



FICHA TÉCNICA

DIRECCIÓN	LACOMBLEZ, MARIANNE / UNIVERSIDADE DO PORTO	PORTUGAL
COMITÉ EDITORIAL	DIRECCIÓN LUSÓFONA BRITO, JUSSARA / FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ CUNHA, LILIANA / UNIVERSIDADE DO PORTO GIL MATA, RITA / UNIVERSIDADE DO PORTO NASCIMENTO, ADELAIDE / CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS SANTOS, MARTA / UNIVERSIDADE DO PORTO VALVERDE, CAMILO / UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA COSTA, LÚCIA SIMÕES / ESTESC - COIMBRA HEALTH SCHOOL, IP DE COIMBRA DIRECCIÓN HISPANA DÍAZ CANEPA, CARLOS / UNIVERSIDAD DE CHILE DE LA GARZA, CECÍLIA / ELECTRICITÉ DE FRANCE POY, MÁRIO / UNIVERSIDAD DE PALERMO VOGEL, LAURENT / EUROPEAN TRADE UNION INSTITUTE WALTER, JORGE / UNIVERSIDAD DE PALERMO	BRASIL PORTUGAL PORTUGAL FRANCE PORTUGAL PORTUGAL PORTUGAL CHILE FRANCE ARGENTINA BELGIQUE ARGENTINA
EDITOR COORDINADOR DE LA SECCIÓN “TEXTOS HISTÓRICOS”	OUVRIER-BONNAZ, RÉGIS / CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS	FRANCE
COMITE CIENTÍFICO	CONSULTAR PÁGINA DOS COMITÉS HTTP://LABOREAL.UP.PT/PT/EDITORIAL/COMITES/	LABOREAL.UP.PT
SECRETARIADO DE REDAÇÃO	LOPES, MAFALDA MONTEIRO, CLÁUDIA SILVA, BRUNO	
DESIGN	PARADA, JOÃO	

INDÍCE ES

7 – 9	EDITORIAL CECILIA DE LA GARZA & MARIO POY
10 – 26	ARQUEOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO UN ESPEJO DEFORMANTE: APUNTES HISTÓRICOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN JURÍDICA DE LAS ENFERMEDADES PROFESIONALES EN BÉLGICA. LAURENT VOGEL
27 – 30	COLECCIÓN TEMÁTICA INTRODUCCIÓN A LA COLECCIÓN TEMÁTICA “ANÁLISIS ERGONÓMICO DEL TRABAJO Y FORMACIÓN”: EL ANÁLISIS ERGONÓMICO DEL TRABAJO Y DE LA FORMACIÓN PARA UN DESARROLLO SUSTENTABLE – PARTE II. CÉLINE CHATIGNY
31 – 42	INVESTIGACIONES EMPÍRICAS UN DISPOSITIVO DE EXPERIMENTACIÓN PARA LOS EVALUADORES DE VALIDACIÓN DE EXPERIENCIAS ADQUIRIDAS. SANDRINE CORTESSIS
43 – 60	INVESTIGACIONES EMPÍRICAS ¿QUÉ SE APRENDE AL EMPEZAR EL TRABAJO Y CÓMO? CLAIRE TOURMEN, ANNIE LEROUX & SYLVIE BENEY
61 – 82	INVESTIGACIONES EMPÍRICAS LA SALUD Y LA SEGURIDAD DE LOS ALUMNOS EN CENTROS DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL: ENFOQUES, REPRESENTACIONES Y GÉNERO. CÉLINE CHATIGNY & JESSICA RIEL
83 – 87	RESÚMENES DE TESIS LA TRANSMISIÓN PROFESIONAL: PROCESOS DE ELABORACIÓN DE INTERACCIONES FORMATIVAS EN SITUACIÓN DE TRABAJO. UNA INVESTIGACIÓN DEL PERSONAL DE CUIDADOS EN SALUD DE UN CENTRO HOSPITALARIO UNIVERSITARIO. JEANNE THÉBAULT
88 – 91	TEXTOS HISTÓRICOS EL ANÁLISIS DEL TRABAJO: LONGEVIDAD Y DESARROLLO DE UN CONCEPTO. ANNE LANCRY
92 – 97	TEXTOS HISTÓRICOS EL ANÁLISIS DEL TRABAJO TREINTA AÑOS DESPUÉS DE OMBREDANE Y FAVERGE. KARNAS & SALENGROS
98 – 102	EL DICCIONARIO INFORMACIÓN. JAVIER BARCENILLA
103 – 105	EL DICCIONARIO JUBILACIÓN. CORINNE GAUDART

INDÍCE PT

7 – 9	EDITORIAL CECILIA DE LA GARZA & MARIO POY
10 – 26	ARQUEOLOGIA DO CONHECIMENTO UM ESPELHO DEFORMANTE: NOTAS HISTÓRICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO JURÍDICA DAS DOENÇAS PROFISSIONAIS NA BÉLGICA. LAURENT VOGEL
27 – 30	DOSSIÊ TEMÁTICO INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ “ANÁLISE ERGONÓMICA DO TRABALHO E FORMAÇÃO”: A ANÁLISE ERGONÓMICA DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO PARA UM DESENVOLVIMENTO DURÁVEL – PARTE II. CÉLINE CHATIGNY
31 – 42	PESQUISAS EMPÍRICAS UM DISPOSITIVO DE EXPERIMENTAÇÃO PARA OS AVALIADORES NA VALIDAÇÃO DOS ADQUIRIDOS PELA EXPERIÊNCIA. SANDRINE CORTESSIS
43 – 60	PESQUISAS EMPÍRICAS O QUE SE APRENDE NOS PRIMEIROS MOMENTOS DO TRABALHO E COMO? CLAIRE TOURMEN, ANNIE LEROUX & SYLVIE BENEY
61 – 82	PESQUISAS EMPÍRICAS A SAÚDE E A SEGURANÇA DOS ESTUDANTES NUM CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ABORDAGENS, REPRESENTAÇÕES E GÊNERO. CÉLINE CHATIGNY & JESSICA RIEL
83 – 87	RESUMOS DE TESES A TRANSMISSÃO PROFISSIONAL: PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE INTERAÇÕES FORMATIVAS EM SITUAÇÃO DE TRABALHO. UMA PESQUISA REALIZADA JUNTO À EQUIPE DE CUIDADOS EM SAÚDE DE UM CENTRO HOSPITALAR UNIVERSITÁRIO. JEANNE THÉBAULT
88 – 91	TEXTOS HISTÓRICOS A ANÁLISE DO TRABALHO: LONGEVIDADE E DESENVOLVIMENTO DE UM CONCEITO. ANNE LANCY
92 – 97	TEXTOS HISTÓRICOS A ANÁLISE DO TRABALHO TRINTA ANOS APÓS OMBREDANE E FAVERGE. KARNAS & SALENGROS
98 – 102	O DICIONÁRIO INFORMAÇÃO. JAVIER BARCENILLA
103 – 105	O DICIONÁRIO JUBILAÇÃO. CORINNE GAUDART

INDÍCE FR

7 – 9	EDITORIAL CECILIA DE LA GARZA & MARIO POY
10 – 26	ARCHÉOLOGIE DE LA CONNAISSANCE UN MIROIR DÉFORMANT : NOTES HISTORIQUES SUR LA CONSTRUCTION JURIDIQUE DES MALADIES PROFESSIONNELLES EN BELGIQUE. LAURENT VOGEL
27 – 30	DOSSIER THÉMATIQUE INTRODUCTION AU DOSSIER THÉMATIQUE “ANALYSE ERGONOMIQUE DU TRAVAIL ET FORMATION” : L’ANALYSE ERGONOMIQUE DU TRAVAIL ET DE LA FORMATION POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE – PART II. CÉLINE CHATIGNY
31 – 42	RECHERCHE EMPIRIQUE UN DISPOSITIF D’EXPÉRIMENTATION POUR LES JURES DE VALIDATION DES ACQUIS D’EXPÉRIENCE. SANDRINE CORTESSIS
43 – 60	RECHERCHE EMPIRIQUE QU’EST-CE QUI S’APPREND DANS LES PREMIERS MOMENTS DU TRAVAIL ET COMMENT? CLAIRE TOURMEN, ANNIE LEROUX & SYLVIE BENEY
61 – 82	RECHERCHE EMPIRIQUE LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ DES ÉLÈVES EN CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE: APPROCHES, REPRÉSENTATIONS ET GENRE. CÉLINE CHATIGNY & JESSICA RIEL
83 – 87	RÉSUMÉS DE THÈSES LA TRANSMISSION PROFESSIONNELLE: PROCESSUS D’ÉLABORATION D’INTERACTIONS FORMATIVES EN SITUATION DE TRAVAIL. UNE RECHERCHE AUPRÈS DE PERSONNELS SOIGNANTS DANS UN CENTRE HOSPITALIER UNIVERSITAIRE. JEANNE THÉBAULT
88 – 91	TEXTES HISTORIQUES L’ANALYSE DU TRAVAIL: LONGÉVITÉ ET DÉVELOPPEMENT D’UN CONCEPT. ANNE LANCY
92 – 97	TEXTES HISTORIQUES L’ANALYSE DU TRAVAIL TRENTA ANS APRÈS OMBREDANE ET FAVERGE. KARNAS & SALENGROS
98 – 102	LE DICTIONNAIRE INFORMATION. JAVIER BARCENILLA
103 – 105	LE DICTIONNAIRE JUBILATION. CORINNE GAUDART

INDÍCE EN

7 – 9	EDITORIAL CECILIA DE LA GARZA & MARIO POY
10 – 26	ARCHAEOLOGY OF KNOWLEDGE A DISTORTING MIRROR: NOTES FOR THE HISTORY OF OCCUPATIONAL DISEASE LEGISLATION IN BELGIUM. LAURENT VOGEL
27 – 30	THEMATIC DOSSIER INTRODUCTION TO THE THEMATIC DOSSIER “ERGONOMIC WORK ANALYSIS AND TRAINING”: THE ERGONOMIC WORK ANALYSIS AND TRAINING FOR A LASTING DEVELOPMENT – PART II CÉLINE CHATIGNY
31 – 42	EMPIRICAL RESEARCH AN EXPERIMENTAL TOOL FOR APPRAISERS IN THE RECOGNITION OF PRIOR LEARNING. SANDRINE CORTESSIS
43 – 60	EMPIRICAL RESEARCH WHAT IS LEARNED DURING THE FIRST MOMENTS AT WORK AND HOW? CLAIRE TOURMEN, ANNIE LEROUX & SYLVIE BENEY
61 – 82	EMPIRICAL RESEARCH STUDENT HEALTH AND SAFETY IN A VOCATIONAL TRAINING CENTER: APPROACHES, REPRESENTATIONS AND GENDER. CÉLINE CHATIGNY & JESSICA RIEL
83 – 87	THESIS SUMMARY TRANSFER OF PROFESSIONAL SKILLS: PROCESSES OF ELABORATION OF FORMATIVE INTERACTIONS IN WORK SITUATIONS: A RESEARCH FOCUSED ON THE NURSING STAFF IN A UNIVERSITY HOSPITAL. JEANNE THÉBAULT
88 – 91	HISTORICAL TEXTS WORK ANALYSIS: LONGEVITY AND DEVELOPMENT OF A CONCEPT. ANNE LANCY
92 – 97	HISTORICAL TEXTS WORK ANALYSIS THIRTY YEARS AFTER OMBREDANE AND FAVERGE. KARNAS & SALENGROS
98 – 102	THE DICTIONARY INFORMATION. JAVIER BARCENILLA
103 – 105	THE DICTIONARY RETIREMENT. CORINNE GAUDART

EDITORIAL

CECILIA DE LA GARZA ^[1] & MARIO POY ^[2]

[1] EDF R&D, Management des
Risques Industriels
1, Av. Général de Gaulle
92140 Clamart
France
cecilia.de-la-garza@edf.fr

[2] Universidad de San Andrés
Centro de Investigaciones
por una Cultura de Seguridad
Industrial
Vito Dumas 284
B1644BID - Victoria,
Buenos Aires
Argentina
mpoy@udesa.edu.ar

Estimados lectores,

Este número de Laboreal da comienzo con un artículo de Laurent Vogel en la sección “ARQUEOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO”. Vogel nos presenta, a través de su artículo “Un espejo deformante: apuntes históricos sobre la construcción jurídica de las enfermedades profesionales en Bélgica”, un notable trabajo acerca de los determinantes sociales que han definido la constitución jurídica del listado de enfermedades profesionales en Bélgica. La tesis central del autor es que los diferentes saberes y conceptos tales como el de causalidad, patología y las institucionales sociales, jurídicas, culturales actúan como verdaderos “filtros” que afectan directamente el estatuto jurídico de determinadas enfermedades asociadas al trabajo. Tal es el caso, por ejemplo, del cáncer y de las patologías mentales así como el relegamiento del trabajo femenino o la inclusión del trabajo de los inmigrantes en verdaderas “zonas grises”. Para ilustrar claramente esta idea, Vogel nos señala cómo Bélgica habiendo sido un país con una fuerte actividad minera, haya declarado a la silicosis como enfermedad profesional con un retraso muy significativo, respecto de otros países con similar actividad. Finalmente, el autor concluye señalando que entre otros factores han jugado un papel importante la monetización de los riesgos, la ausencia por parte de los sindicatos de tomar a la salud en el trabajo como un elemento de lucha y negociación, al menos en sus inicios.

Luego, este número prosigue con la presentación de la segunda parte de la COLECCIÓN TEMÁTICA de los trabajos expuestos en el simposio Ergonomic Analysis of Work and Training del Congreso de la IEA en 2012 en Recife, Brasil. Céline Chatigny introduce dicha colección temática retomando los objetivos y áreas de investigación que caracterizan ese tipo de estudios en torno a la problemática de la formación profesional, que guarda como eje central el análisis de la actividad de trabajo. Uno de los principales intereses de los tres artículos es que aportan reflexiones

recientes en torno al aprendizaje y a como se lo puede analizar. El texto de Sandrine de Cortessis nos presenta un estudio desarrollado en Suiza intitulado **“Un dispositivo de experimentación para los evaluadores de validación de experiencias adquiridas”** presenta un análisis de un dispositivo de Validación de la Experiencia Adquirida (VEA), destinado a formalizar los conocimientos adquiridos en la experiencia. En particular, la investigación se centra en las modalidades de trabajo de los evaluadores que participan en este tipo de dispositivos, mediante sesiones de regulación que les permiten una resignificación de sus estrategias de evaluación, ajustando colectivamente la forma de actuar.

En el artículo de Claire Tourmen, Annie Leroux y Sylvie Beney **“¿Qué se aprende al empezar el trabajo y cómo?”** las autoras se interesan en la cuestión del tiempo de aprendizaje, y en particular de los primeros momentos del aprendizaje profesional de asistentes sociales en Francia. Se ve como el análisis de la actividad permite identificar situaciones significativas para el aprendizaje que son registradas por los practicantes de manera distinta y en momentos distintos (reuniones, vivencia, observación de un rol). El artículo de Céline Chatigny **“La salud y la seguridad de los alumnos en centros de capacitación profesional: enfoques, representaciones y género”** presenta una situación que podría producirse en cualquier país entre formaciones y géneros. La autora muestra, a través de un estudio de las problemáticas de salud y de seguridad, en centros de formación de Electromecánica y de Peluquería en Canadá cómo los alumnos tienen representaciones sumamente distintas acerca de su salud y de su seguridad, y cómo estas pueden estar marcadas por el género en relación con estereotipos sobre oficios femeninos/masculinos y, sobre todo, para las mujeres que batallan para integrarse en medios fuertemente masculinos.

Siguiendo con la temática del análisis de la actividad de trabajo y de la formación, en la sección **“RESÚMENES DE TESIS”**, Jeanne Thébault presenta, a través de un estudio cuanti-cualitativo, una investigación denominada: **“La transmisión profesional: procesos de elaboración de interacciones formativas en situación de trabajo. Una investigación del personal de cuidados en salud de un Centro Hospitalario Universitario”**. La misma tiene como eje central las modalidades de interacciones formativas entre el personal de planta y aquellos recién ingresados, en el sector hospitalario. En particular, el estudio se desarrolla en tres sectores (cirugía cardiológica, reumatología y rehabilitación) y muestra de qué manera se integra la actividad de formación a la actividad cotidiana de los profesionales involucrados en dichos sectores. La autora identifica así, tres modalidades de interacción formativa: “puesta entre paréntesis”, “aprovechar la oportunidad” y “más allá del binomio” dependiendo su elección de la carga de trabajo y de los imprevistos en las tareas cotidianas de los servicios estudiados.

En lo que se refiere al **“TEXTO HISTÓRICO”**, Régis Ouvrier Bonnaz seleccionó el texto de Karnas y Salengros **“El análisis del**

trabajo 30 años después de Ombredane y Faverge”. A través de este texto podremos comprobar como el análisis del trabajo en ergonomía sigue siendo de actualidad 60 años después. Tal como lo muestra Anne Lancry en su comentario introductorio al texto en cuestión, los métodos han evolucionado y se han adaptado, han incorporado técnicas de las ciencias sociales y humanas. De igual manera el análisis del trabajo ha explorado ámbitos profesionales sumamente distintos. Sin embargo, cualesquiera que sean los métodos o situaciones estudiadas, el análisis de la actividad sigue siendo el centro del problema, como resultado de la actividad desarrollada, construida, aprendida por los trabajadores, cualquiera que sea su función, formación, nivel jerárquico.

En la sección **“DICCIONARIO”** y siguiendo el orden alfabético, presentamos esta vez la i de **“información”** y la j de **“jubilación”**.

