernes yrkesbevissthet. Gruppen for flergaglig arbeidslivsforskning. University of Bergen, Arbeid. Historie og Samfunn (AHS) Serie b, 1993-2.
- Halvorsen, T. 1994. Forskning om yrkesutdanning og arbeidsliv. In J. Langlo (ed.). *Norsk forskning om utdanning: Perspektiver og veivalg*, pp. 96-126. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halvorsen, T. & O. Olsen 1992. *Det kvalifiserte samfunn?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammer, T. E. Ravndal & Vaglum. 1985. *Arbeid istedenfor rus*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & PLauvås 1983. *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen. Hargreaves, D. 1982. *The Challenge for the Comprehensive School Culture, Curriculum, Community*. London: Routledge & Kegan P.
- Harris, K. 1979. *Education and Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harris, R. P. Willis & M. Simons 1999. *Learning the Job: Juggling the Messages in On-and-Off-the-job Training*. Adelaide: NCVET Press.
- Harney, K. et al. (eds.) 2002. *Lifelong Learning: One Focus. Different Systems*. Frankfurt and Main. Peter Lang.
- Heikkinen A. et al. (eds.) 1994. *Vocational Education and Culture: European Perspectives from History and Life History*. Hämeenlinna: University of Tampere Press.
- Heikknen A. et al. (eds.) 1995. *Vocational Education in the Future*. Hämeenlinna: University of Tampere Press.
- Heikknen A et al. (eds.) 1997. *Apprenticeship in Europe: Toward the Year 2000* Hämeenlinna: University of Tampere Press.
- Heikknen a. et al. (eds.) 1999. *Work of Hands and Work of Minds in Times of Change*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press. Heinz, W. 2001. *Transitions to Employment in a Cross-national Perspective*. Paper presented at the Western Research Network on Education and Training 5th Annual Conference. «Connecting It All: Linking Economics, Education and Policy» Faculty of Education, University of British Columbia, Vancouver, March 30-31, 2001.
- Helgesen, H. 1914. *Folkeskolekjøkkener*. In M. Høgh & F. Marck (eds.), *Norske kvinner: En oversikt av deres stilling og livsvilkår i hundredaaret 1814-1914*, pp. 197-203. Kristiania: Berg & Høgh's forlag.

