

FORMACIÓN PROFESIONAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Alvaro Casas

1. Introducción

En las líneas que siguen realizaremos un aporte original, introductorio por cierto, acerca de la relación entre los procesos de Formación Profesional y la Pedagogía Social. Por qué? Porque entendemos que la Formación Profesional requiere de un paraguas conceptual sólido. No tener marcos conceptuales claros es como navegar a la deriva, navegar a dónde nos lleve el viento, sin un rumbo fijo; sin embargo, ello no nos permite llegar a un Puerto Seguro, para hacer alusión al entorno que nos alberga en ocasión de este Primer Simposio Latinoamericano de Ergología¹.

Los principales aportes en cuanto a la generación o valoración del conocimiento en la Formación Profesional, han tenido que ver fundamentalmente con el intercambio y la difusión de buenas prácticas, por un lado y con la proposición de aspectos didácticos, por otro, dos aspectos relevantes sin dudas, pero no suficientes para el desarrollo de una perspectiva reflexiva propia para la Formación Profesional².

Proponemos que este paraguas conceptual debe ser de contenido predominantemente pedagógico. Nos preguntamos qué otra perspectiva disciplinar puede dar cuenta de mejor manera que la Pedagogía, para responder a los requerimientos de un campo riquísimo y variado de prácticas y estudios como lo es la Formación Profesional,

¹ Organizado los días 9, 10 y 11 de septiembre 2019 en la Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.

² Al respecto pueden consultarse los textos de Díaz, Frida/Hernández, Gerardo (2010) así como el texto de Fiore, Eduardo/ Leymoné, Julia (2007), utilizados en la Formación de Docentes de la Formación Profesional en Uruguay.

ya sea en su vertiente ligada a las políticas de empleo, como en su vertiente más tradicional, por nombrarla de alguna forma³; una pedagogía entendida como reflexión sistemática y rigurosa sobre la actividad del Educador y los procesos educativos en general, ya sea que éstos se desarrollen en formatos escolares, laborales o sociales.

Rescatando la visión de una Pedagogía Social definida como una forma específica de Pedagogía, veremos cómo esta perspectiva contribuye a fortalecer a la propia disciplina pedagógica, para ponerla en diálogo con las diversas prácticas y miradas de la Formación Profesional⁴.

Con respecto a la Ergología, su perspectiva le da a la Formación Profesional una mirada sobre el objeto de sus prácticas asociadas. Al formar en relación al trabajo, la Formación Profesional encuentra en la Ergología unos lentes específicos para analizarlo y comprenderlo en todas sus complejidades y dimensiones.

2. Situando la Formación Profesional

Comencemos por proponer una definición y dos procesos, para acercarnos al terreno de la Formación Profesional.

Primero, citaremos el proceso realizado por el núcleo de estudios sobre Trabalho e Educação, publicado en el *Diccionario da Educação Profissional*: Allí, María Nadir Militão citando a Cattani, señala que:

“A formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas” (2000, p.133).

³ La Formación Profesional en Uruguay como política de estado data de 1878, al crearse la Escuela Nacional de Artes y Oficios. Por su parte, desde el año 1992 se desarrolla una política ligada al empleo, por medio de la creación de la Junta Nacional de Empleo y posterior instauración del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional.

⁴ Para profundizar en esta perspectiva elargizante de la Pedagogía en relación al trabajo y en clave ergológica, consultar nuestro artículo en la Revista Ergología, n° 12, Diciembre 2014, p. 67-92.

En segundo lugar, podemos inspirarnos en la experiencia francesa de lo que allí se denomina el campo de La Formation, citando la creación del CNAM (Centro Nacional de Artes y Oficios) así como las Escuelas de Minas, en los albores de la Revolución Francesa⁵. En estas instituciones jugaron un papel fundamental la formación de mandos medios y en particular de ingenieros para desempeñarse en las empresas y en el desarrollo industrial del país. Personas que ya manejaban el oficio pero buscaban perfeccionarlo, o que querían acreditar una titulación mientras trabajaban, sin dejar de trabajar, se nutrieron y se nutren hoy en día de esta posibilidad⁶.