En la primera - “información”- Javier Barcenilla nos muestra en su análisis el pasaje de una dimensión física a una más mental del concepto. Tal como lo señalan Karnas y Salengros en el texto histórico el análisis de la actividad cognitiva es un aspecto cada vez más relevante de la actividad de los trabajadores. En este sentido, Barcenilla traza un recorrido de cómo se construyeron modelos y técnicas específicas para poder inferir y comprender como las personas tratan la información, el sentido que le dan dentro su entorno laboral, la utilización que de ella hacen para adaptarse, aprender y desempeñar la tarea prescrita.

Con relación a la definición del concepto “jubilación” Corinne Gaudart nos propone un breve y preciso recorrido histórico, asociando las condiciones de trabajo y el envejecimiento y pone en evidencia cómo el ciclo vital “ternario” producto del paradigma fordista - educación, trabajo, jubilación a una edad fija - está actualmente seriamente puesto en cuestión. La autora remarca la estrecha relación entre trabajo y jubilación, dejando en claro que esta última es un proceso constructivo (o destructivo) íntimamente relacionado con la actividad de trabajo y que, por lo tanto, es determinante tomar en consideración la duración de la vida profesional y el momento de la jubilación. Asimismo, Gaudart insiste en la necesidad de considerar la experiencia laboral como positiva, los trayectos y las carreras profesionales como constructivas y fuentes de desarrollo de saberes, de capacidades, de experiencias y de salud, para poder llegar así en buen estado de salud a la jubilación.

Así, en este número ofrecemos al lector contenidos transversales en torno al análisis de la actividad, la formación, y a las cuestiones ligadas a la salud y el trabajo.

Desde luego este número no podría existir sin un trabajo colectivo así que, quisiéramos agradecer a todos los evaluadores que han contribuido activa y positivamente con su trabajo a la calidad de los artículos. A los traductores, y de forma especial a Juliana Barros, Doctoranda de Selma Lancman de la Universidad de São Paulo, a los revisores, y a todas las personas que se ocupan del diseño y puesta en línea de este número.

Vaya un agradecimiento también a todos los autores que, con sus trabajos, han permitido que un nuevo de la revista pueda llegar a nuestros lectores.

Finalmente, quisiéramos compartir con ustedes dos muy buenas noticias: la revista se afilió a Crossref, lo que significa que a partir del 2014 todos los artículos publicados en Laboreal tendrán un DOI; y más importante aún Laboreal acaba de ser indexada en SCIELO (Scientific Electronic Library Online), biblioteca electrónica que conforma una red iberoamericana de colecciones de revistas científicas en texto completo y con acceso abierto, libre y gratuito.

¡Buena Lectura!

Cecilia de la Garza & Mario Poy

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

De la Garza, C. & Poy, M. (2014). Editorial. *Laboreal*, 10(2), 7-9.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214cdg>

ARQUEOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

UN ESPEJO DEFORMANTE: APUNTES HISTÓRICOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN JURÍDICA DE LAS ENFERMEDADES PROFESIONALES EN BÉLGICA.

LAURENT VOGEL

European Trade Union
Institute - ETUI
Bd du Roi Albert II, 5
1210 Brussels
Belgium
lvogel@etui.org

PALABRAS CLAVE

Enfermedades profesionales,
Silicosis,
Derecho laboral,
Historia social.

RESUMEN

El reconocimiento de las enfermedades profesionales es un factor importante en la promoción de la prevención en los lugares de trabajo. Dicho reconocimiento fue instituido en Bélgica en 1927. Por más de 35 años, la silicosis fue excluida de la lista de las enfermedades profesionales a pesar de que Bélgica tuviese una industria minera importante y que decenas de miles de mineros fuesen afectados por la silicosis. Para entender esta contradicción, es preciso analizar la historia social, la construcción social de los conocimientos médicos y la regulación jurídica de las enfermedades profesionales.

PALAVRAS CHAVE

Doenças profissionais,
Silicose,
Direito laboral,
História social.

RESUMO

UM ESPELHO DEFORMANTE: NOTAS HISTÓRICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO JURÍDICA DAS DOENÇAS PROFISSIONAIS NA BÉLGICA

O reconhecimento das doenças profissionais é um fator importante na promoção da prevenção nos locais de trabalho. Este reconhecimento foi instituído na Bélgica em 1927. Durante mais de 35 anos, a silicose foi excluída da lista das doenças profissionais embora as minas de carvão constituíam um setor importante da economia e que dezenas de milhar de mineiros tinham sido afetados pela silicose. Para entender esta contradição é necessário analisar a história social, a construção social dos conhecimentos médicos e a regulação jurídica das doenças profissionais.

Manuscrito recibido en:

Enero/2014

Aceptado tras peritaje:

Noviembre/2014

MOTS-CLÉS

Maladies professionnelles,
Silicose,
Droit du travail.
Histoire sociale.

RÉSUMÉ

UN MIROIR DÉFORMANT: NOTES HISTORIQUES SUR LA CONSTRUCTION JURIDIQUE DES MALADIES PROFESSIONNELLES EN BELGIQUE

La reconnaissance des maladies professionnelles joue un rôle important dans l'organisation de la prévention. Cette reconnaissance a été mise en place en Belgique à partir de 1927. Pendant plus de 35 ans, la silicose a été exclue de la liste des maladies professionnelles alors que les mines de charbon constituaient un secteur important de l'économie et que des dizaines de milliers de mineurs étaient affectés par la silicose. Il faut examiner l'histoire sociale, la construction sociale des connaissances médicales et la régulation juridique des maladies professionnelles pour comprendre cette contradiction.

KEYWORDS

Occupational disease,
Silicosis,
Labor law.
Social history.

ABSTRACT

A DISTORTING MIRROR: NOTES FOR THE HISTORY OF OCCUPATIONAL DISEASE LEGISLATION IN BELGIUM

Compensation for occupational diseases is an important factor in promoting prevention at the workplace. This compensation was established in Belgium in 1927. For over 35 years, silicosis remained excluded from the list of occupational diseases, despite the fact that coal mines were an important sector of the economy and that dozens of thousands of miners were affected by it. To understand this contradiction we need to look into the social history, the social construction of medical knowledge and the legal regulation surrounding occupational diseases.

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de las enfermedades profesionales permite a las víctimas obtener una compensación. Dicho reconocimiento ejerce también una función colectiva. La indemnización hace que determinados daños a la salud adquieran mayor visibilidad. Este reconocimiento social influye en el conjunto de los actores del campo de la salud en el trabajo.

Los sistemas para el reconocimiento de las enfermedades profesionales se asimilan a un conjunto de filtros de diferentes naturalezas, es decir, filtros conceptuales, refiriéndose a la definición misma de una relación de causalidad entre el trabajo y las patologías; institucionales, jurídicos, sociales y culturales. El efecto combinado de estos filtros va más allá de lo puramente cuantita-

tivo. Los datos que se obtienen a través de ellos distan mucho de ser representativos, en formato reducido, de la realidad general. Dichos datos presentan una imagen reflejada en un espejo deformante, de suerte que los casos de cáncer o los problemas de salud mental quedan reducidos a una mayor invisibilidad. Algunos grupos sociales, como trabajadores precarizados o inmigrantes, están en zonas grises. La discriminación contra las mujeres es una de las formas más comunes de este efecto deformante.

La historia social del reconocimiento de las enfermedades profesionales en Bélgica aún está por escribirse. Sobre la silicosis se han hecho estudios indiscutiblemente interesantes que plantean el problema de la relación entre el derecho y los conocimientos médicos (Geerkens, 2009; 2014; IHOES, 1998). Los debates en torno a la silicosis que se desarrollaron entre inicios del siglo XX

y los años 60 constituyen, en numerosos aspectos, una “historia que no pasa” ni en el análisis jurídico ni en la historia médica de la salud en el trabajo. A partir del momento en que la silicosis fue reconocida como enfermedad profesional quedó en el olvido la abundante producción científica belga que se negaba a admitir ese carácter de la enfermedad. Los autores que más se dedicaron a esta investigación pasaron a ocuparse de otros temas de estudio, mientras que los juristas se limitaron a describir la nueva situación del derecho positivo, satisfechos, al parecer, con esta nueva prueba del carácter avanzado de la legislación social.

El atraso de la legislación belga en lo que respecta a la silicosis constituye un caso extremo, si bien es un claro indicio de una tendencia más profunda. El mesotelioma, enfermedad provocada por el amianto, pasó a formar parte de la lista belga en 1982, cuando en el Reino Unido esta enfermedad había sido reconocida en 1966. El inmenso desfase que existe entre el objetivo declarado de indemnizar las enfermedades profesionales y la realidad de una aplicación sumamente restrictiva, ceñida a un número limitado de patologías, justifica que se examine de manera crítica la elaboración de las normas.

En los Estados Unidos, este tema ha llamado la atención de algunos investigadores que realizan estudios de carácter general o bien enfocadas sobre casos concretos como las enfermedades respiratorias de los mineros o los trastornos músculo-esqueléticos. En Francia, el renacimiento de la historiografía sobre la salud en el trabajo se enmarca en un contexto en el que el escándalo provocado por el amianto ha jugado un papel decisivo en la evolución del derecho y de las ciencias sociales en materia de salud en el trabajo. En Bélgica el desinterés es flagrante, y salvo un trabajo minucioso sobre la historia de la silicosis realizado por Eric Geerkens, nunca se ha emprendido una investigación sistemática sobre la elaboración de un marco jurídico para las enfermedades profesionales y su negociación política.

Sin embargo, tanto para el historiador de las sociedades contemporáneas como para el jurista, esta es una materia apasionante, tal y como lo demuestran los trabajos de Katherine Lippel en Quebec (Lippel, 2003; Lippel & Cox, 2012; Lippel & Lefebvre, 2014). El derecho en materia de enfermedades profesionales se presenta como reglamentario, laborioso y técnico, pero tras esta apariencia se esconden cuestiones jurídicas de considerable importancia. Un análisis histórico ayuda a comprender el planteo, a través de este derecho, de una contradicción fundamental del trabajo asalariado, formulada en los siguientes términos por Alain Supiot (1994, p. 68): “A diferencia del empleador, en la relación laboral el trabajador no pone en riesgo su patrimonio sino su pellejo y precisamente – para ponerlo a salvo – fue que se constituyó el derecho del trabajo” (traducción libre).

La legislación y la jurisprudencia relativas a las enfermedades profesionales plantean constantemente la pregunta no sólo acerca del recurso, a menudo ambiguo y a veces excesivo, al lenguaje y a los conocimientos de las disciplinas sanitarias, sino también

sobre el papel positivo que juegan dichas disciplinas al examinar la pertinencia de las normas jurídicas.

El presente artículo describe la aparición de la legislación sobre las enfermedades profesionales y analiza una contradicción aparentemente absurda: Bélgica fue uno de los últimos países del mundo en reconocer la silicosis como enfermedad profesional a pesar de que contaba con una industria minera importante. Para entender dicha contradicción, este artículo propone una interpretación basada en la interacción entre la historia social de los conocimientos médicos, el desarrollo de la normativa jurídica y algunas peculiaridades de la historia de las relaciones colectivas de trabajo en Bélgica. El artículo examina en una primera sección la evolución del derecho en materia de prevención de riesgos profesionales. En una segunda sección, analiza la evolución de la normativa sobre la indemnización de las enfermedades profesionales concentrándose en la investigación de las causas del tardío reconocimiento de la silicosis.

1. EVOLUCIÓN DEL DERECHO EN MATERIA DE PREVENCIÓN

1.1 Desde Ramazzini hasta la legislación industrial

El impacto negativo del trabajo en la salud ha sido objeto de múltiples observaciones a lo largo de la historia. Dicho impacto no es consecuencia únicamente de las condiciones materiales de la producción (equipos, sustancias químicas, etc...), pues también está determinado por las relaciones sociales. La división del trabajo no se limita a un reparto funcional y técnico de las tareas según las capacidades propias de cada individuo. También tiene una dimensión social, colectiva, y es la principal fuente de desigualdades de género y de clase. En otras sociedades, la división del trabajo fue un elemento esencial para establecer el estatus de las castas o la demarcación entre hombres libres y esclavos. Entre las desigualdades, las desigualdades sociales de la salud ocupan un lugar importante. Éstas se subestiman y a veces se legitiman a través de mecanismos diversos, a saber, la naturalización (cuando la desigualdad se atribuye a la biología, ya sea en referencia a las mujeres, las “razas inferiores” o la idea de que las patologías causadas por el trabajo son producto simplemente del envejecimiento “natural” de la población), las ideologías del progreso (según las cuales el crecimiento de los recursos materiales va acompañado de algunos sacrificios legítimos) o una individualización de los procesos patógenos, que se centra en los factores individuales cuando se trata de determinantes colectivos, como las condiciones de trabajo.

Bernardino Ramazzini había planteado, desde antes de la primera revolución industrial, a través de su libro “De morbis artificum diatriba”, un enfoque general sobre este tema. Este libro se editó por primera vez en Módena en el año 1700. Se estuvo tra-

duciendo y reeditando con regularidad en el curso de los últimos tres siglos. El libro se basa en observaciones clínicas y en una escucha de la percepción que diferentes profesiones tenían sobre la relación entre las enfermedades y sus actividades laborales. Ramazzini describe algunas enfermedades laborales situándolas en un contexto preindustrial. Aun cuando su marco de explicación etiológica es anticuado, muchas de sus conclusiones siguen siendo pertinentes para comprender la relación entre el trabajo y la salud. Su lectura en el presente muestra que nos podemos equivocar sobre la causalidad científica y al mismo tiempo captar de manera intuitiva la causalidad social. El prefacio de su libro sigue siendo de actualidad: “Son muchas las cosas que el médico, al atender a un enfermo, debe tratar de averiguar, bien sea a través del mismo paciente, bien a través de los que le atienden, siguiendo las normas del Divino Preceptor: *“Cuando estés ante un enfermo, conviene que le preguntes qué le duele, cuál es el motivo, desde hace cuántos días, si hace de vientre y qué alimentos toma”*. Palabras son éstas de Hipócrates en su libro *De las afecciones*; permítaseme añadir también esta pregunta: “y qué oficio desempeña”. Aunque esta pregunta pueda referirse a las causas ocasionales de la enfermedad, considero muy oportuno — es más, necesario — no dejarla en olvido, especialmente cuando se trate a una persona de condición humilde; y esto compruebo que, en la práctica, se observa en muy contadas ocasiones o que es tenido muy poco en cuenta en caso de que así le conste al médico, por otra parte, a la hora de aplicar la curación, cuando su cumplimiento es de vital importancia si se quiere conseguir un éxito mayor en la curación” (Ramazzini, 2012, p. 13).

La producción de conocimientos sobre las enfermedades medioambientales en el contexto de grandes aglomeraciones urbanas y del auge de la industria ha sido escasa y puntual. Se relacionaba con los intentos de reglamentación de la contaminación industrial iniciados bajo el antiguo Régimen. Tales intentos desembocaron tras la revolución industrial en la adopción de textos que durante casi dos siglos dieron fundamento legal a la reglamentación belga en materia de salud y seguridad en el trabajo ^[1] constituida por la Ley del 21 de abril de 1810 que establece el régimen de minas y canteras y por el decreto del 15 de octubre de 1810 sobre el régimen de los establecimientos clasificados. De estos textos jurídicos derivó durante todo el siglo XIX la legislación industrial, actualmente dividida entre la legislación medioambiental y la legislación sobre bienestar en el trabajo. El peritaje médico se incluye dentro de esta actividad de reglamentación. Son numerosos los médicos cuya opinión se consulta en los procedimientos de autorización de los establecimientos clasificados. Este primer acercamiento entre el peritaje médico y los conceptos jurídicos implica un cambio de perspectiva para la formación del conocimiento experto. Determina la manera de plantear las preguntas, condicionando las respuestas proporcionadas. Como lo destaca Bernard-Pierre Lécuyer, “La interven-

ción del médico higienista se basa la responsabilidad de tutela que tiene el poder público sobre las actividades industriales y su primera preocupación no consiste tanto en proteger la salud de los trabajadores que ejercen su actividad dentro de los establecimientos como en garantizar que dicha actividad no tenga consecuencias negativas para el entorno” (Lécuyer, 1983, pp. 49-50, traducción libre). Este tipo de intervención tiene entonces tendencia a subestimar los riesgos inherentes a las condiciones de trabajo. Una prueba de ello es el peritaje realizado por Parent-Duchâtelet y d’Arcet, publicado en 1829, sobre la salud en las fábricas de tabaco: “estos hombres, si bien es cierto que están flacos (...) no están amarillos ni descoloridos (...). Contemplando la masa de trabajadores: hombres, mujeres y niños, todos denotan estar en buena salud (...) entre ellos se distingue una que otra cara pálida, pero no son más numerosas que en otros lugares”. En su descripción de las fábricas de tabaco en Lille, señalan que “Las principales enfermedades que padecen los obreros dedicados a la fabricación de tabaco son las irritaciones crónicas de los órganos de los sistemas respiratorio y digestivo (...). Sin negar la influencia que puede tener el tabaco en la aparición de estas enfermedades, debemos reconocer que es de carácter muy leve” (cit in Lécuyer, 1983, pp. 57-58, traducción libre).