- Helgesen, H. 1928. Skolekjøkkernundervisningen. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Henriksson, L. 2001. Gendering the Theories of ProfessionsFive Narratives. In P. Gonon, K. Haefel, A. Heikkinen, I. Ludwig (eds.). Gender Perspectives on Vocational Education, pp. 305-330. Bern: Peter Lang.
- Hernes, G. 1974. Om ulikhetens reproduksjon. I forskningens lys Oslo: NAVF's anniversary book.
- Hernes, G. 2001. De mest spennende ideer. Tilbakeblikk på et reformtiår. In H. Harning (ed.) Arbok for Norsk utdanningshistorie. Notodden: TGelemarksforskning.
- Hernes, G. & K. Knudsen, 1976. Om utdanning og ulikhet. Levekårsundersøkelsen. Oslo: NOU No. 46.
- Hertaas, E. W. 1990. Studieavbrudd, omfang og årsaker. Master Thesis. SYH.
- Hiim, H. & E. Hippe. 1992. Vurdering av en idaktisk strategi for yrkeslærutdanning. In L. Mjelde & A/L. H. Tarrou (eds.) Arbeidsdeling I en brymningstid. Yrkespedagogiske utfordringer I skole og arbeidsliv, pp. 111-133. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hiim, H. & Hippe. 2001. A utdanne profesjonelle yrkesutøvere: Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap. Oslo: Gyldendal
- Holck, M. 2001. Kjemi som støttefag. En analyse av av Khemi som støttefag ved hogre profesjondanninger., med spesieffekt på faglærutdanningen I ernæring helse og miljø. I ernæring helse og miljø. Doctoral dissertation, Oslo: University of Oslo. Det undanningsvitenskapelige fakultet.
- Hovde, S. 1995. Veiledning som skreddersydd kommunikasjon. Unpublished manuscript. Oslo Institute of Sociology, University of Oslo.
- Host, H. 1997a. Konstruksjon av omsorgsarbeideren. Master thesis. Arbeid Historie og Samfunn (AHS) Serie A. 1997-2 Bergen.
- Host, H. 1997b. Konstruksjon av omsorgsarbeideren I spenningsfeltet mellom utdanningspolitikk. Kommunalisering og interesserorganisering. Arbeid Historie og Samfunn (AHS), Gruppe for flerfaglig forskning. Bergen: University of Bergen.
- Host, H. & O. Skarpenes. 2000. Fagopplæring I småbedrifter under nye vikår. Arbeid Historie og Samfunn (AHS) Serie B. Bergen: University of Bergen. Handverk og Industri No. 4, 1983.
- Illeris, K. 1999. Læring-aktuell læringsteori I spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlaget.
- Isachsen, S. 2000. At forgerdige en selskapskjole eller en spaserdrakt: Tradisjoner og forandringer I håndverksfagene. Oslo Yrkeslitteratur.
- Jackson, N. 1992. Rethinking Vocational Knowledge. (Unpublished paper presented 1992 at Statens Yrkespedagogisk Høgskole, Oslo)
- Jangård, Hilde (1978: Erskolen på kollisjonskurs med areiderkulturen? In L. Monsen (ed.) Kunnskaps sosiologi og skoleutvikling pp. 99-116. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarvis, P. 1987. Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of Learning from Life. Adult Education Quarterly 37 (3), pp. 164-172.
- Jensen, S. 1997. Kvinner og kvinnekamp I arbeid og fagforening. In T.A. Johnson (ed.) Fra hyl til bytes: Oslo grafiske fagforening 1872-1997, pp. 87-140. Oslo: Oslo Grafiske fagforening.
- Jenson, J. 1988. The Talents of Women, the Skills of Men: Flexible Specialization and Women. In S. Wood (ed.), The Degradation of Work. London: Hutchinson.
- Jenson, J. E. Hagen & C. Reddy. 1988. Feminisation of the Labour Force: Paradoxes and Promises. Cambridge: Polity Press.
- Johnsen, Anna-clara Eden 1986. 100 års ensombet. Faget heimkunnskap i sosialpedagogisk perspektiv. Kristiansand: Kristiansand Lærerskole.
- Kaarinen, M. 1994. The Vocational Education of Girls in Finland 1917-1939. In a. Heikkinen (ed.), Vocational Education and Culture: European Prospects from History and Life History, pp. 177-188. Hämeenlinna: University of Tampere Press
- Kløve, B. 1993. Trøse og bære, nødvendig å lære. Masters thesis. Oslo: Statens Yrkespedagogiske Høgskole (SYH).
- Kokkersvold, E. & L. Mjelde 1982. Yrkeskolen som forsvant: Oslo: Gyldendal.
- Kornes, O. 1990. On the Social Construction of the Industrial Skilled Worker. Arbeid, Historie og samfunn (AHS) serien, Bergen: Universitet of Bergen.