En el marco de Uruguay, por su parte, podemos citar la figura de Pedro Figari, quien fuera director y reformador de la Escuela de Artes y Oficios, en una institución que desde el último tercio del siglo XIX (fue fundada en 1878) venía trabajando en la formación para el trabajo de adolescentes y jóvenes que estaban en situación de conflicto con la ley o que habían sido relegados, abandonados por la sociedad.

Figari, quien fuera abogado y tuviera una participación decisiva en la abolición de la pena de muerte en Uruguay, quien fuera un gran pintor de la cultura popular, planteó - en tanto pensador de la Educación y de la Formación Profesional en particular - la formación de un ser integral, de un ciudadano más que de un operario, de un “obrero artista” (Anastasia, 1975, p 42). Buscaba, por tanto, ligar a la formación con una propuesta estética, vinculada a las necesidades funcionales y ornamentales de la arquitectura y particularmente a las necesidades de la industria.

Podemos ver cómo estas tres posturas, que no pretendemos desarrollar aquí sino introducir, suponen puntos de vista distintos pero complementarios. En el caso francés, la prioridad parece estar puesta en las necesidades de la industria y en formar para posiciones de alta calificación, como ingenieros y gerentes. En el caso uruguayo, la prioridad inicial estuvo en desarrollar un proceso de formación profesional para chicos en situación de abandono social, ligando a su vez este proceso con los requerimientos ornamentales e industriales de

⁵ Ver www.presentation.cnam.fr, www.annales.org (l'Ecole des Mines par Gabriel Chesneau) et www.mines-paristech.fr

⁶ Para un desarrollo conceptual de la formación sugerimos ver el texto de Michel Fabre (2015)

la época. Por otra parte la definición de Cattani enfatiza en que no sólo los conocimientos operacionales son importantes, sino que también lo son los conocimientos teóricos. Esta distinción, desde nuestro punto de vista, nos pone a cubierto de algunas concepciones sobre la competencia que enfatizan prioritariamente el saber hacer, sin tener en cuenta los procesos de comprensión y los saberes potenciales que el sujeto posee pero aún no ha encontrado la ocasión de ponerlos en juego y que pueden haber sido incorporados en distintas situaciones formativas. En este sentido, la Educación nunca puede garantizar la utilización por el educando aquí y ahora de un saber enseñado, sino que la educación opera en el futuro, en la incertidumbre, en el momento menos pensado.

Por otra parte, la definición de Cattani deja abierta la cuestión de si es posible el aprendizaje en la empresa. Más allá de profundizar aquí las diferencias entre aprendizaje y enseñanza, así como de valorizar las posibilidades del aprendizaje en la Formación Profesional, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje sin sistematización, implica un proceso educativo “rengo” (Casas, 2016).

3. La Pedagogía Social en su vertiente “estructural”

Qué es la Pedagogía Social? Podemos citarla como una “*dirección particular de la Pedagogía contemporánea*”, tal cual la define la argentina Violeta Núñez, catedrática de la Universidad de Barcelona, España (2010).

La Pedagogía Social como tal, encuentra en el pensamiento de Paul Natorp a un autor fundante de esta perspectiva, en los albores del siglo XX. Considerando que la educación estaba siendo centrada en el individuo y no en la colectividad, el filósofo alemán delimita de esta forma el contenido de una nueva disciplina, ligada a la Pedagogía como teoría general de la educación:

“Esta es la interpretación del problema de la teoría de la educación que el título Pedagogía Social quisiera hacer presente. Con ello, por tanto, no se piensa una parte separable de la teoría de la educación, colocada acaso al lado de la individual, sino la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. El considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción

que tiene su valor limitado, pero que, en definitiva tiene que ser superada. El concepto de la pedagogía social significa, por tanto, el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo en toda dirección esencial, está condicionada socialmente, así como, por otra parte, una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte en ella. Conforme a todo esto tiene también que determinarse el problema último y más comprensivo de la cultura para los particulares y para todos los particulares. Las condiciones sociales de la cultura, por tanto y las condiciones culturales de la vida social: tal es el tema de esta ciencia.” (2001, p. 177-178)

Más adelante en el tiempo, en el período entreguerras y posteriormente a la segunda guerra, emerge una pedagogía que dialoga de forma preferencial con el psicoanálisis, en la atención profesional de una problemática social como son los niños y adolescentes que quedaban sin familias, que se encontraban en situación de vagabundeo o en conflicto con la ley.

Citaremos a modo de ejemplo la emergencia en la Viena en los años 20 del siglo pasado, de la figura de Siegfried Bernfeld, quien plantea un proyecto de atención social para los niños judíos abandonados, con la mira puesta en la construcción de un estado judío socialista. Este educador desarrolla una experiencia particular con una colonia infantil en la localidad de Baumgarten, atendiendo unos 150 niños y adolescentes. Colaborador del círculo de Freud, Bernfeld relata una experiencia del cual fue el director educativo.

En una de las salidas habituales al pueblo con los niños, un educador descubre que uno de los niños entra en una tienda para robar chocolates. El tema es retomado en la noche en la asamblea escolar, donde los educadores asumen una actitud moralista hacia el chico que tuvo ese comportamiento y buscan la aprobación del resto de los niños para reprobar la actitud del chico. Sin embargo la asamblea se mantiene en silencio, no logrando escucharse mucho más que la voz de los educadores que, sintiendo defraudada su confianza, se centran en un discurso de rezongo, de reproche hacia la actitud del chico.

Luego, en la noche, en los dormitorios, la actitud general de los jóvenes era de excitación, hasta que uno de los chicos le manifiesta

a un educador que, en realidad no era sólo uno quien había robado chocolate sino que eran alrededor de diez y que lo venían haciendo sistemáticamente. Se trataba en definitiva de un grupo organizado de niños y adolescentes que actuaban con ese fin.

A todo esto Bernfeld reflexiona, un tiempo después de que sucedió la situación, acerca de cuál debió haber sido la actitud de los educadores ante el robo sistemático de chocolates. El autor plantea que de haberse reconocido que los niños tienen derecho a obtener chocolate y que ese agrupamiento espontáneo pudo haberse canalizado con fines educativos, el resultado hubiera sido otro; por ejemplo organizando un grupo de teatro con las implicancias socio culturales que ello derivaría, donde se pudieran juntar fondos para el grupo, por medio de los cuales los chicos accedieran a los bienes o consumos que el propio grupo priorizara. En este sentido, si la actitud de los educadores hubiera sido señalar que el medio no era el correcto, pero sí lo era el fin, el proceso educativo hubiera podido desarrollarse con fuerza inusitada (Bernfeld, 2005).

Tómese entonces el relato y análisis de esta anécdota como una forma de plantear el lugar del deseo del educando en la relación educativa y de cómo este deseo debe ser tenido en cuenta por el educador que realiza procesos educativos en general.

Vemos cómo esta Pedagogía Social entabla un diálogo con el Psicoanálisis, en relación a descubrir lo que está en juego en la relación educativa y en ubicar el rol del interés de los jóvenes, lo que implica tener gran parte del camino de educación avanzado. Para jóvenes que no han transitado por los canales habituales de acceso a la cultura y de socialización, dar con su interés no es tarea menor, un interés que pone en juego saberes valores (Schwartz, 2015; Schwartz y Durrive, 2007), un interés que potencia el “*quantum de su íntima e inmediata vivificación y actividad*” en palabras del fundador de la pedagogía como disciplina, Johann Herbart (Luzuriaga, 1946, p. 51)⁷.