1.2 Desde las investigaciones de Ducpétiaux hasta el nacimiento del derecho del trabajo en Bélgica

La explotación intensiva de las primeras generaciones de trabajadores de la revolución industrial tuvo consecuencias catastróficas para la salud. Relatos, encuestas y testimonios del siglo XIX coinciden en describir a los obreros de la época como seres cuyo primer rasgo distintivo eran los daños a la integridad física provocados por el trabajo. Las relaciones sociales dejan su huella en los cuerpos de los trabajadores: rostros pálidos, problemas de crecimiento en los niños, respiración dificultosa, envejecimiento precoz, numerosos mutilados, etc. La situación de las mujeres fue descrita de manera extensa en los estudios sobre las condiciones de trabajo que se llevaron a cabo en el siglo XIX, pero algunas actividades siguieron ignorándose. La información que se tiene sobre las trabajadoras domésticas es sumamente escasa. Las encuestas conceden menos el uso de la palabra a las obreras que a los obreros; a éstas se las analiza en lo que respecta a sus cuerpos, su moralidad o su comportamiento, pero no se las interroga sobre su salud o sus condiciones de trabajo. Los textos de Flora Tristán constituyen una excepción significativa. En casos extremos, el conocimiento médico retoma son jerga erudita fantasías masculinas. Tal el caso de los estudios sobre onanismo entre las obreras que trabajaban con máquinas de coser. En 1843, se creó en Bélgica una Comisión a instancias del Ministro del Interior, Jean-Baptiste Nothomb. Esta Comisión, dirigida por Édouard Ducpétiaux, inspector general de prisiones y establecimientos de beneficencia, se dedicó a investigar sobre las

“condiciones de las clases obreras y sobre el trabajo de los niños”. Los trabajos de la Comisión fueron publicados en 1846 y 1848 ^[2]. El informe de esta Comisión sigue siendo una referencia indispensable sobre las condiciones de trabajo en esa época. La metodología aplicada se caracterizó sin embargo por excluir una fuente de información importante. Se elaboraron cuatro cuestionarios diferentes para sondear la opinión de los dirigentes industriales, las cámaras de comercio e industria, las sociedades médicas y los consejos de salubridad pública ^[3]. Se recogieron así testimonios sobre el mundo del trabajo visto desde arriba o desde afuera. Además de lo que expresa este estudio –cuya lectura sigue siendo apasionante– también contribuye a establecer el estatus de experto. La exclusión del conocimiento obrero sorprende cuando se sabe que en algunas encuestas realizadas en otros países en la misma época los investigadores interrogaban a los obreros sobre sus condiciones de vida y de trabajo ^[4].

La Comisión elaboró un proyecto de ley en el que planteaba limitar la duración del tiempo de trabajo de los adultos a 12 horas y 30 minutos por jornada. Además proponía prohibir el trabajo de los niños menores de diez años en la industria (con una exención que permitía seguir empleando a los niños que ya estuviesen trabajando antes de la promulgación de la ley), limitar a 6 horas y 30 minutos la duración del trabajo diario de los jóvenes con edades comprendidas entre 10 y 14 años, y a 10 horas y 30 minutos la jornada de los jóvenes trabajadores con edades entre 14 y 18 años. El trabajo de las mujeres en las minas abiertas y subterráneas ya no se permitiría. En lo que respecta a las medidas de prevención aplicables a los obreros adultos, el proyecto prescribía una obligación general que deberían cumplir los directores de establecimientos industriales. Éstos “debían acatar todas las normas de seguridad y salubridad en sus explotaciones. Debían velar por el mantenimiento del orden y las buenas costumbres en sus talleres y, particularmente, por la conservación de la salud, la educación y la instrucción de sus obreros jóvenes”. De la definición de normas más precisas se ocuparían los textos reglamentarios. Todas estas propuestas fueron rechazadas por el Parlamento.

Las investigaciones sobre las condiciones de vida de la clase obrera, realizadas tanto en Bélgica como en Francia durante la primera mitad del siglo XIX, mostraban grandes divergencias en la comunidad médica. Si bien es cierto que estas divergencias reflejaban en parte orientaciones político-sociales opuestas que se observaban entre los juristas y los políticos, o dentro del patronato, también es cierto que las mismas conservaban una especificidad que tiene que ver con la construcción social de las ciencias. De manera sintética, se puede considerar que los conocimientos médicos se dividían en tres perspectivas diferentes. Había una corriente que negaba los efectos nocivos de la industrialización sobre la salud. Según ella, los trabajadores activos tenían por lo general buena salud ^[5]. Algunas profesiones obreras tenían incluso un efecto benéfico para la salud. La corriente concluía que las críticas dirigidas en contra de las condiciones

de trabajo se regían por la pasión ideológica. Dicha corriente ponía de relieve una objeción invocada con frecuencia para oponerse a la legislación sobre la salud en el trabajo. Ante exigencias reglamentarias precisas, el patronato podría decidir el cierre de las empresas. El impacto sanitario del pauperismo era aún más dramático que el de las condiciones de trabajo.

Había una segunda corriente enfocada sobre las condiciones de vida fuera del trabajo: insalubridad de las viviendas, mala alimentación, moralidad deficiente, imprevisión ante los riesgos, higiene deplorable, alcoholismo, degeneración de la raza, etc... Esta corriente ocupaba un lugar preponderante en el desarrollo de la higiene social. No negaba los efectos del trabajo sobre algunos de estos factores, como consecuencia del trabajo de los niños, la promiscuidad en los talleres o las minas, las largas jornadas de trabajo o los bajos salarios (también se emplea el argumento inverso, según el cual el recrudecimiento del alcoholismo y el debilitamiento de la moral serían producto de salarios demasiado altos y del acortamiento de la jornada laboral). De manera general, esta corriente consideraba de manera negativa el trabajo de las mujeres en la industria y las minas. Más que a través del trabajo, la condición de vida de la clase obrera se concebía dentro de un enfoque amplio de biología social en el que los pobres constituían al mismo tiempo una clase peligrosa y una clase puesta en peligro.

La tercera corriente hacía énfasis en el efecto de las condiciones de trabajo: vapores, humos y polvos tóxicos, máquinas peligrosas, gestos repetitivos y esfuerzos físicos excesivos. Esta corriente está vinculada con la higiene industrial. En relación con la época de Ramazzini, el enfoque según las profesiones se completa por medio de un análisis basado en algunos factores de nocividad que no dependen necesariamente de las profesiones ejercidas.

Aun cuando la primera corriente podía estar condicionada por la posición política y social de una parte importante de la comunidad médica, las divergencias entre las dos otras corrientes se desarrollaban de manera bastante autónoma con respecto al compromiso político de los médicos. Se podía estar a favor de cambios sociales radicales o, por el contrario, predicar la moderación tanto entre los higienistas sociales como entre los higienistas industriales. Asimismo, había divergencias considerables según que las enfermedades se atribuyesen al efecto de sustancias tóxicas o al desgaste provocado por el trabajo. Los defensores de la higiene social solían tener en cuenta este último factor, pues comprobaban el daño causado por el esfuerzo excesivo, el trabajo monótono y repetitivo, la inmovilidad forzada de ciertas partes del cuerpo, etc. Allí radica, según nuestra opinión, la diferencia principal que existía entre la percepción erudita y los conocimientos obreros sobre la salud en el trabajo. Estos últimos tendían más bien a aplicar un enfoque global sin separar los riesgos tóxicos y la organización del trabajo. El impacto global del trabajo en la salud es sin embargo difícil de evaluar empleando

métodos experimentales y cuantitativos. Dicho impacto puede manifestarse de manera más directa a través de la percepción subjetiva, especialmente cuando ésta se enmarca en una movi-
lización colectiva.

A los trabajos de la Comisión de 1843 no se les dio seguimiento desde el punto de vista legislativo. La cuestión obrera siguió siendo objeto de informes dramáticos que no modificaron la posición del legislador de negarse a intervenir en el ámbito social. No faltaron los argumentos jurídicos que consideraban que establecer una reglamentación del trabajo equivaldría a una injerencia inaceptable del Estado. En 1869, el dirigente liberal Frère-Orban hacía referencia a la antinomia que existía entre una reglamentación del trabajo y el derecho de familia: “Una ley sobre el trabajo de los niños es una ley que priva en masa a los padres de familia de las clases trabajadoras de la tutela natural y legítima de sus hijos; es una ley que declara que éstos no son ni dignos ni aptos para ejercer correctamente dicha tutela; es una ley que proclama que, en las clases obreras, los padres no tienen corazón ni las madres entrañas” (Chlepner, 1972, p. 101, traducción libre).

Bélgica ha sido el último país industrializado de Europa en adoptar una legislación específica relativa a las condiciones de trabajo. Entre 1831 y 1887, las normas jurídicas que se aplicaban consistían principalmente en normas de actuación policial destinadas a imponer disciplina en el trabajo y reprimir las formas de acción colectiva del movimiento obrero (cartilla de trabajo, represión del vagabundeo, prohibición de formar coaliciones, etc.). Según Devinck, la represión de las coaliciones pudo haber sido utilizada directamente para combatir las prácticas obreras destinadas a proteger la salud. Es lo que se desprende de un juicio que se produjo en Francia en 1833 que involucró a varios obreros fundidores. Éstos interrumpían colectivamente el trabajo para salir del taller y cambiar de aire, acogiéndose de esta forma a una práctica establecida para proteger la salud del obrero “debido a las tareas pesadas e insalubres a las que éste se dedica, trabajando en talleres con una atmósfera cargada de polvo y gas nocivo que el mismo respira continuamente, y porque el calor de las estufas y los hornos, cuya temperatura se aumenta a un grado muy alto, es excesiva” (Devinck, 2010, p. 75, traducción libre). La única intervención reglamentaria posible contra los riesgos del trabajo se situaba en el marco de la legislación relativa a los establecimientos clasificados. A partir de 1849, se estableció que los procedimientos de autorización contemplarían una serie de criterios relativos a la seguridad y la higiene de los trabajadores. El 28 de abril de 1884, basándose en la policía de minas, se adoptó el primer texto de Bélgica como nación independiente por el que se limitaba el trabajo subterráneo en las minas a los chicos de doce años y a las chicas de catorce años de edad.

Tras los disturbios obreros que sacudieron Bélgica en marzo de 1886, el poder legislativo salió de su letargo. La primera medida fue crear una Comisión de Investigación sobre el trabajo indus-

trial presidida por Eudore Pirmez, quien era al mismo tiempo un industrial y un parlamentario liberal. La Comisión publicó un informe voluminoso en 1888. El Parlamento ya no podía seguir eludiendo el tema y se vio obligado a debatir sobre varios proyectos de ley que le fueron presentados.

En lo que concierne a la salud en el trabajo, la primera ley fue la promulgada el 31 de diciembre de 1889, relativa al trabajo de los niños y las mujeres; una ley que contempla al mismo tiempo la protección y la discriminación. Su objetivo era alejar a las mujeres de determinadas situaciones peligrosas (para ellas o para su progenitura) en lugar de eliminar los riesgos. Esta ley prohíbe utilizar a los niños menores de doce años para el trabajo industrial y limita la duración de la jornada laboral a doce horas en lo que respecta a los jóvenes de 12 a 16 años de edad y las jóvenes de 12 a 21 años de edad. La referida ley prohíbe emplear mujeres menores de 21 años para realizar trabajos subterráneos en las minas. También prohíbe emplear mujeres durante cuatro semanas después que éstas hayan dado a luz, pero la ausencia total de garantías en cuanto a la remuneración resta eficacia a la medida.

1.3 Desde la ley de 1889 hasta la ley de 1996 relativa al bienestar en el trabajo

El marco legislativo relativo a la prevención ha evolucionado de manera considerable desde 1889. Cabe recordar la ley de 10 de marzo de 1900 relativa al contrato de trabajo, por la que se estipula una obligación general en materia de seguridad que el empleador debe cumplir. Los parlamentarios evocaron en este contexto la posibilidad de redactar un código del trabajo en el cual se desarrollarían los diferentes aspectos de la ley. Esta propuesta fue frenada por la adopción de la ley relativa a la indemnización de los accidentes de trabajo, promulgada el 24 de diciembre de 1903. La indemnización de estos accidentes colocó en segundo plano la política de prevención durante cerca de tres cuartos de siglo. La adopción de la ley relativa a la indemnización de tres enfermedades profesionales, promulgada el 27 de julio de 1927, jugó un papel similar, frenando el desarrollo de una política de prevención más eficaz.

En el contexto de las reformas sociales posteriores a la Segunda Guerra Mundial, se reformó, más en la forma que en el fondo, la legislación relativa a la salud laboral y se procedió a una codificación ilusoria. El texto principal en materia de salud y seguridad fue el Reglamento General para la Protección en el Trabajo (RGPT). Este texto, voluminoso y disparatado, que se adoptó entre 1946 y 1948, se limitaba en realidad a agrupar sin reflexión crítica un conjunto de textos reglamentarios anteriores. El fundamento legal de las disposiciones reglamentarias del RGPT seguía repartido en una decena de leyes fundamentales de naturaleza bastante heterogénea, a las que se añadió la ley de 10 de junio de 1952 relativa a la salud y la seguridad de los trabajadores, así como a la salubridad del trabajo y de los sitios de trabajo.

Las disposiciones del RGPT fueron revisadas en múltiples ocasiones. El hecho de que no se dispusiese de un plan de conjunto y de que existieran al mismo tiempo normas fundamentales y disposiciones particulares restaba mucha legibilidad al RGPT. Estas características reforzaban los prejuicios de numerosos juristas, para quienes la legislación sobre la salud en el trabajo no constituía más que una materia puramente técnica, desprovista de principios jurídicos y raramente sujeta a debates doctrinales. No cabía duda de que la materia exigía una reforma, pero la voluntad a nivel político era frenada por una larga tradición de inmovilismo donde se mezclaban un enfoque técnico o administrativo y la búsqueda paralizante de un consenso entre las organizaciones sindicales y patronales. Cada cambio parcial del marco legislativo ha estado relacionado con movilizaciones sociales importantes, a saber, la instauración de los comités de seguridad e higiene y el desarrollo de la medicina laboral durante los años siguientes a la catástrofe minera de Marcinelle en 1956, la orientación hacia una prevención primaria y una mayor atención a las sustancias tóxicas en el contexto de la fuerte conflictividad social que marcó el periodo posterior a 1968.

Fue necesaria la contribución decisiva de las directivas de la Comunidad Europea para superar estos obstáculos e incluir en la agenda una reforma general que tuvo como elemento principal la ley relativa al bienestar en el trabajo, promulgada el 4 de agosto de 1996. Se trataba de una reforma global. Resulta paradójico que esta reforma no se haya combinado con una reforma similar del sistema de indemnización de los riesgos profesionales, que sigue funcionando como un freno de la prevención primaria y que brinda inmunidad casi total a los empleadores en materia de responsabilidad civil cuando la falta de prevención origina accidentes o enfermedades.

2. EVOLUCIÓN DE LA INDEMNIZACIÓN DE LAS ENFERMEDADES PROFESIONALES

Los riesgos del trabajo han sido determinantes para la crítica del enfoque civilista de las relaciones laborales. La jurisprudencia que predominó durante la primera mitad del siglo XIX tendía a excluir cualquier indemnización de accidentes o enfermedades basada en la responsabilidad civil del empleador. Según ésta jurisprudencia, cuando el trabajador manifestaba su acuerdo con las condiciones del “contrato de arrendamiento de servicios”, eso significaba que conocía y aceptaba los riesgos inherentes a su actividad profesional. En los últimos decenios del mismo siglo, se produjo una evolución jurisprudencial que terminó reconociendo, aunque con ciertas objeciones, la existencia de una obligación patronal en materia de seguridad. El incumplimiento de esta obligación daría lugar a una indemnización por daños en el ámbito del derecho común de la responsabilidad civil, pero la carga de la prueba recaería en la víctima. Los litigios se referían

casi exclusivamente a accidentes de trabajo. El legislador terminó dictando el 10 de marzo de 1900 una ley sobre la obligación general de garantizar la seguridad, por la cual se imponía al empleador “velar, con la diligencia de un buen padre de familia, y no obstante cualquier acuerdo en contrario, para que el trabajo se realice en condiciones adecuadas desde el punto de vista de la seguridad y la salud del obrero y que, en caso de accidente, se le preste a éste los primeros auxilios”. Quedaba así establecida la responsabilidad contractual del empleador en caso de accidente o enfermedad causados por el trabajo. Pero seguía planteándose un inconveniente significativo, ya que los trabajadores que eran víctimas de algún accidente de trabajo o de una enfermedad profesional tenían que pasar por procedimientos judiciales a fin de obtener una indemnización en un contexto en el que cualquier incapacidad de trabajo era sinónimo de miseria material extrema y marginalización social.

2.1 La ley del 24 de diciembre de 1903 sobre accidentes laborales

La implementación de sistemas de indemnización por riesgos profesionales se llevó a cabo en varias etapas. Respecto a otros países industrializados, Bélgica quedó un tanto rezagada en la adopción de leyes. En 1890, Paul Janson y otros diputados de la izquierda liberal presentaron un proyecto de ley por el que se establecía un seguro obligatorio de los empleadores contra los accidentes laborales y las enfermedades profesionales; proyecto que fue rechazado. El Parlamento se limitó a asignar fondos públicos para ayudar a la creación de un Fondo de Previsión y Asistencia. A principios del siglo XX, la evolución legislativa de los países vecinos no dejó más opción a Bélgica que aprobar una legislación sobre el seguro obligatorio ante riesgos profesionales. La primera ley relativa a los accidentes laborales se votó el 24 de diciembre de 1903. Esta ley excluía las enfermedades profesionales de su ámbito de aplicación.

Procede hacerse preguntas sobre la pertinencia de esta exclusión que, en derecho belga, sigue estableciendo una clara distinción entre dos regímenes reguladores y dos ramas separadas de la seguridad social. El Convenio n°18 de la OIT, relativo a las enfermedades profesionales, abordaba este tema de manera incidental, estipulando que “la tasa de esta indemnización (de las enfermedades profesionales) no sería inferior a la que estableciese la legislación nacional por el daño resultante de los accidentes del trabajo”.