- Kristiania Håndverk og Industriforening. 1907. Innstilling av 1906.
- Kvale, S. 1993. En pædagogisk rehabilitering av mesterlæren? Dansk pædagogisk tidskrift 41 (1), pp. 9-18.
- Kvalsund, R. J. O. Myklebust & Båtevik. 1998. Når vikår varierer-særskild tilrettelegging i videregående opplæring: Gjennomgående mønster. Volda: Møreforskning.
- Langli, Leif 1995 (Personal communication during a course given by Liv. Mjelde, entitled «Vocational Pedagogy and the Social Organisation of Knowledge»)
- Lave, J. & E. Wenger 1991. Situated Learning: Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, D. J. 1981. Skill, Class and Craft: A Theoretical Critique and a Critical Case. Sociology, 15, pp. 57-77.
- Leithe, T. 1995. Skolebasert yrkesutdanning: Barne- og ungdomsarbeiderfaget etter Reform 94. Examination project, Akershus: Høgskolen i Akershus Yrkespedagogisk institutt.
- Leithe, T. 1997. Skolebasert yrkesutdanning: Barne og ungdomsarbeiderfaget etter Reform 94. Master thesis. Akershus: Høgskolen i Akershus Yrkespedagogisk institutt.
- Leontiev, A. N. 1978. Activity, Consciousness and Personality. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Lesjò, J. H. 1979. Fra Gutenberg til Bloksberg. Masters thesis. Oslo: University of Oslo Institute of Sociology
- Lien, T. 1984. Kvalifisering til arbeid. En analyse av teori og praksis på et arbeidsmarkedskurs. Trondheim Norsk Voksenpedagogisk Institutt.
- Lien, T. 1991. Om læringstadijon og yrkespedagogisk kompetanseutvikling. Paper . Oslo: Statens Yrkespedagogiske Høgskole (SYH).
- Lien, T. 1995. Men helst vil jeg ha en jobb: Evaluering av AMO-kurs i Vestfold. Fylkesarbeidskontoret i Vestfold.
- Lien, T. & L. Mjelde 1990. From Job to Education, from Education to Job in a. Heikkinen et al (eds.) Work of Hands and Work of Minds in Times of Change, pp. 43-56. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Liljeström, R. 1979. Kultur och arbete. Stockholm: Liber förlag.
- Lindbeck, T. 1973. Skolesosiologi. Oslo: Tapir.
- Lindblad, . 1997. Learning about Late Modernity. Notions on Teachers' Work, Youth Culture and Restructuring of Education in Sweden, Oslo: Pact meeting 19-22 of May.
- Lindgreen, A. 2001. Male and Female Identities in Higher Vocational Education in Sweden. In P. Gonon, K. Haefler, A. Heikkinen, I. Ludwig (eds.) Gender Perspectives on vocational Education, pp. 253 -278. Bern, Peter Lang.
- Livingstone, D. W. 1987. Upgrading and Opportunities in D. W. Livingstone (ed.) Critical Pedagogy and Cultural Power, pp. 125-136. Cambridge MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Luria, A. R. 1976. Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Macpherson, C. B. 1962. The Political Theory of Possessive Individualization. Oxford and London: Oxford University Press.
- Magnussen, T. 1995. Fri for arbeid-om unge voksne i bygdesamfunn og deira handtering av underopplæring. Bodø: Nordlandsforskning. Rapport no. 8.
- Marshall, A. 1983. Changing the World: The Printing Industry in Transition. London: Comedia Publishing Corp.
- Marx, K. 1967. Capital, A Critique of Political Economy. Volume 1, New York: International Publishers.
- Marx, K. & F. Engels 1985. The German Ideology. New York: International Publishers.
- Maurice, M. & F. Sillier 1979. Societal Analysis of Industrial Relations. A Comparison between France and West Germany, British Journal of Industrial Relations XVII, pp. 322-336.
- Mayer, C. & I. Schutte. 1983. Zur Mädchen und Frauen: Beruf und Biographie, pp.53-84. München, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Melby, K. 1985. Husmorideologi In K. Vogt, S. Lie, K. Gundersen & J. Bjørgum, (eds.) Kvinnes kulturhistorie fra år 1800