Ya en los albores del siglo XX, Núñez acuña el término de circulación social (1999) para referirse a esta posibilidad de acceso a la cultura que brindan las redes sociales dominantes y de cómo el

⁷ El concepto de interés no fue inicialmente planteado por un psicoanalista sino precisamente por Johann Herbart.

acceso a los saberes socialmente valorados permite el acceso a nuevas formas de vínculo social. Por su parte, la catedrática postula la importancia de la actuación del Educador Social desde modelos conceptuales-epistemológicos y no desde la mirada de la planificación educativa. Esta postura, que no profundizaremos aquí, pone en juego la necesaria revisión de postulados educativos o didácticos clásicos, que no se adaptarían, ni desde el punto de vista práctico ni conceptual, al campo de la Educación Social⁸.

Vamos viendo entonces algunas pistas para ligar el pensamiento de Natorp - que no se dirigía a sujetos viviendo problemas sociales particulares sino al surgimiento de una nueva disciplina - con una mirada psicoanalítica y epistemológica de acceso al patrimonio cultural de una sociedad.

Para culminar con este pensamiento socio pedagógico en clave iberoamericana, nos gustaría citar a Hebe Tizio - psicoanalista catalana que ha realizado distintas colaboraciones en conjunto con Violeta Núñez - quien reflexiona en torno al lugar del deseo del educador y de la transferencia en la relación educativa. Ella postula que el Educador pone en juego muchas veces un *deseo muerto* en la relación educativa, y que los educandos son quienes rápidamente captan este punto, para así buscar tensionar ese aspecto en la relación con el educador. Es así que plantea:

“Los niños y jóvenes de hoy – que se orientan más por el objeto, que buscan la información en Internet- saben reconocer que la única garantía de la autoridad es el deseo. Muchos de sus rechazos son respuestas a las formas anacrónicas del poder-goce que velan un deseo muerto. En realidad frecuentemente buscan con sus actos despertar en el otro el punto vivo pues necesitan la ayuda de una orientación” (2010, p. 48).

A este respecto, Tizio plantea una de las reflexiones más interesantes de la pedagogía social estructural, involucrando el concepto de transferencia⁹:

⁸ A este respecto motivamos al lector a dirigirse al artículo de Violeta Núñez (2014).

⁹ Tal cual lo aclara Freud ante el público norteamericano: *“Por lo demás, no crean ustedes que el fenómeno de la transferencia, sobre el que desdichadamente es muy poco lo que puedo decirles aquí, sería creado por el influjo psicoanalítico. Ella se produce de manera espontánea en todas las relaciones humanas, lo mismo que en la del enfermo con el médico”* (1909, p. 23).

“El sujeto da su consentimiento cuando hay transferencia, pero la transferencia hay que causarla. Es el interés del educador el que causará el interés del sujeto porque lo que se transmite es el deseo puesto en juego” (2010, p. 42).

4. Síntesis

A modo de síntesis, podemos plantearnos las siguientes cuestiones: Cómo anudar el desarrollo de una disciplina como la Pedagogía Social, con las necesidades pedagógicas de la formación profesional? Cómo no encorsetar la riqueza de las prácticas de Formación Profesional con una perspectiva disciplinar? Y en este sentido esta pregunta plantea una inquietud ergológica. Pero, asimismo, cómo darle a la Formación Profesional un norte, un camino por el cual transitar, un deber ser hacia dónde dirigirse y orientarla en función del desarrollo productivo de una nación?

Las respuestas que hemos venido escuchando a estas preguntas han sido respuestas predominantemente didácticas o prácticas, pero no pedagógicas en sentido disciplinar, es decir que potencien una reflexión rigurosa y sistemática sobre las prácticas de los educadores que trabajan o que se forman para trabajar en la Formación Profesional.