Un análisis comparado del derecho revela una gran variedad de situaciones. La legislaciones canadienses^[6] o la legislación sueca adoptaron un enfoque unitario del concepto de lesión profesional que abarca a la vez los accidentes y las enfermedades. La mayoría de los sistemas jurídicos establece una distinción entre el concepto de accidente laboral y el concepto de enfermedad profesional, aun cuando su indemnización se otorgue dentro de

un mismo marco institucional. Estos sistemas pueden consistir en una rama única de la seguridad (en Francia e Italia), un sistema único de seguros sociales (en Alemania y Suiza) o incluso en seguros privados regulados por la seguridad social (en España y Finlandia). En la mayoría de los Estados de EE.UU., al igual que en Reino Unido, los accidentes laborales no representan un concepto diferente al de las enfermedades profesionales. Su indemnización se cubre principalmente por medio de un seguro obligatorio de responsabilidad civil en el que se aplican, no obstante, sistemas específicos para determinadas enfermedades^[7] o para ciertas categorías de trabajadores. En 1967, los Países Bajos suprimieron todas las indemnizaciones específicas de la seguridad social por riesgos de trabajo, de manera que los accidentes laborales y las enfermedades profesionales correrían a cargo del régimen de invalidez y enfermedad. La posibilidad de una indemnización complementaria dependería de la responsabilidad civil del empleador. Esto condujo a la creación de un Instituto para las víctimas del amianto, que interviene principalmente cuando el empleador ha desaparecido o no es solvente y cuando los plazos de prescripción imposibilitan la indemnización basada en la responsabilidad civil del empleador. En el supuesto caso de una exposición profesional, se hablaría entonces de una indemnización con carácter residual. El régimen belga deriva de consideraciones estrechamente económicas. Esto significa que la indemnización por accidentes laborales, considerada como una actividad rentable, es competencia de las entidades aseguradoras privadas, mientras que la indemnización por enfermedades profesionales, de mayor riesgo, está a cargo de la seguridad social. En Dinamarca y Portugal se adoptó una solución similar. La exclusión de las enfermedades del campo de aplicación de la ley de 1903 fue el producto de diferentes factores. La visibilidad de los accidentes era inmediata. La definición jurídica que los define como suceso repentino que ocasiona una lesión no planteaba mayores problemas. La jurisprudencia muestra sin embargo que los diferentes elementos de esta definición pueden dar lugar a grandes controversias. La noción de enfermedad profesional implica necesariamente un análisis más complejo. Ninguna enfermedad es intrínsecamente profesional. Aun cuando exista bajas probabilidades de contraer ciertas enfermedades (silicosis, mesotelioma, necrosis de la mandíbula) sin exposición en el trabajo, dichas probabilidades nunca se excluyen. Esta misma exposición puede darse tanto en el caso de trabajadores asalariados y trabajadores autónomos, y en el contexto del trabajo doméstico no remunerado. Las enfermedades se consideran como profesionales únicamente con respecto a la primera categoría. Aparte de estas consideraciones de orden jurídico inherentes a la materia, hay otros factores importantes.

Durante la segunda mitad del siglo XIX tomaron forma tres reivindicaciones del movimiento obrero: la prohibición de los procesos que implicasen una exposición a agentes tóxicos^[8], la posibilidad de recibir una indemnización basándose en la

responsabilidad civil del empleador y la instauración de un seguro común que cubriese los accidentes laborales y las enfermedades profesionales. La primera reivindicación se topaba de frente con la facultad otorgada al empleador de organizar la producción. Dicha reivindicación desafiaba uno de los conceptos fundamentales del derecho laboral recién surgido: la noción de subordinación. La segunda reivindicación planteaba menos problemas de principios y era compatible con la visión civilista de las relaciones laborales. Si bien es cierto que el artículo 1385 del Código Civil estipulaba una responsabilidad en el caso de los animales, inclusive en el supuesto de que éstos se hubiesen escapado, también es cierto que no había impedimento alguno de tipo conceptual para introducir en las leyes una responsabilidad derivada de las máquinas y los procesos de producción. La oposición era más bien de tipo político, ya que entablar acciones basándose en la responsabilidad civil del empleador era considerado como una amenaza para la paz social. La perspectiva de una reglamentación común para los accidentes laborales y las enfermedades profesionales implicaba como mínimo definir criterios que permitiesen establecer las diferencias entre estas enfermedades profesionales y otras patologías. La propuesta de Louis Niel, dirigente de la CGT en Francia, presentada en el congreso internacional sobre los accidentes laborales, celebrado en Lieja del 29 de mayo al 4 de junio de 1905, formulaba una definición sintética: “Se considera accidente de trabajo cualquier perturbación del organismo originada por el trabajo o relacionada con éste que provoque una pérdida parcial o total, temporal o permanente, de la calidad productiva del obrero, debido a un debilitamiento de las facultades físicas o fisiológicas de éste” (Devinck, 2010, p. 84, traducción libre). Siguiendo este planteamiento, parecía inevitable establecer un vínculo entre la indemnización y la prevención y desarrollar una reglamentación que limitara la facultad del empleador de organizar el trabajo y decidir sobre los procesos de producción.

2.2 La ley sobre las enfermedades profesionales del 24 de julio de 1927 y su evolución

Después de la Primera Guerra Mundial, la ley que se adoptó el 24 de julio de 1927 sólo permitía la indemnización por un número reducido de enfermedades profesionales. Esta ley se basaba en el convenio nº 18 de la Organización Internacional del Trabajo, adoptado el 10 de junio de 1925. Entre las enfermedades consideradas como enfermedades profesionales sólo se incluían tres grupos. Dos de ellos comprendían enfermedades causadas por sustancias tóxicas (el plomo y el mercurio, así como sus aleaciones y compuestos) y el tercero, las enfermedades causadas por un agente biológico (el carbunco, que se contrae por contacto con animales infectados o con productos animales contaminados). El reconocimiento de estas enfermedades profesionales se limitaba a algunas actividades específicas, las cuales eran ejer-

cidas esencialmente por hombres. Desafortunadamente, no se dispone de datos estadísticos desglosados por sexo que permitan establecer el porcentaje de mujeres beneficiadas en aquella época con el reconocimiento de alguna enfermedad profesional. El mecanismo de indemnización era diferente al que se había instaurado para tratar los accidentes laborales. Los empleadores cuyos trabajadores estuviesen expuestos a alguno de los riesgos identificados por la legislación estaban en la obligación de asegurarse en un organismo único: el Fondo de prevención en favor de las víctimas de enfermedades profesionales.

Los mecanismos establecidos por la ley dificultaban notablemente el reconocimiento de una enfermedad profesional. Aparte del hecho de que las enfermedades profesionales reconocidas como tal eran muy pocas, también se requería que los trabajadores estuviesen empleados en empresas donde se hubiese reconocido dicho riesgo específico y que las mismas cotizasen al sistema de seguridad social. Era el propio trabajador quien tenía que declarar la enfermedad, en plazos muy cortos. La mayoría de los médicos ignoraban la existencia de un sistema de indemnización. Incluso los sindicatos tenían poca formación sobre su funcionamiento.

Durante cuatro décadas, el debate más importante en este terreno estuvo relacionado con la silicosis. Ésta no había sido reconocida como enfermedad profesional ni por el Convenio nº 18 de la OIT ni por la ley belga de 24 de julio de 1927. En un país donde la actividad minera era fundamental, la silicosis no era desconocida. Ésta constituía un problema de salud pública importante, obligaba a una gran cantidad de mineros a dejar de trabajar mucho antes de la edad de jubilación y generaba una mortalidad masiva. Los artículos médicos que se publicaban sobre los trastornos respiratorios de los mineros eran abundantes. Según Geerkens (2014), el primer estudio médico sobre este tema se publicó en 1827. En 1860 se hizo un estudio mucho más profundo. En la época en la que fue aprobada la primera ley sobre las enfermedades profesionales, la mecanización de las minas estaba aumentando considerablemente el riesgo de contraer silicosis.

El reconocimiento de la silicosis como enfermedad profesional ya había comenzado en otros países. En Sudáfrica, las enfermedades pulmonares de los trabajadores de las minas de oro empezaron a ser consideradas como enfermedades profesionales a partir de 1912, aun cuando las diferencias de trato entre los mineros blancos y negros eran enormes. Considerando que la legislación compensaba la pérdida de ganancias en el mercado laboral, las indemnizaciones de los mineros negros equivalían aproximadamente al 10% de las cantidades asignadas a los mineros blancos con un mismo nivel de discapacidad. Los mineros blancos recibían una renta, mientras que los mineros negros tenían que conformarse con una suma fija que se hacía en un solo pago. Por otra parte, el derecho que tenían los mineros negros a recibir indemnizaciones era limitado. Los médicos de las compañías de explotación minera raras veces diagnosticaban

la silicosis en los mineros negros. En Gran Bretaña, la silicosis se incluyó entre las enfermedades profesionales reconocidas en 1918. A partir de 1925, las organizaciones sindicales internacionales comenzaron a solicitar que el Convenio de la OIT sobre las enfermedades profesionales abarcara también la silicosis. Se necesitaron casi diez años para que fuese aprobado, en junio de 1934, el Convenio nº 42 de la OIT, por el que se revisaba la lista de enfermedades profesionales. La OIT añadió 7 grupos de enfermedades a los tres grupos que ya habían sido reconocidos en 1925. Sin embargo, el texto del Convenio nº 42 presentaba, en lo que concierne a la silicosis, algunas ambigüedades. El texto adoptaba una condición que no se planteaba con ninguna otra enfermedad, ya que la consideraba enfermedad profesional “siempre que la silicosis sea una causa determinante de incapacidad o muerte”. Así mismo, el convenio otorgaba a los Estados un margen de interpretación inusual, puesto que éstos podían declarar que la silicosis era una enfermedad profesional sólo en el caso de “las industrias u operaciones que la legislación nacional considere están expuestas a los riesgos de la silicosis” (artículo 2 del Convenio nº 42 de la O.I.T., 1934).

La demora de Bélgica es el resultado de la influencia hegemónica que ejercía la patronal minera no sólo en los debates políticos, sino también en los trabajos científicos relativos a la silicosis. La mayoría de los médicos que intervenían en las minas, así como los expertos académicos en el área de las enfermedades respiratorias, colaboraban con las investigaciones que sostenían que las neumoconiosis “no son una enfermedad en el verdadero sentido de la palabra”. Incluso hubo un geólogo que afirmaba que los trabajadores de las minas belgas no estaban expuestos a la sílice. La opinión médica oscilaba entre dos extremos. Por una parte, ésta insistía en que los estudios que se habían hecho hasta el momento eran insuficientes y que era necesario iniciar otras investigaciones antes de sacar cualquier conclusión y, por otro lado, consideraba que las enfermedades respiratorias de los mineros se debían principalmente a la tuberculosis, que debía considerarse como un problema de salud pública, ajeno a las condiciones de trabajo.

2.3 El acuerdo de 1937: una construcción frágil que duró un cuarto de siglo

El movimiento sindical no cuestionó de manera radical la opinión científica inculcada por el mundo empresarial y se fijó el objetivo de lograr que los obreros que sufrían enfermedades respiratorias fuesen indemnizados. Tras la huelga general de junio de 1936, el ministro socialista del trabajo Delattre (antiguo dirigente del sindicato de mineros) propuso que todas las enfermedades provocadas por polvos industriales se considerasen enfermedades profesionales. Con este argumento se neutralizaba la polémica sobre el papel específico de la sílice. Frente a esta amenaza, la patronal minera declaró que en las minas belgas no había

enfermedades respiratorias causadas por la inhalación de polvo. Dado que en un contexto marcado por la huelga general de 1936 era inevitable ceder ante el movimiento sindical, la patronal propuso el siguiente acuerdo: dejar de aplicar de manera definitiva la ley sobre las enfermedades profesionales en las minas de carbón belgas a cambio de mejorar el régimen de pensiones de los obreros de la mina, que databa de 1914 ^[9]. Tras arduas negociaciones, el acuerdo propuesto por la patronal fue aceptado. La ley de 25 de junio de 1937 modificaba el régimen de pensiones de los mineros inválidos. En virtud de ello, cualquier obrero que hubiese perdido sus capacidades para “trabajar normalmente” podía solicitar una pensión por invalidez. Para obtenerla, se requería haber trabajado como minero de fondo durante un número determinado de años, que variaba en función de la edad, pero que nunca era inferior a los 10 años. El importe de la pensión era en aquel entonces más elevado que la indemnización que se otorgaba con arreglo al régimen de enfermedades profesionales. El efecto perverso de este sistema radicaba en que los mineros seguían trabajando en el fondo de la mina hasta cumplir el número de años requeridos, con lo cual la silicosis por lo general se agravaba antes de que pudieran acceder a la pensión. El régimen dependía de tres fuentes de financiación: 1/6 estaba constituido por cotizaciones patronales, 1/6 por cotizaciones de los trabajadores y 2/3 por presupuesto estatal.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el derecho laboral fue modificado a través de numerosas reformas que se llevaron a cabo en un contexto político en el que tambaleaba la legitimidad del poder de las clases dominantes. Sin embargo, la salud laboral no fue considerada en estas transformaciones.

Una de las reformas más importantes fue la creación de la seguridad social. En Francia se aprovechó la oportunidad para decretar por fin la indemnización de la silicosis y para crear una rama única de riesgos laborales dentro del régimen general de la seguridad social. En Bélgica se impuso un conservadurismo cauteloso. Desde el punto de vista de la coherencia jurídica, resultaba extraño que se mantuviese un enclave totalmente privado (accidentes laborales) y otro enclave basado en la capitalización (hasta 1950, en lo que respecta a las enfermedades profesionales) dentro de un sistema público general basado en el reparto.

En relación con el tema específico de la silicosis, la razón más importante que permite explicar la diferencia entre Francia y Bélgica radica probablemente en que Bélgica recurría en forma intensiva al empleo de trabajadores inmigrantes.

En Francia, fue preciso que hubiera una guerra y que la industria del carbón se viese enfrentada a dificultades en la contratación de obreros para que el régimen de Vichy considerara la posibilidad de reconocer a la silicosis como una enfermedad profesional. No obstante la oposición del patronato, se logró la elaboración de varios textos que fueron contando con un apoyo creciente por parte de los médicos. Después de junio de 1944, los textos elaborados por el régimen de Vichy se utilizaron como base para el

nuevo Gobierno provisional surgido de la resistencia. Jean-Paul Devinck y Paul-André Rosental comentan en estos términos la orden ministerial emitida el 2 de agosto de 1945 por la que la silicosis pasó a formar parte de la lista de enfermedades profesionales: “Esta orden ministerial, presentada como el reconocimiento justo que se le hacía a una reivindicación de los mineros, es en realidad consecuencia de una relación de fuerzas, ampliamente establecida bajo el régimen de Vichy, entre los diferentes ministerios involucrados y el Comité Central de Empresas Mineras de Francia”. La orden ministerial estipulaba, no obstante, varias condiciones restrictivas que se justificaban con el argumento de que “la silicosis evoluciona y se manifiesta en condiciones tan particulares que resulta imposible aplicarle el derecho común relativo a las enfermedades profesionales” (Devinck & Rosental, 2009, pp. 123-124, traducción libre).

En Bélgica, la situación era diferente. Las dificultades en cuanto a la contratación eran idénticas, pero la iniciativa política, médica y jurídica seguía estando del lado de los empresarios, quienes lograron imponer sus ideas a los gobiernos de unión nacional que se constituyeron entre septiembre de 1944 y marzo de 1947 ^[10].

La instauración de la seguridad social no condujo a una reforma del sistema de indemnizaciones de las enfermedades profesionales. Ante la negativa masiva de los trabajadores belgas de trabajar en la industria del carbón, se recurrió a la contratación de trabajadores inmigrantes. Los gobiernos de unidad nacional aplicaron la política de la zanahoria y el garrote. Por un lado, se prometía – y en ocasiones se implementaban – prestaciones sociales excepcionales para los mineros y, por otro lado, se recurría a diversas formas de traba jurídica que limitaban considerablemente los derechos de los trabajadores extranjeros ^[11].

Al principio se hizo trabajar a prisioneros de guerra alemanes. A éstos se añadieron más tarde personas desplazadas que provenían de los campamentos instalados por la Organización de las Naciones Unidas para el Socorro y la Reconstrucción (UNRRA) en Alemania Occidental.

El 20 de junio de 1946, se firmó un acuerdo entre Bélgica e Italia que establecía las disposiciones relativas a la exportación de trabajadores italianos para las minas belgas a cambio de suministro de carbón. La delegación belga estaba compuesta por representantes de la patronal minera (Fedechar) y los sindicatos. Los convoyes de inmigrantes salían cada semana. A los trenes escoltados por la gendarmería belga no podía subirse ningún viajero corriente. Es imposible calcular las cifras totales de esta migración ^[12]. Fuera del sistema de convoyes de trabajadores, se hacían también contratos individuales. Todos estos trabajadores estaban obligados a trabajar en las minas. En el caso de que fuesen declarados inaptos tras el segundo reconocimiento médico que se hacía para contratar a los mineros (el primero se realizaba en Italia) o si dejaban de trabajar en la mina, su residencia en el país pasaba a ser ilegal. A esta dependencia extrema se añadían los criterios de selección política que se aplicaban en Italia con la

participación del organismo de seguridad del Estado belga. Los candidatos a los que se les descubriera alguna actividad sindical de izquierda o militancia comunista eran rechazados. La libertad para contratar, considerada como un elemento esencial en el contrato de trabajo, distaba mucho de ser un derecho pleno para estos trabajadores.

En Bélgica, el proceso fue largo y difícil debido a la brecha que existía entre los mineros belgas, bien representados dentro de los sindicatos y relativamente protegidos por el régimen de pensiones por invalidez, y los mineros inmigrantes, a quienes los sindicatos mayoritarios ofrecían poco amparo ^[13]. Esta brecha también era producto de una cierta división del trabajo, siendo que a los mineros inmigrantes solía asignárseles las tareas más pesadas y más expuestas.