- til vår tid, Vol. 2 pp. 209-212. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mellin-Olsen, S. 1989. Kunnskapsformidling: Virksomhetsteoretiske perspektiver, Bergen: Casper forlag.
- Mellin-Olsen, S. & R. Rasmussen. 1975. I skolens vold Oslo: Gyldendal.
- Mellin-Olsen, S. & R. Solvang. 1978. Matematikkundervisning som sosial prosess. Oslo: NKI forlaget.
- Melvold, O. E. 1988. Fattigmansgås på Kampen. St. Hallvard No. 4, pp. 4-15. Oslo
- Michelsen, S. & H. Host & J. P. Gitlesen 1998. Fagopplæring og organisasjon mellom reform og tradisjon. En evaluering av Reform 94. Arbeid, Historie og Samfunn (AHS) serie B. Bergen: University of Bergen
- Midtting, E. 1998. Mot årtusenskiftet I økt repetisjonstakt. In A. Bernhardsen (ed.), Variert arbeid- fra ensidig til utviklende arbeid. Oslo: Tiden.
- Mjåland, S. 1994. Ved Kvadraturen yrkeskole. Masters thesis. Statens Yrkespedagogiske Høgskolen (SYH).
- Mjelde, L 1973/1977. Om fravær og frafyllsproblemer ved yrkeskolenI Oslo. Cyclostyldt paper. Oslo: Sogn Yrkeskole.
- Mjelde, L. 1975a. En interesseorganisasjon for yrkeskoleelever og læringer blir ul. Master thesis. Institutt for Sosiologi, University of Oslo.
- Mjelde, L 1975b. Yrkeskoleelever og læringer. Proletarer lundønningssamfunnet. Oslo. YLI
- Mjelde, L 1975c . Bygningsarbeid, Mannfolkyke eller? Kvinnens årbok, pp. 107-113. Oslo: Pax forlag.
- Mjelde, L 1984a. Skolen som problemska0ejhde faktor for dagtens arbeiderungdom. In T. Haaland (ed.) Ungdom og arbeidsløshet, pp. 67-88. Oslo: Pax forlag.
- Mjelde, L 1984b. Education, Labour Force, the Family: The Connection. Resources for Feminist Research. 13 (1): 15-16. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education. (OISE).
- Mjelde, L 1984c. Women and Education (Norway): An annotated bibliography. Resources for Feminist Research, pp. 37-38. Toronto, OISE
- Mjelde, L 1986. Education and the Labour Market in the North-South Perspective. Santiago de Chile: Cide Press (Spanish translation.)
- Mjelde, L 1987. From Hand to Mind. In D. W. Livingstone (ed.), Critical Pedagogy and Cultural Power, pp. 205-221. Cambridge, MA. Bergin & Garvey Publishers.
- Mjelde, L 1987. Lærlingordningen I kvinneperspektiv. Oslo: The Norwegian Research Council.
- Mjelde, L 1988. Fra hånd til ånd I yrkesutdanningsperspektiv: Om læring ik skole og læring I arbeidsliv. (The Apprenticeship Project 1982-84 Akershus: Høgskolen i Akershus
- Mjelde, L 1989. Women and Apprenticeship: Gender Contradictions in the Manual Labour Market in Norway. Paper presented at the International Colloquium, University of Antwerp.
- Mjelde, L 1990b. Labour and Learning. The Apprenticeship Program in Norway, Interchange 21 (4), pp. 34-48. Toronto, OISE.
- Mjelde, L 1991. Fra hånd til ånd: Om arbeid og læring I yrkesutdanningsperspektive. Oslo, Selskap for Norsk Skolehistorie.
- Mjelde, L 1992. Kjønn, arbeidsdeling og forandring I den grafiske bedriften. In L. Mjelde & A-L. H. Tarrou (eds.). Arbeidsdeling I en brytningslid, pp. 27-40. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mjelde, L 1993. Apprenticeship: From Practice to Theory and Back Again, Joensuu, Finland ; University of Joensuu Press.
- Mjelde, L 1994a. Will the Twain Meet? The World of Work and Schooling (Vocational and General) in Relation to Upper Secondary Schooling in Norway. In A. Heikkinen (ed.), Vocational Education and Culture: European Prospects from History and Life History, pp. 189-203. Hämeenlinna; University of Tampere Press.
- Mjelde, L 1994b. Will the twain Meet? The Relationship between the World of Work and the World of Schools. In P. Heywood, K Wain & J. Calleja (eds.), Research into Secondary School Curricula, pp. 87-96. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger.
- Mjelde, L 1995. Activity Pedagogy: How Does It Really Work? In A. Heikkinen (ed.) Vocational Education in the Future, pp. 131-154. Hämeenlinna; University of Tampere Press.
- Mjelde, L 1996a. The Promise of Alternative Pedagogies-The