La pedagogía Social puede entonces plantear algunas líneas de investigación para este paraguas disciplinar que requiere la Formación Profesional, tanto para aquella más ligada a las políticas de empleo o para la más cercana a los procesos de formación técnica y tecnológica con componente propedéutico.

Quizás podamos sintetizar algunas cuestiones de la siguiente forma: Lo educativo no es sinónimo de lo que sucede en el aula ni de incorporar el marco de la planificación educativa. La transmisión (educativa) no es el contenido en sí mismo sino el vínculo que el Educador establece con él.

La transferencia en tanto afecto, en tanto reacción emocional del educando hacia el educador, puede constituir un desafío para la formación profesional, cada vez más inmersa en dejar hacer jugar a los

simuladores lo que los educadores no deben dejar de hacer jugar en la relación educativa.

¿Cómo desarrollamos una formación profesional que integre el interés del sujeto y que contribuya con un modelo de desarrollo nacional y latinoamericano?

A sabiendas que el estudio en profundidad de esta relación excede el objeto de este texto, quedan planteadas estas preguntas, para motivar, orientar, despertar la inquietud en quienes, buscan desarrollar la capacidad de pensamiento educativo de y sobre la formación Profesional en sus distintas vertientes e institucionalidades. Porque sin un marco fuerte y común, abierto pero sólido, abarcativo pero orientador, será difícil superar la fragmentación o la desvalorización con la que solemos encontrarnos por las latitudes de la Formación Profesional. Convencidos de que la Formación Profesional se merece otro destino, las lecciones de la Pedagogía Social aportan luz a esta construcción.

Referencias bibliográficas

ANASTASÍA Luis (1975) *Pedro Figari*. Americanismo integral. Montevideo. Ediciones del sesquicentenario.

BERNFELD, Siegfried. (2005). *La ética del chocolate*. Barcelona: Gedisa.

CASAS, Alvaro (2014) *Pédagogie Sociale, Travail, Activité*. En: *Revista Ergología*. N°12. (pp 67-92). Aix Marseille Université.

CASAS, Alvaro (2016) *Une analyse des liens entre l'Activité industrielle et l'Education*. *III Congreso Internacional Sociedad Internacional de Ergología: Produire des connaissances sur l'activité humaine*. 29 agosto 2016. Aix en Provence.

DÍAZ, Frida. HERNÁNDEZ, Gerardo (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Mexico. Mc Graw Hill

FABRE, Michel (2015) *Penser la formation*. Paris. Fabert.

- FIDALGO, Fernando , MACHADO, Lucília (Eds) (2000) *Diccionario da Educaçao Profissional*. Nucleo de Estudos sobre Trabalho e Educaçao. Faculdade de Educaçao da Universidade Federal de Minas Gerais.
- FIORE, Eduardo LEYMONÉ, Julia (2007) *Didáctica Práctica*. Para enseñanza media y superior. Montevideo. Grupo Magro.
- FREUD, Sigmund. Cinco conferencias sobre Psicoanálisis. En: *Über Psychoanalyse*. Vol 11. Standard Edition. 1909 (1910)
- LUZURIAGA, Lorenzo (Ed) (1946) *Antología de Herbart*. Buenos Aires. Losada.
- NATORP, Paul (2001) *Pedagogía Social*. Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid. Biblioteca Nueva.
- NÚÑEZ, Violeta (2014) Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social?. En: *Revista inter universitaria* n° 11. (pp. 111-134) Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. España.
- NÚÑEZ, Violeta. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- NÚÑEZ, Violeta. (coord.). TIZIO, Hebe. MEDEL, Encarna. y MOYANO, Segundo. (2010) *Encrucijadas de la Educación Social*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya
- SCHWARTZ, Yves (2015) Production de savoirs sur l'activité: Quels noeuds entre Epistémologie et Ethique? Dans: *Revue Ergologia* n°14 (pp. 117-129) Aix Marseille Université.
- SCHWARTZ, Yves, DURRIVE, Louis (2007) *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*/Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde (et al) Nitéroí.