2.4 La ley de 24 de diciembre de 1963: reforma general y reconocimiento de la silicosis

El régimen de pensiones por incapacidad laboral establecido en 1937 era originalmente más favorable desde el punto de vista económico de lo que habría sido la indemnización de la silicosis como enfermedad profesional. Sin embargo, esta ventaja no se mantuvo. Según los cálculos hechos por Eric Geerkens (2014), se presume que el régimen de enfermedades profesionales hubiera permitido, a partir de 1951, obtener una indemnización mayor en comparación con la jubilación por invalidez concedida a los mineros; situación que contribuyó a que se replantease dentro de los sindicatos la cuestión relativa al reconocimiento de la silicosis.

Así mismo, se dio marcha atrás a la monetización de los riesgos laborales como consecuencia de la catástrofe de Marcinelle, ocurrida el 8 de agosto de 1956, en la que perdieron la vida 262 mineros. En un contexto caracterizado por movilizaciones sociales, la cuestión relativa a la silicosis afloró nuevamente.

Se entablaron entonces negociaciones difíciles que permanecen bloqueadas durante más de 5 años. Finalmente el Parlamento terminó adoptando el 24 de diciembre de 1963 una ley por la que se reformaba todo el sistema de reconocimiento e indemnización de las enfermedades profesionales y se incluía la silicosis en la lista de enfermedades consideradas como enfermedades profesionales.

La ley de 24 de diciembre de 1963 marca un hito en muchos aspectos. El marco jurídico e institucional para el reconocimiento de las enfermedades profesionales se transformó profundamente. A partir de entonces, dichas enfermedades se consideraron de manera inequívoca como una rama de pleno derecho de la seguridad social, solución ésta que nunca había recibido una aprobación unánime. Ugeux recuerda que "en 1953, el Consejo Nacional del Trabajo se había pronunciado en contra de la inclusión de las enfermedades profesionales en el marco técnico de la seguridad social porque consideraba que dicha inclusión no

estimularía a las empresas a ocuparse de la prevención a partir del momento en que los riesgos inherentes a algunas de dichas empresas fuesen asumidos totalmente por las industrias en su conjunto" (Ugeux, 1995, p. 30, traducción libre).

La ley crea el Fondo de Enfermedades Profesionales (FMP, por sus siglas en francés), administrado paritariamente por un comité de gestión. La nueva ley establece una fórmula de financiación mixta que combina una cotización de solidaridad percibida de acuerdo a una base uniforme y una cotización de prevención que pagarían las empresas pertenecientes a los sectores industriales considerados de mayor riesgo. Finalmente no se puso en práctica la segunda fórmula. El 50% de la indemnización correspondiente a las neumoconiosis se sufragó con cargo al presupuesto del Estado, porcentaje que fue elevado al 65% en 1970.

Esta ley abandonó el sistema instaurado en 1927 que establecía una relación entre determinadas actividades laborales y riesgos específicos. Según la ley de 1963, una enfermedad profesional se caracteriza por una exposición determinada, independientemente del sector, profesión o actividad donde se haya producido dicha exposición. Pero sigue habiendo excepciones, algunas de las cuales se explican fácilmente al analizar las condiciones de trabajo. Algunas enfermedades infecciosas sólo figuran en la lista de enfermedades profesionales a condición de que las mismas figuren en el contexto de la atención sanitaria. Algunas condiciones tenían un carácter más arbitrario, como ocurrió durante mucho tiempo con los casos de tendinitis, cuyo reconocimiento, de acuerdo a la lista de enfermedades profesionales, se limitaba a las profesiones de las artes y el espectáculo. El Decreto de 12 de octubre de 2012 pone fin a esta situación, que había suscitado un gran número de críticas.

Son varios los factores que contribuyeron al reconocimiento de la silicosis, si bien ninguno de ellos se relaciona directamente con los conocimientos médicos. Por el contrario, la institución de referencia para la salud en las minas era el Instituto Belga de Higiene de Minas de Hasselt, creado en enero de 1944 por la patronal minera. Uno de los objetivos formulados de manera explícita en los documentos constituyentes de esta institución científica era "evitar la adopción de medidas de origen legislativo o reglamentario – por ejemplo, en el ámbito del régimen de enfermedades profesionales – que engendren cargas muy elevadas para la industria del carbón, sin que por ello se responda a los objetivos propuestos" (Geerkens, 2009, p. 139, traducción libre). La tardanza en el reconocimiento de la silicosis tiene que ver con peculiaridades en la historia social de Bélgica.

Hasta 1944 puede verse claramente el paralelismo que existe entre Francia y Bélgica. Ambos países se niegan a reconocer la silicosis e invocan argumentos médicos similares. Sin embargo, la gestión social de dicha situación es diferente. En Bélgica, la combatividad sindical fue apaciguada con la instauración, en 1937, de un sistema de pensiones para los mineros inválidos. No obstante, este régimen estaba sujeto a condiciones limitativas, entre

ellas, el hecho de que la pensión de invalidez sólo se otorgase en el caso de que el minero estuviese aún activo en el momento del reconocimiento de dicha invalidez. En la práctica, esto obligaba a los mineros que comenzaban a padecer los primeros síntomas de la silicosis a seguir exponiéndose al riesgo de modo tal que su situación se degradaba a tal punto que terminara reconociéndose su incapacidad. Este acuerdo ofrecía por lo tanto un beneficio social que iba en detrimento de la salud.

Los factores que finalmente hicieron que se reconociera la silicosis son los siguientes:

- 1) Una movilización social cada vez mayor de los mineros italianos inmigrantes reivindicando el reconocimiento de la silicosis como enfermedad profesional. Estos hechos han podido reconstruirse gracias principalmente a una labor de memoria histórica. Hasta donde sepamos, ningún historiador los abordó de manera sistemática. La principal organización sindical italiana, la CGIL, desempeñó en este contexto un papel importante mediante la participación de un organismo específico (el INCA) ^[14] destinado a defender los derechos sociales de los trabajadores italianos tanto dentro de su país como fuera de él. Esta forma de representación colectiva ayudó a compensar las reticencias y divisiones de los sindicatos belgas.
- 2) Esta movilización desencadenó también una crítica a los planteamientos médicos predominantes. En Bélgica, las posiciones expresadas tanto en las publicaciones médicas como en la enseñanza universitaria variaban desde la negación total hasta la duda prudente. Sólo unos cuantos médicos (entre ellos, el radiólogo Jacques Lemaitre), grandes defensores de los mineros, consideraban que no cabía duda alguna de que la silicosis era efectivamente una enfermedad profesional. Sus argumentos se apoyaban en sus propias observaciones clínicas. A fin de contrarrestar la influencia de los médicos que se oponían al reconocimiento de la silicosis, se organizó en 1960 un coloquio en Lieja, que dio lugar posteriormente a una campaña muy activa.
- 3) La situación en Bélgica generaba inquietud entre sus socios europeos. Eran decenas de miles los mineros italianos que habían trabajado en las minas belgas y habían contraído la silicosis. Estos se veían afectados por una discriminación indirecta a la hora de ponerse en práctica las normas relativas a la pensión de los mineros que sufrían de invalidez; normas éstas que constituían en aquella época el único régimen por el que se podía recibir indemnización por silicosis. Estas normas establecían requisitos en materia de antigüedad que eran más fáciles de cumplir para los mineros belgas que para los mineros inmigrantes. Italia, presionada por los partidos de izquierda y el movimiento sindical, adoptó el 27 de julio de 1962 la ley n°1115, gracias a la cual los mineros que habían contraído la silicosis en Bélgica podían recibir indemnizaciones de la seguridad social italiana, siempre y cuando hubiesen retornado y viviesen nuevamente en Italia. Se trataba de una ley de excepción basada en el principio de equidad. Sus disposiciones eran contrarias a los principios del derecho comunitario de la seguridad social. ¿Por qué algunos trabajadores debían ser indemnizados por su país de origen cuando su enfermedad había sido ocasionada en otro país donde dichos trabajadores cotizaban para la seguridad social? Esta ley había sido concebida como una medida transitoria hasta que Bélgica declarase la silicosis como enfermedad profesional. También era una manera de presionar al legislador belga a fin de que éste cumpliera con su deber. En noviembre de 1961, se trasladó a Bélgica un grupo de senadores italianos. La realización de esta visita había sido coordinada conjuntamente con varios activistas sindicales italianos que intervenían en las minas belgas y que habían recolectado 15.000 firmas para una petición. Fue necesario mantener vigente esta ley transitoria debido a la aplicación restrictiva de la legislación belga después de 1963.
- 4) Con la adopción, el 23 de julio de 1962, de su primera recomendación relativa al reconocimiento de las enfermedades profesionales, la Comisión Europea efectuó una llamada al orden. El Anexo 1 de la recomendación establecía una lista uniforme a nivel europeo de las enfermedades o agentes que las podían provocar. Esta lista correspondía a las enfermedades sobre las que los Estados miembros debían establecer disposiciones para fines de indemnización. La silicosis figuraba obviamente en esta lista. Había una segunda lista (anexo II) referente a las enfermedades que debían ser notificadas a fin de que las mismas, de ser el caso, fuesen incluidas en la primera lista ^[15]. Cabe añadir que la libre circulación de los trabajadores debía, en principio, poner fin al régimen de restricción específica que limitaba la libertad de los trabajadores italianos, impidiéndoles escoger el empleo que éstos quisieran. Sin embargo, después del grave accidente de Marcinelle en 1956, la contratación de mineros se orientó principalmente hacia los trabajadores griegos, turcos y marroquíes.
- 5) Los argumentos sobre la paz social y su costo para la industria, que habían contribuido a bloquear todo tipo de reglamentación, jugaban ahora a favor del reconocimiento de la silicosis. El proceso de cierre de las minas de carbón ya estaba en marcha. Según Fedechar, el número de mineros había pasado de poco más de 177.000 trabajadores en 1948 a 88.500 en 1961. El reconocimiento de la silicosis era, al parecer, una manera de contribuir a la paz social, ya que con la indemnización de su enfermedad profesional, algunos mineros despedidos veían completadas sus prestaciones por desempleo y las pensiones de jubilación. El costo de las indemnizaciones por silicosis debía correr en parte por cuenta del Estado, cuya contribución, fuera de las normas del

derecho común relativo a las enfermedades profesionales, representaba el 50%. A este respecto, se puede establecer un paralelismo con la creación en 2006 del Fondo Asbesto. En este caso, se rechazó la hipótesis de una financiación directa a cargo de las empresas que habían trabajado utilizando el asbesto. El Estado asumió el 50% del presupuesto inicial del Fondo y el resto provino de un aporte mutualista de todos los empleadores.

2.5 Reformas legislativas ulteriores y evolución en materia reglamentaria

No haré referencia aquí a las numerosas modificaciones por las que pasó el régimen sobre enfermedades profesionales durante medio siglo. El principal reproche que se puede hacer al poder legislativo es el de haber multiplicado las enmiendas y añadidos de manera instrumental. Algunos son perfectamente legítimos y no afectan la lógica global del sistema (introducción del sistema abierto), pero otros obedecen a razones puramente económicas. En ocasiones, la ley sólo sirve para legitimar algunas prácticas administrativas cuya legalidad es cuestionable (como recurrir a la noción de causalidad para definir el riesgo profesional). Esta navegación de cabotaje sacrificaba la coherencia global del sistema y lo volvía ilegible para sus beneficiarios potenciales. Mi propia experiencia, tanto con los delegados sindicales como con los asesores en materia de prevención, me indica que éstos comprendían mucho mejor la legislación sobre accidentes laborales que las normas relativas a las enfermedades profesionales. Las reformas más importantes tuvieron lugar con la introducción en 1990 del sistema abierto, y con la redefinición en 2006 de lo que se debía entender por riesgo profesional, tras la adopción del nuevo concepto de “enfermedad relacionada con el trabajo”.

2.5.1 Un sistema (poco) abierto

La ley de 29 de diciembre de 1990 introdujo el artículo 30bis en la ley del 24 de diciembre de 1963. Veinticuatro años después de la recomendación comunitaria del 20 de julio de 1966 que preconizaba esta medida, el legislador belga terminó aprobando el “sistema abierto”. En el nuevo contexto cualquier patología puede ser reconocida como una enfermedad profesional con la condición de que la víctima (o sus derechohabientes) demostrase que la causa determinante y directa de dicha enfermedad radica en el ejercicio de la profesión. El sistema impone tres elementos probatorios: la patología, las condiciones de trabajo que hayan podido causarla y la causalidad “determinante y directa”. El tercer elemento es el que plantea mayores dificultades. El sistema abierto tiene que cumplir dos funciones; una colectiva: ayudar a colmar progresivamente las lagunas del sistema de lista, y otra individual: garantizar la indemnización de las personas que logren ofrecer la carga de la prueba.

La jurisprudencia y la doctrina han demostrado que la carga de la prueba es una condición difícil de cumplir, lo cual explica la escasa eficacia del dispositivo establecido. La gran mayoría de las enfermedades indemnizadas se relacionan con un código de la lista al que se atribuye de manera unánime un carácter arbitrario: se trata de las tendinopatías, cuya indemnización, con arreglo a la lista, sólo puede concederse a los artistas del espectáculo. De acuerdo al sistema abierto, entre 1991 y 2012 las tendinitis representaron aproximadamente 8 de cada 10 indemnizaciones otorgadas por el Fondo de Enfermedades Profesionales. Esto nos sitúa aún muy lejos del objetivo establecido en los trabajos parlamentarios previos a la adopción de la ley de 29 de diciembre de 1990, según los cuales era necesario flexibilizar el sistema de reconocimiento para adaptarlo a la gran diversidad de enfermedades causadas por el trabajo. Las dificultades surgidas tuvieron un efecto disuasivo indudable, y las solicitudes de indemnización se mantuvieron por lo tanto en un nivel muy bajo. La eficacia del sistema abierto ha sido muy limitada. Desde su creación en 1990, la media actual de los trabajadores indemnizados por incapacidad permanente se ha situado por debajo de los 40 casos por año (lo que representa menos del 5% del total de las enfermedades profesionales indemnizadas). En 22 años, no se ha reconocido ningún caso de cáncer en el marco del sistema abierto.

2.5.2 La reforma de 2006: la opción de la incoherencia

En 2006, el poder legislativo introdujo una nueva noción: la de la enfermedad relacionada con el trabajo. Se entiende por tal una enfermedad que, sin llegar a ser una enfermedad profesional, podría de todas formas llegar a serlo de no disponerse de una prevención adecuada. La formulación jurídica del texto es confusa y los trabajos preparatorios no aportan esclarecimiento alguno. En realidad, se trata de una reforma “ad hoc”, puramente instrumental, destinada a impedir que las lumbalgias fuesen reconocidas como enfermedades profesionales tanto dentro del sistema de lista como dentro del sistema abierto ^[16]. Ante esta perspectiva, que nos retrotrae a la historia de la silicosis, se insistió en conseguir que el Fondo de Enfermedades Profesionales financiara las medidas de prevención. Era inútil introducir un nuevo concepto jurídico para llegar al mismo resultado. Desde su creación, dicho concepto se aplicó a una sola patología, aun cuando la definición hubiera podido cubrir cientos de enfermedades diferentes. El Parlamento se comportó con una docilidad ejemplar, como se evidencia en los documentos parlamentarios que parafrasean el informe del Ministerio. En derecho comparado, ninguna otra legislación emplea este concepto en el contexto de la indemnización por enfermedades profesionales. Las intervenciones del Fondo de Enfermedades Profesionales se mantienen en un nivel moderado. En 2012, el programa de prevención de enfermedades de la espalda abarcó 832 trabajadores

(mujeres en su mayoría). Según los datos relativos a Bélgica provenientes de la encuesta europea de 2010 sobre condiciones de trabajo, el 39,2% de los hombres y el 22,9% de las mujeres que trabajan están expuestos al transporte de cargas pesadas, mientras que el 15,7% de las mujeres y el 6,1% de los hombres que trabajan se ven obligados a levantar o desplazar personas durante el ejercicio de su actividad profesional ^[17]. Estos datos no permiten calcular el porcentaje de trabajadores que padecen lumbalgias causadas o agravadas por su trabajo. Revelan, sin embargo, que se trata de un problema de magnitud significativa. Las condiciones de intervención del Fondo de Enfermedades Profesionales se establecieron en términos suficientemente restrictivos, de tal manera que, desde el punto de vista presupuestario, la medida se inscribiera diera lugar a intervenciones puntuales y no a una estrategia de prevención.

La intervención de la Ministra del Trabajo durante el debate parlamentario sobre la adopción de esta ley es desconcertante: "Se pueden encontrar enfermedades relacionadas con el trabajo en la población en general; me refiero a la población no expuesta en el contexto de una actividad profesional. Las influencias nocivas producto de la exposición profesional sólo acarrear un ligero aumento de la enfermedad. La exposición al riesgo profesional no es, por consiguiente, la causa principal de la enfermedad, sino uno de los factores de agravamiento". Todos los criterios antes enunciados son refutables. El primero es trivial: no hay ninguna enfermedad profesional que no se dé también en la "población en general". La articulación entre los dos criterios siguientes carece de relación lógica. El criterio estadístico ("ligero aumento") no incide de manera directa en la causalidad. Gracias a medidas de prevención eficaces una enfermera puede contaminarse con el virus de la hepatitis en su trabajo (relación de causalidad) sin que dicha situación tenga una influencia significativa en el aumento de la enfermedad en la población involucrada. Una enfermedad profesional poco frecuente que no contribuye a una prevalencia significativamente superior de la morbilidad en un determinado grupo profesional no deja de ser por ello una enfermedad profesional. Una enfermedad cuya prevalencia es alta en la población en general también puede constituir una enfermedad profesional, aun cuando no se observen variaciones estadísticas importantes (algunos tipos de cáncer de la piel). ¡La prevención a veces es eficaz! La ministra concluye diciendo que "En la práctica, el ente que se encargará de sugerir cuáles son las enfermedades relacionadas con el trabajo y de determinar cuáles son las poblaciones de riesgo es el comité de gestión del Fondo de Enfermedades Profesionales" ^[18].