- Case of Workshop Learning. In K. Watson (ed.) *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*, vol. 4, pp. 331-340. London: Cassel. Mjelde, L. 1996b. Dialogue on Vocational Education. Liv Mjelde and Ronald Saltana. In K. Watson (ed.) *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*, vol. 4 pp. 349-354. London: Cassel.
- Mjelde, L. 1996c. Dinner through Text: The Advent of Domestic Science and Housewife Ideology in Norwegian Education. In A. Heikkinen (ed.) *Gendered History of (Vocational) Education European Comparisons*, pp. 13-19. Håmeenlinna: University of Tampere Press.
- Mjelde, L. 1997a. The Apprenticeship Conundrum. In A. Heikkinen & R. Sultana, (eds.). *Apprenticeship in Europe: Towards the Year 2000*, pp. 99-126, Håmeenlinna: University of Tampere Press.
- Mjelde, L. 1997b. Hva skal jeg med teori? Det er trykker jeg skal bli. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6, pp. 337-349.
- Mjelde, L. 2000. Sociological and Philosophical Perspectives on Peace Education. Paper presented at the conference «Higher Education for Peace». Tromsø; University of Tromsø.
- Mjelde, L. 2001. From Factory and Housework to Oil and Caring: changes in Girls' Education in the Vocational Fields during the Years of Reform 94, In P. Gonon, K. Haefel, A. Heikkinen, & I. Ludwig (eds.) *Gender Perspectives on Vocational Education*, pp. 235-252. Bern: Peter Lang.
- Mjelde, L. 2004. Global Restructuring. New Challenges to the Political Economy of Knowledge. In P. Kell, S. Shore & M. Singh. *Adult Education @ 21st century*, pp. 37 / 54. New York, Peter Lang.
- Mjelde, L. 2004. Changing Work, Changing Households> New Challenges to Masculinities and Femininities in Norwegian Vocational Education. In R. Lakes & P. Carter (eds.). *Globalizing Education for Work: Comparative Perspectives on Gender and the new Economy*, pp. 111 / 130. London & Mahwah. N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mjelde, L. & T. Hammer. 1979. Behandlingsklientell i yrkesskolen. Helse- og sosialforskning. Oslo: Sosialdepartement.
- Mjelde, L. & A-L. H. Tarrou (eds.) 1992. *Arbeidsdeling i en brytningstid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Molander, B. 1993. *Kunnskap i handling*, Göteborg: okförlaget Daidalos.
- Moll, L. C. 1990. *Vygotsky and Education Instructional Application and applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University press.
- Monsen, L. 1997. Innholdsreformen, skolens arbeid med læringsmiljøet. Evaluering of Reform 94. Arbeidsnotat 37. Lillehammer.
- Moxnes, P. 1981. *Laring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Self-published. Oslo
- Mykletun, R. 1975. Elever med handicap i forhold til skolen. En oppsummering av undersøkelser vedrørende ungdomskoleelevers trivsel, stressstand og adferds-problem og mentalløysen tilstand. Oslo: Skolesjefens kontov.
- Nielsen, K. & S. Kvale (eds.) 1999. *Mesterlære: Læring som sosial praksis (The Master Teacher: Learning as Social practice)*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, A. 1998. *Great Expectations: Exploring Men's Biographies in Late Modernity*. Unpublished manuscript. University of Bergen, Institute of Sociology.
- Nilsson, L. 1979. Undervisningsproblem og innlæringsvårigheter. Inom verkstadsteknisk utbildning, Rapport 190. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Universitetet i Göteborg. Nilsson, L. 1981a. *Yrkesundervisning i iluset av produktions-livets reflexer* Stockholm: Liber förlag.
- Nilsson, L. 1981b. *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv*.
- Doctoral dissertation, Göteborg, Universitetet i Göteborg. Nilsson, L. 1985. *Perspektiv på yrkeslärande i skolmässig form, Förnyelse av yrkeslärande*. Universitetet i Göteborg, Institut för pedagogik
- Nilsson, L. 1992. Fagdidaktikk i yrkespedagogisk perspektiv. In L. Mjelde & A-L H. Tarrou, eds. *Arbeidsdeling i en brytningstid*, pp. 96-110. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsson, L. 1998. Utmaningar från det yrkesdidaktiska fältet. Conference report, Nordisk yrkespedagogisk konferanse. Akershus: Høskolen i Akershus.
- Nilsson, L. 2000. Den glömda arbetsuppgiften i samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete Stockholm: Utbildnings departementet.
- Nossum, I. J. 1977. *Almennutdanning-Yrkesutdanning*. Masters thesis. Oslo: Pedagogical Research Centre, University of

Oslo.

Oakley, ann (1974) *Housewife*. Harmondsworth, Penguin.

Olsen, O. J. 1992. Kvalitet i yrkesutdanningen? Noen multighetsbetingelser for en erfaringsbasert yrkespedagogikk. *Arbeid, Historie og Samfunn (AHS) serie b*, 1992-94. Bergen: University of Bergen.

Olsen, O. J. (ed.) 1996. Yrkesutdanning og fagopplæring under en moderniserings offensiv. Opplegg for evaluering av Reform 94. *Arbeid Historie og Samfunn (AHS) serie Bergen*: University of Bergen.

Olsen, O. J. 2002. Similarities between Systems: Huge Differences between Academic Fields. Reflections on the German Academic Field of Vocational Education from a Norwegian Point of View. In K. Harney, et al. (eds.). *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*, pp. 231-246. Frankfurt am Main: Peter Lang

Olsen, O. J. 2001. A Different Perspective on Equity-The Case of Vocational Education. Introductory paper to Bode Conference Boce: Nordland forskningsinstitutt.

Olsen, O. J. & L. O. Sjøstad 1996. Læreplaner og framtidsplaner. Evaluering av Reform 94. *Arbeid Historie og Samfunn (AHS) serie B*. 1997-2. Bergen: University of Bergen.

Olsen, O. J. et al. 1998. Fagopplæring i omforming. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport (Final Report) *Arbeid Historie og Samfunn (AHS) serien*, Bergen: University of Bergen.

Parelius, N. 1970. Prost. Christian Frost: Veoy. Med erindringer av hans datter Dorothea von der Lippe Christensen. Molde: Ronald Kulturvern.

Phillips, A. & B. Taylor. 1986. *Sex and Skill in Waged Work: A Reader*. London: Feminist Review.

Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

Portelli, L. 1996. A Curriculum History of Domestic Subjects in Malta. Masters thesis, Department of Education, University of Malta.