El asunto merecía una menor improvisación. La intensificación del trabajo es la causa de una progresión rápida de los trastornos musculoesqueléticos (TME). El problema involucra a todos los sectores, y resta visibilidad a aquellos trastornos de la salud que son cada vez menos característicos de una actividad concreta. El debate sobre los trastornos dorsolumbares se inscribe en este

contexto. Éste presenta algunas similitudes con las controversias sobre las enfermedades respiratorias en las minas. En ambos casos, el debate gira primeramente en torno a un conjunto muy amplio de patologías. Progresivamente se establece una nomenclatura destinada a diferenciar estas enfermedades. Sin embargo, la operación de clasificación nunca es neutra. Ésta refleja la realidad hasta tal punto de que la misma condiciona su aprehensión. Una clasificación puede ser eficaz para ciertos fines (por ejemplo, para orientar mejor una intervención terapéutica) y convertirse en una fuente de confusión en un contexto diferente (por ejemplo, cuando se trata de organizar la prevención en el lugar de trabajo). Los lumbagos se refieren más a un síntoma que a una enfermedad. Los trastornos dorsolumbares designan una localización. La noción de silicosis surgió en los debates de manera tardía. Esta denominación hace referencia a una exposición específica (la fracción inhalable de la sílice) y la misma se inscribe en un conjunto mucho más amplio de enfermedades neucomonióticas. El rasgo común de estas enfermedades es que todas son patologías pulmonares causadas por la inhalación de polvo. La distinción entre la asbestosis (polvo de amianto), la antracosis (polvo de carbón), la siderosis (polvo de hierro), la silicosis, etc. se fue haciendo de manera progresiva. Desde el punto de vista médico, diferenciar las patologías en función de su agente causal no tiene nada de ilógico, tanto más cuanto que dichas patologías pueden presentar diferencias notables en lo que se refiere a su evolución. Pero proceder de la misma manera en lo que respecta a los trastornos dorsolumbares es una tarea imposible, ya que su etiología es multicausal. En ella intervienen múltiples factores. Por consiguiente, no tendría ningún sentido intentar establecer una nomenclatura médica que estableciera la diferencia entre las enfermedades causadas por el transporte de cargas y aquellas provocadas por las vibraciones mecánicas o posturas forzadas. Comparando las diferentes enfermedades se puede comprobar que ciertos factores juegan un papel más importante, sin excluir por ello la relación de causalidad que pueda existir con respecto al resto de los factores. En todo caso, es imposible identificar una causalidad preponderante.

Un elemento importante que tienen en común los trastornos dorsolumbares y las enfermedades neucomonióticas es la inmensa variabilidad de nexos que existe entre las imágenes médicas y la gravedad de la patología a nivel individual. En ambos casos, las radiografías críticas pueden corresponder a un estado de salud que se considera bueno. Lo contrario también es posible; es decir, imágenes menos inquietantes que tengan que ver con dificultades respiratorias más graves (en el caso de las neumonosis) y con dolores o una minusvalía en el caso de las patologías dorsolumbares. En el campo de la salud dicha constatación no tiene nada de extraordinario. Lo que puede medirse o captarse a través de una imagen no proporciona más que un elemento particular del diagnóstico. La inteligencia clínica consiste en la capacidad de combinar una variedad de elementos de informa-

ción en los que la percepción del paciente tiene un papel determinante. No existen métodos que permitan medir con precisión el dolor, las dificultades respiratorias (las indicaciones que da la espirometría son limitadas), la percepción que tiene el paciente de su enfermedad y la estrategia de adaptación física y mental que pone en práctica en función de ella. Se trata de rasgos comunes a todos los trastornos musculoesqueléticos. Ya se trate del síndrome del túnel carpiano o de la tendinitis, los elementos del diagnóstico pasan necesariamente por una serie de métodos de investigación, y la calidad de la relación entre el personal médico y el paciente es un elemento importante. Por otra parte, si el propósito es establecer una relación con las condiciones de trabajo, es indispensable conocerlas. En lo que respecta al síndrome del túnel carpiano, por ejemplo, existe un serie de pruebas (prueba de Tinel, prueba de Phalen) y exámenes electro-diagnósticos. Ninguno de estos métodos ofrece resultados de una certeza absoluta, y su superposición puede generar informaciones contradictorias. Cabe admitir la posibilidad de que, para fines de atención terapéutica, los criterios de clasificación jurídica (en la lista) difieran de otros criterios, de tipo médico.

Si queremos aprender alguna lección de la historia de la silicosis, es preciso hacer hincapié en la diferencia que existe entre ciertos datos objetivables (en el caso de la silicosis principalmente la radiografía, con un margen de error derivado de la interpretación de la imagen) y la enfermedad como daño global a la salud. Ninguno de los médicos que se manifestaron en contra del reconocimiento de la silicosis como enfermedad profesional actuó necesariamente de esa manera porque se identificaba con los intereses patronales. La construcción social de los conocimientos médicos no se reduce a compromisos ideológicos o fenómenos de corrupción. Hay obstáculos científicos reales, y el lenguaje de la ciencia es el de la duda, de las conclusiones provisionales y prudentes y la necesidad de investigación adicional.

La función del derecho es diferente. A éste le corresponde zanjar los asuntos planteados. El legislador, a través de los textos de alcance general, y el juez, calificando de manera concreta los hechos que le son expuestos, no pueden evitar responder. A ambos no les está permitido dudar o, dicho en forma más precisa, tienen la obligación de tomar una decisión a partir de una duda ciñéndose a las reglas propias del derecho, que les permitirán zanjar en un sentido u otro (es una de las funciones que cumplen las presunciones). Una patología será calificada como enfermedad profesional o no lo será. Es una operación colectiva en cuanto a la redacción de la lista, pero individual en caso de impugnación judicial ajena al debate científico, aun cuando éste último intervenga en la argumentación desarrollada. En el ámbito médico, la cuestión se plantea en términos diferentes y plurales. El origen profesional, cuando se trata de una terapia individual, representa rara vez un elemento pertinente, salvo en el caso eventual de una exención de prestar servicio o de una reincorporación al trabajo. La cuestión supone un interés mayor en el campo de la

prevención, pero, en este caso, la respuesta no excluye un amplio margen de incertidumbres y controversias que atraviesan toda la historia de la salud en el trabajo. El enfoque preventivo no es en sí mismo unidisciplinario pues combina métodos diferentes con procesos de validación que le son propios.

CONCLUSIÓN

La noción de enfermedad profesional surgió a principios del siglo XX en la confluencia de tres corrientes: el desarrollo de la medicina laboral, cuyo objetivo era evitar la aparición de “patologías profesionales”; la elaboración jurídica de la noción de “riesgo profesional”, que monetizaría una parte de los daños a la salud causados por el trabajo; y las movilizaciones sociales en defensa de la vida y la salud de los trabajadores y en contra de su explotación. Las autoridades públicas jugaron por su parte un papel importante pues disponían de instrumentos eficaces tanto para reglamentar directamente como para influir en el resto de los actores (represión del movimiento obrero durante todo el siglo XIX, intentos de integración del movimiento obrero y de mediación entre éste y el mundo patronal durante el siglo XX). El reconocimiento de las enfermedades profesionales en Bélgica ha seguido una trayectoria general que se asemeja a la de los demás países industrializados. No obstante, su inmensa tardanza en el reconocimiento de la silicosis exige explicaciones específicas. La misma obedece a diferentes factores. De manera general, el movimiento sindical no ha considerado la construcción del conocimiento médico como un terreno conflictivo atravesado por la lucha de clases. Los sindicatos aceptaron los acuerdos propuestos por la patronal, que al menos en sus comienzos, favorecían a los trabajadores desde el punto de vista de la monetización del riesgo pero tenían efectos negativos en materia de prevención. La tradición paritaria representó por su parte un gran freno e impidió que se desarrollara una línea sindical autónoma sobre las cuestiones de salud laboral. La actividad y la organización autónomas de los trabajadores inmigrantes más explotados tuvieron gran influencia en la creación de las condiciones para que se produjera un cambio, pues fueron más allá de los límites trazados por las organizaciones sindicales mayoritarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chlepner, B.S. (1972), *Cent ans d'histoire sociale en Belgique*. Bruxelles: Editions de l'Université Libre de Bruxelles.
- Devinck J.C., & Rosental, P.A. (2009). 'Une maladie sociale avec des aspects médicaux': la difficile reconnaissance de la silicose comme maladie professionnelle dans la France du premier XXe siècle. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 56-1, pp. 99-126.
- Devinck, J.C.L. (2010). La lutte contre les poisons industriels et l'élaboration de la loi sur les maladies professionnelles. *Sciences sociales et santé*, vol. 28, n°2-2010, pp. 65-93. <http://dx.doi.org/10.3917/sss.282.0065>
- Geerkens, E. (2009). Quand la silicose n'était pas une maladie professionnelle. Genèse de la réparation des pathologies respiratoires des mineurs (1927-1940). *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 1/2009, n° 56-1, p. 127-141.
- Geerkens, E. (2014). La pneumoconiose des ouvriers mineurs en Belgique (1937-1970). In J. Rainhorn, *Santé et travail à la mine. XIXe-XXIe siècle*. Lille: Presse Universitaire du Septentrion.
- IHOES (1998), "*Siamo tutti neri!*" *Des hommes contre du charbon. Etudes et témoignages sur l'immigration italienne en Wallonie*, Seraing: Institut d'histoire ouvrière, économique et sociale.
- Lécuyer B.P. (1983). Les maladies professionnelles dans les "Annales d'hygiène publique et de médecine légale" ou une première approche de l'usure au travail. *Le Mouvement Social*, n° 124, pp. 45-69. <http://dx.doi.org/10.2307/3777974>
- Lippel, K. (2003). Compensation for musculoskeletal disorders in Quebec: systemic discrimination against women workers? *International Journal of Health Services*, vol. 33, no 22, pp. 253-281. <http://dx.doi.org/10.2190/JPQD-RT1G-QKTK-JF2R>
- Lippel, K., & Cox, R. (2012). Invisibilité des lésions professionnelles et inégalités de genre: le rôle des règles et pratiques juridiques. In A. Thébaud-Mony, V. Daubas- Letourneux, N. Frigul, P. Jobin, *Santé au travail. Approches critiques*. Paris: La Découverte, pp. 1593-179.
- Lippel, K., & Lefebvre, M.C. (2014). *La reconnaissance des troubles musculo-squelettiques en tant que lésions professionnelles en droit québécois*. Cowansville: Ed. Yvon Blais.
- Morelli, A. (1988). L'appel à la main d'œuvre italienne pour les charbonnages et sa prise en charge à son arrivée en Belgique dans l'immédiat après-guerre. *Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, XIX, 1-2, pp. 83-130.
- Ramazzini, B. (2012). *Tratado sobre las enfermedades de los trabajadores*, Madrid: INSHT.
- Supiot, A. (1994). *Critique du droit du travail*. Paris: PUF.
- Ugeux, J. (1995). L'assurance contre les maladies professionnelles. *Cinquante ans de sécurité sociale... et après?*, vol. 5: *Quand le travail nuit à la santé*, pp. 11-42. Bruxelles: Bruylant.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Vogel, L. (2014). Un espejo deformante: apuntes históricos sobre la construcción jurídica de las enfermedades profesionales en Bélgica. *Laboreal*, 10 (2), 10-26.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214lv>

NOTAS

- [1] Los territorios que conforman el Estado belga a partir de 1830 formaron parte de Francia entre 1795 y 1815. Un gran parte de las instituciones jurídicas belgas contemporáneas surgieron durante este periodo francés.
- [2] El texto completo de los tres volúmenes del informe puede consultarse en el sitio web "Gallica" de la Biblioteca Nacional de Francia.
- [3] En agosto de 1836 se instauró en Bruselas un consejo central de salubridad pública. Seguidamente se crearon consejos provinciales en Amberes, Brujas y Lieja. Estos consejos, compuestos principalmente por médicos, desempeñaban una función consultiva. Éstos seguían el ejemplo de Francia, que, a partir de 1802, comenzó a crear consejos de salubridad pública con el principal objetivo de estudiar los efectos nocivos de las actividades industriales.
- [4] Tal es el caso de las encuestas realizadas en Francia por Parent-Duchâtelet y d'Arcet y publicadas en 1829, la encuesta de Villermé, realizada en Francia entre 1835 y 1837, y el libro de Engels "La situación de la clase obrera en Inglaterra" (1845), basado en los contactos personales del autor con militantes obreros y al mismo tiempo en las investigaciones parlamentarias.
- [5] Este aspecto sigue siendo de vital importancia para interpretar correctamente las investigaciones epidemiológicas y las encuestas sobre las condiciones de trabajo. Trabajar en condiciones nocivas produce un efecto de selección, que la literatura especializada denomina el "healthy worker effect". Los trabajadores cuya salud se ve afectada de manera más grave por las malas condiciones de trabajo tienden a dejar su empleo, ya sea porque pueden hacerlo o bien porque la degradación de su estado de salud los obliga a ello. Esto explica la siguiente paradoja: en profesiones con condiciones de trabajo particularmente difíciles, los trabajadores de edad tienden a ser más saludables que sus colegas más jóvenes y que la población general del mismo grupo de edad. Son los "supervivientes".
- [6] En Canadá existen regímenes jurídicos distintos según las provincias y los empleos federales.
- [7] Dentro de este marco se adoptó en 1918, en Inglaterra, la ley "Workmen's Compensation (Silicosis) Act".
- [8] Es preciso recalcar el papel importante que desempeñó la

lucha de las obreras de los talleres de cerillas tanto en Francia como en Inglaterra con el fin de conseguir que se prohibiese la utilización del fósforo blanco en la producción de cerillas.

- [9] En un principio, este régimen de pensiones se aplicaba únicamente a los antiguos mineros que estuviesen necesitados. En 1930, el régimen se amplió para incluir también las incapacidades permanentes.
- [10] Los gobiernos de unión nacional eran coaliciones que se conformaban entre los 4 principales partidos que había en aquel momento: cristiano, liberal, socialista y comunista.
- [11] La posibilidad de recurrir a medidas de coerción con respecto a los trabajadores belgas no se excluyó, si bien no se aplicó ninguna de las soluciones propuestas. El dirigente comunista Ernest Burnelle proponía obligar a los “inciviles” (es decir, las personas que habían colaborado con los ocupantes) a trabajar en las minas y su colega socialista Achille Van Acker recomendaba recurrir al servicio militar.
- [12] Morelli (1988, p. 126) cita una cifra indicada por Fedechar según la cual habían sido 141.151 los mineros italianos contratados entre 1946 y 1958, si bien la autora precisa que es imposible establecer con exactitud la cifra real. Raoul Radermecker señala una cifra más baja (62.056), que se limitaba a 85 convoyes (IHOES, 1998, p. 150).
- [13] El sector minero, además de la CSC (confederación cristiana) y la FGTB (confederación de mayoría socialista), contaba también con un sindicato comunista que terminó uniéndose a la FGTB. Los mineros italianos más activistas se afiliaron a esta última, mientras que la mayoría, menos activa y bajo la guía de las misiones católicas, se adhirió a la CSC. Morelli cita el juicio expresado por Victor Van Laerhoven, dirigente sindical socialista en 1946: “El trabajo en las minas no es adecuado para los obreros de las regiones cálidas, donde el sol ardiente predispone a la indolencia” (1988, p. 130, traducción libre).
- [14] El INCA es el Istituto Nazionale Confederale di Assistenza. Se trata de un organismo creado por la Confederación sindical CGIL para asistir a los trabajadores en sus relaciones con las instituciones de la seguridad social.
- [15] Este sistema se mantuvo en las recomendaciones ulteriores, que contienen listas actualizadas. La última recomendación fue la de 19 de septiembre de 2003.
- [16] La amenaza había adquirido carácter real después de la sentencia del Tribunal de Casación dictada el 2 de febrero de 1998 confirmando una sentencia de la Magistratura de Trabajo que reconocía el trastorno lumbar de una enfermera. A pesar de esta sentencia, el FMP había mantenido una actitud intransigente de rechazo que resultó ser suficientemente disuasiva como para aligerar el pleito judicial.

[17] Datos de la encuesta europea sobre las condiciones de trabajo de 2010.

[18] Cámara de Representantes, 4ª sesión de la legislatura 2005-2006, doc. 51, 1334/004, 1º de junio de 2006.

COLECCIÓN TEMÁTICA

INTRODUCCIÓN A LA COLECCIÓN TEMÁTICA “ANÁLISIS ERGONÓMICO DEL TRABAJO Y FORMACIÓN”: EL ANÁLISIS ERGONÓMICO DEL TRABAJO Y DE LA FORMACIÓN PARA UN DESARROLLO SUSTENTABLE – PARTE II.

CÉLINE CHATIGNY

Université du Québec à Montréal
Département d'éducation et
formation spécialisées
C.P.8888, Succ. Centre-ville
Montréal (Québec)
Canada, H3C 3P8
chatigny.celine@uqam.ca

INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ “ANÁLISE ERGONOMICA DO TRABALHO E FORMAÇÃO”: A ANÁLISE ERGONOMICA DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO PARA UM DESENVOLVIMENTO DURÁVEL – PARTE II.

INTRODUCTION AU DOSSIER THÉMATIQUE “ANALYSE ERGONOMIQUE DU TRAVAIL ET FORMATION”: L'ANALYSE ERGONOMIQUE DU TRAVAIL ET DE LA FORMATION POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE – PART II.

INTRODUCTION TO THE THEMATIC DOSSIER “ERGONOMIC WORK ANALYSIS AND TRAINING”: THE ERGONOMIC WORK ANALYSIS AND TRAINING FOR A LASTING DEVELOPMENT – PART II.

Presentamos la segunda parte de la colección temática sobre *el análisis ergonómico del trabajo y la formación*. Para los lectores que aún no han tenido la oportunidad de leer la primera parte de dicha colección en el número anterior, recordamos que la originalidad de este proyecto resulta de la publicación del conjunto de los textos del simposio “*Ergonomics work analysis and training (EWAT)*”. Este simposio se llevó a cabo durante el 18º congreso de la Asociación Internacional de Ergonomía (2012, Recife, Brasil) con el tema “Designing a sustainable future”. Reunió a investigadores y consultores de diversos países (Bélgica, Brasil, Canadá, Francia, Portugal y Suiza) y se realizó en la continuidad de otros simposios EWAT, realizados desde 1991, sobre la contribución del análisis ergonómico para las situaciones de formación y de aprendizaje ^[1]. Los textos del simposio se publicaron en las revistas *Laboreal* (en dos números) y *PISTES* (todos los textos serán publicados en breve: <http://pistes.revues.org/>).

La contribución de la ergonomía para los temas de la formación se construyó de forma coherente con el objetivo de la disciplina, es decir, la adaptación del trabajo a las capacidades humanas. De modo que el diseño de dispositivos de formación debería favorecer el desarrollo de las condiciones de aprendizaje y de trabajo para permitir el desarrollo de las competencias y de la salud. Las contribuciones se incluyen, pues, en una perspectiva sistémica y constructivista.

Los tres textos de esta colección temática se encuadran en tres de los cuatro temas que fueron tratados en el simposio ^[2].

El primer artículo, de Sandrine Cortessis, está relacionado con la temática 1 del simposio, “Transmisión y construcción de saberes en contexto de trabajo”. El contexto del estudio es el de la implementación de un dispositivo inédito de Validación de la Experiencia Adquirida (VAE) en la enseñanza, resultante de una nueva legislación en Suiza. Con el fin de formar los evaluadores (que son ellos mismos profesores), se concretó un dispositivo colectivo de análisis de las prácticas de evaluación por el comité de evaluadores.

El segundo artículo de Claire Tourmen, Annie Leroux, et Sylvie Beney se refiere a los primeros aprendizajes en el trabajo y se incluye en la temática 2 del simposio, “Análisis de la actividad de personas en formación y formadores y de sus enfoques pedagógicos”. El estudio se realizó en Francia, en dos organizaciones, con Asistentes de Servicio Social (ASS) y personal en prácticas, en un contexto de reorganización de las trayectorias de prácticas, en el seguimiento de una reforma que busca instaurar trayectorias cualificantes.

El tercer artículo, de Céline Chatigny y de Jessica Riel, coincide con el tema 4 “Formación y aprendizaje para poblaciones específicas”, sesión que se organizó con el Comité técnico “Gender and Work (Género y Trabajo)” en el ámbito del congreso del IEA. En este texto, el análisis de la actividad se refiere a la situación de los estudiantes en contexto de aprendizaje en talleres-escuelas en Quebec. El análisis ergonómico se conjugó aquí con

un análisis diferenciado según el sexo/género. Así se pone de manifiesto un tratamiento diferenciado de la salud y seguridad de los alumnos en contextos tradicionalmente femeninos y tradicionalmente masculinos, tanto en saberes definidos en el plan de estudios, como en las actividades y en las condiciones de aprendizaje en los talleres.

Estas tres contribuciones se relacionan con el medio escolar: una se refiere a la situación de los profesores-evaluadores y las otras dos a situaciones de estudiantes que están aprendiendo un oficio o una profesión. Esta constatación es interesante pues la ergonomía de la actividad del trabajo, basada en entrevistas y observaciones en contexto real, se ha dedicado de forma más intensa al medio escolar recientemente (Messing et Seifert, 2001; Rogalsky, 2004; Cau-Bareille, 2009). Quizá se trate de un avance en el medio escolar, pero solo lo podremos evaluar mejor en los próximos años. Y esto puede estar relacionado con otra constatación que es la de un acercamiento en los últimos años (o, al menos, de curiosidades crecientes) entre la ergonomía de la actividad y la didáctica profesional. Notemos que dos de las contribuciones se apoyan en la didáctica profesional y que ésta se asocia generalmente a los medios de la formación sin tratar de influenciar directamente en las condiciones de trabajo. Aunque en estos estudios no se efectuaron observaciones *in situ*, se pudo influir en ciertas condiciones de aprendizaje.

La tercera contribución, que analizó las observaciones de las actividades de los estudiantes en contexto de aprendizaje, permitió identificar las condiciones problemáticas del aprendizaje y del trabajo, a pesar de un número de observaciones menos importante que el previsto.

Cabe preguntarse si el medio escolar es más limitador que otros medios profesionales para la realización de observaciones. En particular porque el profesor/tutor progresa habitualmente solo con las personas en formación/prácticas, lo que confiere al observador una posición de intrusión aún más marcada en lo cotidiano de los actores. Se puede pensar igualmente que el contexto de intensificación del trabajo, que afecta también el medio escolar, hace el trabajo del ergónomo más difícil. En cualquier caso, es conveniente cuestionar el estatuto y las contribuciones de las observaciones que permiten enriquecer los conocimientos sobre el trabajo y que normalmente deberían recalcar las repercusiones en las condiciones de trabajo/aprendizaje.

Son varias las cuestiones en discusión en el grupo de los ergónomos y de los investigadores en el campo de la didáctica profesional que se juntan en los simposios EWAT, basándose en marcos teóricos y metodológicos diversos y también en perspectivas diferentes. ¿Cuales son, entonces, los puntos de convergencia y de divergencia de estos enfoques y de los trabajos que resultan de ellos? ¿Cuales son las asociaciones posibles?

El artículo de Vidal-Gomel, Delgoulet et Geffroy (2014), publicado en el número anterior de la revista, ofrece algunas pistas al aprehender conjuntamente los retos relacionados con las op-

ciones de organización de las intervenciones de urgencia de los bomberos, la dimensión ampliamente colectiva del manejo de los vehículos de emergencia y el contenido de la formación de los conductores de estos vehículos. El reciente trabajo de Mayen (2014), en el cual se propone una síntesis de los marcos de la didáctica profesional y se identifican algunos límites de los estudios que se refieren a este enfoque, parece también ser promotor de nuevas perspectivas de investigación. Tantas cuestiones que podrían originar un nuevo simposio.

Como un todo, estas tres contribuciones atestiguan la relevancia del análisis del trabajo para el desarrollo de dispositivos de formación y la importancia de influir en las condiciones de aprendizaje y de trabajo. Esperamos que estos textos estimulen otros investigadores y consultores a aprovechar y a desarrollar los conocimientos aportados por la “ergonomía en el campo de la formación”.

Para terminar, agradecemos de todo el corazón a la revista *Laboreal* su apoyo en la concepción y realización del proyecto. Agradecemos también a los autores que han aceptado el reto de una doble publicación en *Laboreal* y en *PISTES*.

¡Muy buena lectura!

Céline Chatigny en representación de los colegas del comité organizador del simposio: Dominique Cau-Bareille, Catherine Delgoulet, Marie Laberge, Sylvie Ouellet y Marta Santos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cau-Bareille, D. (2009). *Vécu de travail et santé des enseignants en fin de carrière: une approche ergonomique*. Rapport de recherche 56. Centre d'études de l'emploi.
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthodes en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissage*, 13, 118-138.
- Messing, K., & Seifert, A. M. (2001). “On est là toutes seules”. Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminé dans l'enseignement des adultes. *Travailler*, 7, 1, 147-166. <http://dx.doi.org/10.3917/trav.007.0147>
- Rogalski, J. (2004). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23,3, 343-388.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Chatigny, C. (2014). Introducción a la colección temática “Análisis ergonómico del trabajo y formación”: El análisis ergonómico del trabajo y de la formación para un desarrollo sustentable – parte II. *Laboreal*, 10, (2), 27-30.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214cc>

NOTAS

- [1] Las contribuciones de la ergonomía para los temas de la formación se valorizaron en los congresos anteriores y pueden ser consultadas en las publicaciones siguientes:
- Número especial: *Work*, 42, 1, 2012: (<http://iospress.metapress.com/content/q66420837m77>)
 - Lacomblez, M., Bellemare, M., Chatigny, C., Delgoulet, C., Re, A., Trudel, L., and Vasconcelos, R. (2007). Ergonomic analysis of work activity and training: basic paradigm, evolutions and challenges. In, R. Pikaar, E. Koningsveld, and P. Settels, (eds.), *Meeting diversity in ergonomics* (129-142), Amsterdam and Boston: Elsevier. (<https://www.elsevier.com/books/meeting-diversity-in-ergonomics/pikaar/978-0-08-045373-6>).
 - Número especial: *PISTES* (<http://www.pistes.uqam.ca>), 6, 2, 2004.
 - Número especial: *Relations industrielles/Industrial Relations*, 56, 3, 2001.
 - Número especial: *Safety Science*, 23, 2/3, 1996.
 - Número especial: *L'ergonome, le formateur et le travail. Education Permanente*, 124, 1995.
- [2] El tema 3 no está representado en esta segunda parte de la colección temática: análisis, evaluación y transferencia de las prácticas de formación.

INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

UN DISPOSITIVO DE EXPERIMENTACIÓN PARA LOS EVALUADORES DE VALIDACIÓN DE EXPERIENCIAS ADQUIRIDAS.

SANDRINE CORTESSIS

Institut Fédéral des Hautes
Etudes en formation
professionnelle
(IFFP-EHB-IUFPF)
Av. Longemalle 1/1020 Renens
CP 192 / CH-1000 Lausanne 16
Malley
Suisse
sandrine.cortessis@iffp-suisse.ch

PALABRAS CLAVE

Validación de experiencias
adquiridas,
Análisis del trabajo,
Historia colectiva,
Dilemas,
Resolución.

RESUMEN

En este artículo, presentamos un dispositivo de VEA (Validación de experiencias adquiridas) que permite a los evaluadores desarrollar año tras año sus competencias de evaluación específicas, apoyándose en una historia colectiva estabilizada. Con el objetivo de capacitar a los docentes en sus nuevas tareas como evaluadores de VEA, los diseñadores del dispositivo previeron espacios para diálogos y regulaciones que favorecen el análisis colectivo del trabajo de elaboración de resoluciones de VEA. Sobre la base de la transcripción de estos debates colectivos, hemos observado cómo analizan los miembros del jurado la nueva experiencia profesional y sus desafíos. Se ha observado que el diálogo entre evaluadores permite que estos identifiquen y estabilicen una serie de dilemas, y tomen consciencia de las opciones que los han llevado a su decisión final. Las sesiones de regulación resultan entonces un lugar de recursos y de invención, nutrido tanto por los jurados expertos como por los principiantes.

PALAVRAS CHAVE

Validação dos adquiridos
pela experiência,
Análise do trabalho,
História coletiva,
Dilemas,
Julgamento.

RESUMO

UM DISPOSITIVO DE EXPERIMENTAÇÃO PARA OS AVALIADORES NA VALIDAÇÃO DOS ADQUIRIDOS PELA EXPERIÊNCIA.

Neste artigo, apresentamos um dispositivo de VAE (Validação de Adquiridos pela Experiência) que permite aos seus avaliadores desenvolver ano após ano competências de avaliação específicas, apoiando-se numa história coletiva estabilizada. Com o objetivo de formar os professores nas suas novas tarefas como avaliadores da VAE, os concetores do dispositivo previram espaços de diálogo e de regulação que favoreçam a análise coletiva do trabalho de elaboração do julgamento da VAE. Partindo

Manuscrito recibido en:
Agosto/2013
Aceptado tras peritaje:
Septiembre/2014

da retranscrição destes debates coletivos, observamos como os membros do júri analisam a sua nova experiência profissional e os seus desafios. Observou-se que o diálogo entre os avaliadores permite que estes identifiquem e estabilizem uma série de dilemas e tomem consciência das opções que os levaram à sua decisão final. As sessões de regulação resultam, então, num lugar de recursos e de invenção, alimentado tanto pelos avaliadores peritos como pelos principiantes.

MOTS CLÉS

Validation des acquis de l'expérience,
Analyse du travail,
Histoire collective,
Dilemmes,
Jugement.

ABSTRACT

UN DISPOSITIF D'EXPÉRIMENTATION POUR LES JURES DE VALIDATION DES ACQUIS D'EXPÉRIENCE.

Dans cette contribution, nous présentons un dispositif de VAE permettant à ses jurés de développer d'année en année des compétences spécifiques d'évaluation en s'appuyant sur une histoire collective stabilisée. Afin de former des enseignants à leurs nouvelles tâches de jurés de VAE, les concepteurs du dispositif ont prévu des espaces de paroles et de régulation favorisant l'analyse collective du travail d'élaboration du jugement de VAE. Sur la base de la retranscription de ces débats collectifs, nous observons comment les jurés analysent leur nouvelle expérience professionnelle et ses enjeux. Il apparaît que le dialogue entre les jurés leur permet, d'identifier et de stabiliser une série de dilemmes et de prendre conscience des choix ayant conduit à leur décision finale. Les séances de régulation deviennent alors un lieu de ressources et d'invention, alimenté aussi bien par les jurés experts que par les jurés novices.

KEYWORDS

Recognition of prior learning,
Validation of learning from experience,
Work analysis,
Collective history,
Dilemmas,
Appraisal.

ABSTRACT

AN EXPERIMENTAL TOOL FOR APPRAISERS IN THE RECOGNITION OF PRIOR LEARNING.

In this article, we present a VAE tool (also RPL - Recognition of Prior Learning) which allows its appraisers to develop specific assessment skills from one year to the next with the support of a stabilized collective history. With the goal of training teachers in their new tasks as VAE assessors, the designers of the process contemplated places for dialog and regulation which favor the collective analysis of the VAE appraisal. Starting from the re-transcription of these collective debates, we observe how jury members analyze their new work experience and its challenges. We observed that the dialog between appraisers allows them to identify and stabilize a series of dilemmas and become aware of the variables leading them to their final decision. Regulation sessions become a place of resources and creativity, sustained both by expert and beginner appraisers.

1. INTRODUCCIÓN

La validación de la experiencia adquirida (VEA) permite que los profesionales experimentados obtengan un diploma sin tener que pasar por una formación institucional. Su principio básico reposa en el reconocimiento del valor formativo de la experiencia. La VEA es un procedimiento en varias etapas, que les permite a los candidatos demostrar los lazos existentes entre los saberes desarrollados a través de su recorrido profesional y los saberes requeridos para obtener el título deseado. Las diversas experiencias europeas demuestran que, a menudo, la instauración de los dispositivos de VEA se realiza a contrarreloj ante la escasez de personal calificado. En ese contexto, se han creado varias modalidades inéditas de acompañamiento y de evaluación.

En el marco de una investigación doctoral (2013), hemos observado la instauración de un dispositivo de VEA, al aparecer en 2004 una nueva ley ^[1] que hacía posible la aplicación de la VEA por primera vez en Suiza. Este dispositivo permite validar las competencias de capacitadores que tengan una experiencia de por lo menos 5 años, otorgándoles un diploma federal de aptitudes pedagógicas. Los autores de este dispositivo de VEA, inédito en 2004, han reflexionado sobre cómo entrenar en nuevas tareas a sus propios docentes, llamados a convertirse en miembros del jurado de VEA por primera vez. Con el fin de prepararlos para esta modalidad particular, tan alejada de su práctica habitual de evaluación de conocimientos, los diseñadores incluyeron en el dispositivo mismo espacios de diálogo, destinados al análisis colectivo del trabajo de elaboración de la resolución de la VEA, por parte de los miembros del jurado. Estos espacios institucionales asignados al análisis del trabajo de los jurados respondieron a un genuino deseo de los diseñadores de basarse en las experiencias de los integrantes del jurado sobre el terreno, y luego ajustar la organización del dispositivo y adaptar sus contenidos de capacitación a los futuros participantes en el dispositivo de VEA. Estos espacios institucionales asignados al análisis del trabajo de los integrantes del jurado respondieron a un deseo genuino de los diseñadores del dispositivo de basarse en las experiencias de los evaluadores en el terreno, para luego ajustar la organización del dispositivo y adaptar el contenido de la formación, destinada a los futuros participantes en el dispositivo de VEA.

En esta contribución, queremos analizar los efectos de estos espacios de regulación y debate integrados en el dispositivo sobre la implicación de los capacitadores en su nueva función de miembros de jurado de la VEA. En otras palabras, deseamos evaluar el impacto de estas sesiones de trabajo, provocadas y sostenidas por los diseñadores, que obligan a los jurados a volver sobre su reciente primera experiencia como evaluadores en VEA. Este trabajo de elaboración y análisis colectivo, ¿favorece el cambio de posición de docente a evaluador? Para estudiar la relación entre análisis del trabajo y formación, nos apoyaremos

en los estudios de la clínica de la actividad (Clot, 2001, 2005, 2008, Prot & Magnier, 2003) y de la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, Pastré 1997, 2002). Los autores de ambas corrientes sugieren que una experiencia vivida puede ser formadora siempre y cuando sea objeto, en un segundo momento, de una actividad intelectual que permita confrontarla, integrarla y darle sentido: “El aprendizaje por inmersión mejora en gran medida cuando se lo acompaña de un análisis reflexivo e introspectivo, es decir cuando se combinan aprendizaje por acción y aprendizaje por análisis de la acción” (Pastré, 2006, p.1). “Así, y sólo así, emerge un desarrollo subjetivo de la experiencia vivida: un desarrollo de la consciencia” (Clot, 2001, p.10). Dentro de esta lógica, las competencias se desarrollan menos durante la acción directa e inmediata, que con posterioridad, a través de la observación de la propia actividad. Con el objeto de permitir un retorno sobre la actividad y de alentar el desarrollo de la experiencia, la didáctica profesional y la clínica de la actividad han creado dispositivos metodológicos, como el *debriefing* en el primer caso, y la autoconfrontación cruzada en el segundo.