Postman, N. 1996. *The End of Education. Redefining the Value of School*, New York: Vintage Books.

Prestbakmo, R. 1997. Veiledningssantalen: En studie av veiledningssamtaler mellom knoktaksykepleier og student. Master thesis. Akershus: Høgskolen i Akershus.

Prestbakman, R. 2001. Veiledning og veiledningssamtalen. Kan veiledning gjennom samtaler og ved å vise gjennom eksempler gi den ufaglærte økt kompetanse? Contribution to the Conference « Yrkenes undervisningsfære» Akershus: Høgskolen i Akershus.

Ramirez, J. L. 1998. Synekdoke-Om begreppsfenomenologi och om retorik som praktikens kunnskapsteori. In O. Eikeland & K. Fossetol, (eds.), *kunnskapsproduksjon i endring. Nye erfarings. Og organisasjonsformer*, pp. 77-92. OsloArbeidsforskningsinstituttet.

Riiber, R. 1997. Reform 94: Fra teori til praksis-hvordan få det til? Masters thesis, Akershus: Høgskolen i Akershus.

Robak, B. 1992. Schriftsetzerinnen und Maschineinführungsstrategien im. 19. Jahrhundert. In A. Wetterer (ed.) *Profession and Geschlecht: Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt: Campus Verlag.

Roldan, M. 2001. Development Construction, Work Organization and Gender Hierarchies: Reflections from the Argentine Experience in the 'Transition' to Region-based Capitalism. Buenos Aires: Flasco/Conicet.21

Roldan M. 2006 *Information/Knowledge-based Development*.

Time-Space Configurations and Engendered Work Organization: Exploring the New International Division of Labour and some Implications for Vocational Education in Argentina (1990s-2000s) In L. Mjelde & R. Daily (eds.) *Working Knowledge in a Globalizing World. Learning at School, Learning at Work*, Bern: Peter Lang.

Sakslind, R. 1985. *Arbeid og utdanning, Omriis av et forskningsfelt. Moralprøjet*. Skriftserie 17. Bergen: University of Bergen.

Salling-Olesen, H. 1985. *Voksenundervisning-hverdagsliv og erfaring*. København: Unga Pædagoger.

Sandberg, N. & N. Vibe. 1995. Alle kan ikke bli frisører. Søknad og opptak til videregående opplæring etter Reform 94. Oslo: NI FU.



- Sande, A. 1995. Førre kunn eg aldri tenk meg å heng klea og det gjør eg nk. Ottar No. 205, pp. 54-60.
- Sandven, J. 1971. Students in General and School-Rejecting Students Compared. *Scandinavian Journal of Educational Research* 15.
- Sandvik, G. 1997. Moderskap og fodselsarbeid. Diskurser I reproduktivt. Arbeid. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sanger, M. 1989. Restructuring as a Gendered Process: Towards a Feminist Political Economy. Paper, Toronto OISE, University of Toronto.
- Schriewer, J. & K. Harney. 1999. Beruflichkeit versus culture technique: Contribution 'a la semantique du travail en France et en Allemagne. In BZimmerman, C. Didry & P. Wagner (eds.). *Le Travail et la nation*, pp. 107-146. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Schon, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Secombe, W. 1995. *A Millennium of Family Change: Feudalism to Capitalism in Western Europe*. London: Verso.
- Siim B. 1993. Den kønsopdelte verdsstat-Ændringer I de politiske kønsrelationer og I kvinders politiske praksis. In. K. Nielsen (ed.) *Køn I forandring*, pp. 234-248. København: Forlaget Hydespjet.
- Skarpenes, Ove 2005. *Kunnskapens utvikling og legitimering I videregående skole*. Dissertation. Bergen Institute of Sociology. University of Bergen.
- Skinningstad, T. 1969. Ideologi og skolespolitikk. Masters thesis. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, University of Oslo.
- Skjoberg, K. 1975. Samordning av den grunnleggende yrkesutdanning. *Yrkesopplæring*, 6, pp. 110-113.
- Smith, D. E. 1987. *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. 1998. The Underside of Schooling: Restructuring, Privatization and Women's Unpaid Work, *Journal for a Just and Caring Education* 4 (1), pp. 11-29
- Smith, D. E. 1999. Telling the Truth after Postmodernism. In D. E. Smith, *Writing the Social: Critique Theory and Investigations*, pp. 96-130. Toronto: University of Toronto Press.
- Sohn-Rebel, A. 1928. *Intellectual and Manual Labour: A Critique of Epistemology*. London: Macmillan Press.
- Stang, H. J. 1975. *Ungdom på drift*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Storstein, E. 1973. *Fra kateterskole til arbeidsskole*, slo: Paxforlag.
- Strauss, S. 1982. *Traitors to the Masculine Cause. The Men's Campaign for Women's Rights*. Westport, Conn.: Greenwood Press
- Strøm, b. 1994. *Pedd's-kulturer på frunktbart giensyn*. Masters thesis. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Strømholm, Per 1992. *Kristiansand lecture 1992*.
- Sultana, R. 1992. *Education and national Development. Historical and Critical Perspectives on vocational Education in Malta*. Malta: Minerva Publications
- Sultana, R. 1996. Between Promise and Possibility: But Will It Really Work? In K. Watson, (ed.), *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*, vol. 4 pp. 341-348. London: Cassel..
- Sunde-Gran, R. 1993. Det eneste konstante er forandring, En undersøkelse om hva kvinnelige rektorer I videregående skole gjort for å fremme skolens utvikling og læringsarbeid og en analyse av rektorenes opplæringsbeov. Masters thesis Oslo: Statens Yrkespedagogisk Høgskole (SYH).
- Sundli, L. & F. O. Onstad 2003. *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag
- Sunnanå, O. 1960. *Georg Kerschensteiner og arbeidsskolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Takala, M. 1992. *School Allergy-A Social and Individual Problem*. *Acta Universitatis Tamperensis, Serie A. Vol 335*, Tampere. Tanguil, L. 1985. *Academic Studies and Technical Education: New Dimensions of an OLD Struggle in the Division of Knowledge*. *Sociology of Education* 58. 21-33.
- Tarrow, A-L 1988. *Challenges in the Education of Teachers of Vocational Subjects and Strategies for Confronting these*

- Challenges, *European Journal of Teacher Education* 11 (22-3), pp. 149-156.
- Tarrou, A-L H. 1995. *Komparativ analyse* dissertation. Trondheim: Universitetet i Trondheim (NTNU).
- Tarrou, A-L. H. 1997. *Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. 1975. *Vår nye videregående skole*. Oslo: Lærerstudentenes forlag.
- Tempte, T. 1982. *Arbeidets Ara Om Hantverk arbete, några rekons-truerade verktyg och maskiner*. Stockholm: Arbetslivsentrum.
- Thirud, E. 1998. *Emosjonenes betydning for vår utvikling*. Masters thesis. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Torvinen, Liisa 1996. *Developing Orientation in Business Education*. *Nordisk Pedagogikk* No. 3-1996, pp. 144-154.
- Toulmin, S-1978. *The Mozart of Psychology in New York*: *New York Review of Books* (September 28, p. 51).
- Ultveit, G. 1990. *1800-tallets kokebøker. Et tegn*. Tesis Stabekk: Stabekk Høgskole.
- Ulstrup-Engelsen, B. 1999. *Utdanningsreformer og læreplansmønstrene*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* No. 1, pp. 3-12.
- Ulstrup-engelsen, B. & S. e. Ulvund. 2000. *Reform 94, en ulykke for svake elever*. *Aftenposten* 16/12/00.
- Ve, H. 1977. *Sosialisering, kjønn og klasse*. In A. M. Berg et al. (eds.), *I kvinners hilde. Idag till en kvinnesosiologi*, pp. 103-123. Oslo: pax forlag.
- Ve, H. 1981. *Class and Gender, Role, Model Considerations and Liberations in Advanced Capitalism*. *Interchange* 12 ( 2-3), pp. 151 -164
- Visile, L. 1982 *Integration: Its Principle and Practice in* *Tidsskrift for Nordisk forening for Pedagogisk Forskning*, Lund Sweden Vol 3, pp. 5-14.
- Vogt, G. s. 1950 *Kvinnen I arbeidslivet, Kvinnen I dog*: Oslo Ernst G. Mortensens forlag.
- Voloshinov, V. N. 1973, *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge MA. Harvard University press.
- Vygotsky, L. 1987. *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman (eds.), Cambridge MA. Harvard University Press.
- Wasenden, W. 1995. *Yrkesrettet Matematikk*. Draft for Arbeids-og litteraturseminar. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Wasenden, W. 1997. *Matematikkens plass I fagopplæringen innen håndverk og industri*, Manusdript, Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Wasenden, W. 1999. *Matematikkens plass i yrkesutdanningen innenfor håndverk og industri. Fra allmenn til yrkesrettet matematikkundervisning*. Dissertation, oslo: University of Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Wasenden, W. 2001. *Yrkesretting som pedagogisk prosess*. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Wenger, E. 1998. *Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, P. 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Saxton House.
- Wolf, E. R. 1982. *Europe and the Peoples without History*. Berkeley: University of California Press.
- Waerness, K. 1991. *Vitenskap og husstell I Norge på 1860tallet*. In b. Alver & L. Mikaelsson, (eds.) , *Kvinneerminnebok til Ida Blom*. Bergen: University of Bergen, Senter for Humanistisk Kvinneforskning.
- Waage, J. f. 1995. *Et tidsskille I utdanningen av yrkeslærere?* *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4, pp. 152-159.
- Øsvetvold, H. 1990. *Den videregående skolen og enhetsskoletanken*. Lecture for Selskapet for Norsk skolehistorie, October 25, 1990
- Official European Documents

- OECD 22003. Education at a Glance. OECD Indicators 2003. Paris: OECD-Publications
- OECD 22004a Education at a Glance. OECD indicators 2004. Paris: OECD-Publications
- OECD 2004b Learning for Tomorrow's World. First results from Pisa 2003 Paris: OECD-Publications
- OECD 2004c. Completing the foundation for Lifelong Learning. An OECD survey of Upper Secondary Schools. Paris: OECD Publications.
- Official Norwegian Documents
- Abbreviations:
- (NOU) Norges Offentlige Utredninger: Norway's Official Documents
- (OT P ROP) (Odelsinsproposisjon) Parliamentary Proposals Stortingsmelding: White Paper
- Norwegian Ministry of Education (KUF: Kirke og Utdanningsdepartementet) Parliamentary Acts on Education.
1941. Skolekjøkkensaken I Norge gjennom 50 år. (On the Master of the School Kitchen in Norway over 50 Years) Pamphlet.
- 1945 Lov om yrkeskolen for Håndverk og industri. (Act on Vocational Schools for Crafts and Industry), implementing the Vocational School Act of 1940.
- 1950 Lærlingloven (The Apprenticeship Act.)
- 1965 Plan for den videre utbygging av yrkeskolen for håndverk og industri for perioden 1965-1971 A country-wide plan for further construction of vocational schools for crafts and industry, commerce and office work etc. for the period 1965-71 (White Paper No. 7)
- Act of March 1st. 1940 respecting vocational training, schools for handicrafts and industry as subsequently amended, last by Act of 3rd. May 1963.
- 1974-75 Om videregående opplæring. (On Upper Secondary Education) White paper No. 44.
- 1974 Lov om videregående opplæring av 21. Juni 1974. (Act of 21 June 1974. Concerning the Upper Secondary School). Instituted January 1, 1976.
- 1975 Alternativ opplæring I ungdomsskolen (Alternative Training in secondary Schooling (White paper No. 8)
- 1976 Yrkesjildanning I skole og arbeidsliv (Vocational Education in School and Working Life) (White paper No. 31).
- 1980 Lov om opplæring I arbeidslivet av 23 Mai (Act on Education in Working life May 23).
- 1980 Utdanning og arbeid (Education and Work) White paper No. 35
- 1982 Vocational Training in Norway, KUF: Pamphlet.
- 1988 Med viten og vilje. (With Knowledge and Intent). White paper No. 28.
- 1989 Rådet for fagopplæring I arbeidslivet: Årsmelding. (The Council on Apprenticeship Training in Working Life. Annual Report)
- 1991 Veien videre til studie og yrkeskompetanse for alle. (The Road to further Studies and Job Competence for All [Blegen Committee]) NOU No. 4
- 1991/92 Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring. (Knowledge and Skill: On Certain Aspects of Upper Secondary Education) White paper No. 33
- 1992 The Changing Role of Vocational and Technical Education and Training Report to OECD.
- 1996-1997 Om lærlingstuasjonen. (On the Apprenticeship situation) White paper No. 22
- 1998-1999 Videregående opplæring, (Further Education) White paper No. 32.
- 2004 Kultur for læring (Culture for Learning). White paper No. 30.
- 2005 Undanningspeilet. Analyse av grunnskole og videregående opplæring I Norge. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Norwegian Ministry of Family Affairs

1978 Lov om likestilling mellom kjønnene (Law on Equality between the Sexes).

1991 Mannsrolleutvalgets sluttrapport. (Final report from the Commission on the male Role) NOU No. 3.

Este libro se terminó de imprimir en  
el Departamento de Publicaciones de  
OIT/Cinterfor en Montevideo, Abril 2016  
Hecho el depósito Legal  
número 367.965