Adoptar el punto de vista de que la experimentación de situaciones nuevas puede desempeñar un papel en el desarrollo de conocimientos, no significa que todas las situaciones sean igualmente susceptibles de desarrollar tales conocimientos. Los aprendizajes también dependen de la calidad de las situaciones propuestas. Así, Prot (2004) demostró que el hecho de que los profesores y los profesionales se encuentren en el contexto de un jurado para deliberar el destino de un candidato a la VEA les permite construir una nueva comprensión de la especificidad de su trabajo y del título obtenido. Prot (2004) señala que cuando los profesionales trabajan en dispositivos de VEA, su actividad no tiene como único objeto la validación de aprendizajes previos:

Al trabajar con referentes, lo que los participantes de la validación buscan no es solamente validar los aprendizajes previos. La actividad de cada miembro del jurado no está únicamente destinada al candidato y su evaluación, sino volcada también hacia su disciplina, su especialidad, su oficio, como un “destinatario extra”. Validar los aprendizajes adquiridos se convierte en un recurso para hacer su trabajo, y no sólo una tarea adicional en la agenda de cada uno. (Prot, 2004, p.123, traducción libre).

Prolongando la cita de Prot, podríamos postular que la situación de evaluación de la experiencia adquirida es “una situación de desarrollo potencial” en el sentido de que, como lo señala Prot, se convierte en una “experiencia recurso” para el jurado, pues lo conduce a pensar mejor su propia disciplina, su área de conocimiento. La actividad de evaluación en un jurado nos parece una situación con potencial para el desarrollo también porque se efectúa de manera colectiva. En efecto, como lo señala Mayen (2008), las prácticas de VEA se realizan dentro de dispositivos

socialmente regulados donde otros actúan. De esta forma, las maneras de actuar no se transmiten directamente sino que se intercambian, adoptan, rechazan, debaten, explican, justifican, y estos intercambios contribuyen a afinar los modos de acción, a efectuar elecciones. Por otro lado, para Clot, es sobre todo al debatir colectivamente los dilemas recurrentes e inherentes a su actividad en común cuando los profesionales más aprenden: *“las controversias entre veteranos acerca de actos profesionales es una vía de entrada al oficio (...) para organizar la transmisión del oficio, toda formación profesional inicial debería poner a los novatos en contacto con las disputas entre veteranos, y aún provocarlas”* (Clot, 2007b, p.92, traducción libre). Es entonces la función potencialmente formadora de la deliberación colectiva entre los miembros de jurados de VEA acerca de su propia actividad, lo que queremos estudiar.

Para abordar esta noción de función deliberativa, nos hemos interesado también en los trabajos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988), quienes se orientaron hacia el papel que desempeñan la retórica y la argumentación en la justificación de la acción. Para estos autores, la naturaleza misma de la deliberación y la argumentación se opone a la necesidad y a la evidencia, porque *“no hay deliberación posible cuando la solución es necesaria ni argumentación alguna contra la evidencia”* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1988, p.1). Esta visión es entonces complementaria del concepto de dilema de Clot, dado que para Perelman y Olbrechts-Tyteca, la situación argumentativa es por definición originalmente conflictiva.

Nuestro corpus está compuesto esencialmente por interacciones verbales transcritas, puesto que la actividad de VEA se realiza dentro y a través del lenguaje. La elaboración de la resolución de VEA es, en efecto, una actividad eminentemente discursiva caracterizada por su dimensión argumentativa (Cortessis, 2013). Nos basaremos también en el concepto de argumentación dirigida al público, de Perelman (1970). Esta visión se aproxima a la visión dialógica de Vygotski (citado en Clot 2003), para quien *“la toma de conciencia es un contacto social consigo mismo”*:

Los argumentos a través de los cuales convencemos a los otros cuando hablamos son los mismos que utilizamos cuando reflexionamos (...) con frecuencia, una discusión con otra persona no es más que un medio para esclarecernos. El acuerdo con uno mismo es sólo un caso especial del acuerdo con el otro (1988, p.54, traducción libre).

Antes de presentar una selección de extractos surgidos de nuestro corpus de datos, y de discutirlos a la luz de las referencias teóricas que acabamos de delinear, presentaremos el marco del estudio y las actividades de los miembros del jurado.

2. EL DISPOSITIVO ESTUDIADO

El jurado que hemos observado está integrado por tres parejas de expertos pedagógicos que tienen más de diez años de experiencia en el área de la enseñanza. Una de las parejas es masculina, otra femenina y la tercera es mixta. Si bien todos los evaluadores tienen por lo menos diez años de experiencia en la enseñanza, no todos han integrado el dispositivo ni ejercido su nueva función de miembro del jurado al mismo tiempo. Hay miembros de la primera hora (los veteranos) y evaluadores nuevos (los principiantes), que se han ido integrando en el dispositivo a lo largo de los años. Cuando los responsables del dispositivo recurren a un nuevo integrante, buscan siempre asociarlo a un miembro “veterano”. Estas parejas están constituidas además por un docente diplomado en el ámbito universitario y un docente con diploma del ámbito de la formación profesional ^[2]. Deben entregar a los capacitadores empleados un diploma federal de pedagogía. El dispositivo prevé que estos capacitadores, candidatos a la VEA, presenten sus experiencias ante el jurado de acuerdo a las siguientes modalidades: una carpeta en la que los candidatos describen su experiencia, una simulación profesional en un salón de clases con estudiantes y, por último, una entrevista oral durante la cual el candidato defiende sus habilidades oralmente ante la pareja compuesta por los miembros del jurado. Los evaluadores disponen de grillas de evaluación desarrolladas según la guía referencial del diploma, que les permiten evaluar cada una de las modalidades (carpeta, simulación o entrevista).

Tal como lo hemos indicado, el dispositivo de VEA observado se basa en un sistema de control que los diseñadores han destinado a los miembros de jurados. El dispositivo propone entonces reunir a los evaluadores no solamente en la sesión final de deliberación sino también al cabo de cada una de las etapas de la evaluación. Es decir, después de que los miembros hayan evaluado las carpetas, después de que hayan evaluado el desempeño del docente en clase, luego de haberlo entrevistado y, por último, en la deliberación final de todo el proceso de presentación del candidato. En las reuniones de regulación y durante la deliberación, los responsables del dispositivo les piden a los miembros del jurado que se tomen el tiempo de explicitar en detalle la forma en que han evaluado a cada uno de los candidatos.

Así, una característica sobresaliente del dispositivo reside en la importancia que los diseñadores le han acordado al manejo y a la implicación de los jurados, en una reflexión continua sobre su manera de evaluar las experiencias adquiridas. Conscientes de que los evaluadores participantes en su dispositivo debían asumir actividades nuevas y desconocidas, los diseñadores del dispositivo decidieron establecer fracciones de tiempo de trabajo durante las cuales los jurados podían desarrollar una reflexión sobre qué es la VEA, sus principios y sus herramientas. Las sesiones de regulación, organizadas para los jurados, les permiten trabajar sobre

algunos conceptos y reflexionar sobre sus nuevas actividades. Estas sesiones de coordinación y regulación, fijadas de acuerdo a los momentos clave del dispositivo, forman parte de las especificaciones que tienen que ser cumplidas por los evaluadores (cinco sesiones por año). Organizadas y conducidas por los responsables del dispositivo, estas sesiones tienen como objetivo principal el permitir que los miembros del jurado compartan y ajusten sus representaciones sobre su tarea y su actividad, así como sobre las referencias y los criterios de evaluación. Estas sesiones contribuyen además a construir un equipo de trabajo. Periódicamente sucede que, a raíz de algunas sugerencias de los miembros del jurado, los procedimientos de evaluación o la tabla de criterios se modifican para el año siguiente. Es una manera de regularizar, transmitir y construir saberes en situación de trabajo. Las sesiones de regulación también tienen como objetivo permitir que los miembros del jurado se construyan una visión general del dispositivo, para poder ubicarse y comprender su papel y su misión en él.

3. RECOLECCIÓN LONGITUDINAL DE DATOS

El interés del dispositivo estudiado es poder examinar un proceso de aprendizaje colectivo a lo largo del tiempo. El análisis propuesto en esta contribución se basa en un corpus recolectado a través del seguimiento longitudinal de este jurado, que se constituyó por primera vez en 2004 y que actualmente se reúne todavía varias veces por año. De 2004 a 2007, hemos recolectado datos obtenidos mediante la transcripción de las sesiones de regulación y del gran jurado. De este modo, dicho corpus no fue producido expresamente para los fines de nuestra investigación, dado que estas sesiones formaban parte del sistema de control del dispositivo estudiado. Teniendo la autorización para hacerlo, nos hemos provisto de una grabadora y así hemos accedido a los debates previstos en el dispositivo. Por consiguiente, los análisis expuestos a continuación no fueron producidos para nosotros, sino a partir de las grabaciones auditivas de una actividad concreta y real de trabajo. Para analizar estas actividades verbales, nos hemos basado en el análisis clínico de la actividad (Clot, 2007a), quien desarrolla las nociones de agentividad (actividad personal), prescripción (actividad impersonal), patrimonio (actividad transpersonal), y encuentros (actividad interpersonal). Clot (2007a) identifica cuatro facetas del oficio: lo personal, lo impersonal, lo transpersonal y lo interpersonal. La dimensión personal remite al individuo y le permite personalizar sus aportes profesionales, pero el reverso de esta personalización es que puede acarrearle un gran sentimiento de soledad, frente a una prescripción que se resiste fuertemente a la complejidad de la realidad cotidiana. La prescripción es la faceta impersonal de la actividad y remite a la tarea prescrita, a la formulación de la misión y de los objetivos buscados. Se la califica como impersonal porque es imaginada por un diseñador de manera desencarnada,

es decir, fuera de un contexto determinado. Para afrontarla, nos dice Clot (2007a), la dimensión transpersonal resulta ser un valioso recurso al que hay que cuidar. Ningún profesional es depositario de esta dimensión histórica y colectiva, pero cualquiera puede nutrirla y realimentarse de ella. Por último, la dimensión interpersonal remite al encuentro entre el individuo y la situación. Clot considera que uno y otra se co-transforman y que la acción es el producto contingente y momentáneo del intercambio entre dos personas y un contexto.

Desde el inicio del dispositivo, algunos miembros del jurado se fueron, otros se quedaron y otros cuantos llegaron. En 2011, tuvimos la oportunidad de entrevistar tanto a miembros del jurado que formaban parte del dispositivo original, como a otros que habían asumido recientemente su nueva función. Nuestro corpus se ha completado, entonces, con entrevistas que permitieron a algunos evaluadores volver sobre su primera experiencia como miembros del tribunal de VEA, algunos meses o años después. Al igual que las sesiones de regulación grabadas entre 2004 y 2007, las entrevistas de 2011 fueron registradas y luego transcritas. En esta fase de recolección de datos, no nos contentamos con observar directamente las interacciones de la situación de evaluación de la experiencia adquirida, sino que además interrogamos a los evaluadores sobre lo que consideraban haber obtenido de esas diferentes situaciones vividas como parte del dispositivo. Se podría temer entonces que hubiera un desajuste entre las afirmaciones de los entrevistados sobre la actividad vivida y lo que en realidad se produjo. Sin embargo, pensamos que el hecho de permitirles a los miembros del jurado explicitar sus prácticas es un complemento que les posibilita a los profesionales entrevistados tomar consciencia de lo que pudo haber pasado en el dispositivo. Esta postura nos parece estar de acuerdo con los enfoques de la clínica de la actividad y de la didáctica profesional que han demostrado la importancia de “*hacer de la propia acción un objeto de pensamiento*” (Clot, 2001) y de volver de manera reflexiva sobre la primera experiencia y los “*incidentes de aprendizaje*”, con el fin de pasar a un nivel de reflexión y de “*aprendizaje intencional*” (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 El colectivo de trabajo como mediador al entrar en la nueva actividad

Al interrogar a los capacitadores sobre sus primeros pasos como miembros del jurado, nos hemos visto sorprendidos por dos elementos. Por un lado, el tema de la legitimidad (“quién soy yo para juzgar a los demás”), y por otro, la importancia que desempeña la presencia de los otros miembros del jurado para establecer dicha legitimidad:

Miembro veterano: he descubierto la VEA a través de este dispositivo, no la conocía en absoluto. No conocía siquiera la existencia de la VEA, oí hablar de ella por primera vez aquí (...), y pensaba que estaban todos locos de consultarme a mí. Me preguntaba con qué derecho me dicen que soy experto ^[3]. ¿Quién soy yo para que me digan experto? Era un poco ese el temor que yo tenía al comienzo. No veía claro ni comprendía bien los criterios. Más tarde, lo que fue tranquilizador en el proceso fue el hecho de saber que íbamos a trabajar juntos sobre eso, que íbamos a tener sesiones de trabajo en las que las cosas se iban a clarificar. Que íbamos a poder intercambiar entre expertos, a construir nosotros en realidad esta especialidad, y eso era perfecto, era la ocasión de darse cuenta de que estar bien alineados entre nosotros, que mis ideas se correspondieran con las de los otros expertos, que estuviéramos completamente de acuerdo sobre lo que esperábamos de los candidatos, iera muy tranquilizador!

Lo que le resulta tranquilizador a este docente que se prepara para entrar en una actividad nueva y desconocida es, en verdad, la idea de la presencia de otros. Esta experiencia nueva no será aprehendida por un profesional solitario en una relación unilateral con sus nuevas tareas. Por el contrario, gracias a los espacios regulatorios previstos para tal fin, el vínculo con la actividad estará mediatizado por el colectivo de trabajo, en el sentido del o de acuerdo con el enfoque vygotskiano (1934/1997), en donde los otros funcionan como recurso para la actividad individual. La evaluación de la experiencia adquirida del candidato no recae en un solo miembro, sino sobre el conjunto del colectivo del jurado. En este espacio de diálogo, los evaluadores pueden hablar de sus temores o de sus dudas colectivamente con sus pares, o aun con sus superiores pues los diseñadores del dispositivo animan las sesiones.

Por consiguiente, los espacios de regulación hacen las veces de asistente profesional, en la medida en que, para cumplir con su tarea cada uno puede apoyarse en los conocimientos desarrollados con el correr de los días por el colectivo de trabajo. Se trata de la dimensión transpersonal (Clot, 2007, p.14) de la que hablábamos anteriormente. Cada miembro del jurado puede encontrar recursos en el producto de una historia colectiva. Así, con el correr de los años, los espacios de regulación les permiten a los evaluadores debatir juntos sobre la manera de interpretar los criterios a fin de aplicarlos para cada candidato en particular. Los evaluadores pueden así recurrir a “la historia de las diversas maneras en que es admisible que los profesionales se comporten en el ejercicio de su oficio” o de “las variantes aceptables en los modos de trabajar” (Roger, 2007, p.17, traducción libre).

4.2 Los dilemas de la actividad

En el dispositivo observado, los profesionales tienen como recurso, entonces, las sesiones de regulación que les permiten debatir acerca del sentido de su trabajo. Y como veremos, poco importa que los conflictos se resuelvan; lo que verdaderamente cuenta, para decirlo en términos de Clot (2008), es “la discusión profesional”, y el hecho de poder enviar las propias elecciones, no a una instancia impersonal y anónima, sino a colegas comprometidos en las mismas tareas y en el mismo tipo de interrogantes:

Miembro del jurado de 2004 a 2014: comprendes cada vez mejor lo que se espera de ti, y también lo que esperas tú de los estudiantes, de los candidatos. ¿Qué es lo que se espera de nosotros, cuál es nuestro papel en esto? ¿Debemos situarnos como un simple observador o como alguien que busca determinadas competencias? Teníamos una duda allí que era necesario aclarar, y que aun hoy representa un esfuerzo, ya que entre los expertos no estamos totalmente de acuerdo en ese plano. Todavía aparecen tensiones con respecto a si debemos buscar nosotros las competencias o si es el candidato el que las debe mostrar.

En este fragmento, el veterano evaluador señala que si bien ha podido aprender algunas cosas de sus primeras experiencias, algunas dudas permanecen en suspenso. Es lo que Clot (2008) llama “los dilemas de la actividad”. Estos dilemas son problemas compartidos por los miembros de una comunidad profesional “que se resisten a ser resueltos, pero que deben ser manejados de alguna forma en la acción” (Balas, 2011, p. 300, traducción libre). En este punto, las discusiones tratan sobre la siguiente alternativa: “¿Hay que limitarse a observar o hay que investigar las competencias de los candidatos a la VEA?” Esta pregunta puede ser clasificada en la categoría de los dilemas de la profesión, porque no existen respuestas definitivas. Lo importante, más que la resolución del dilema, es que la memoria colectiva de la profesión esté al alcance de todos. Como bien lo dice este evaluador veterano, el dilema de “buscar o encontrar competencias” reaparece todos los años. A modo de ilustración, transcribimos a continuación un intercambio extraído de una sesión de coordinación realizada en 2006, con el objetivo de preparar las entrevistas a los candidatos:

Evaluador 1: Nosotros le decimos (al candidato) “parece que hay algunos criterios que usted no ha demostrado tener”. ¡Pero sería importante que él mismo hiciera esta reflexión sin necesidad de que lo indujéramos!

Evaluador 2: Yo lo suavizaría, busco las competencias, no sólo las encuentro.

Evaluador 3: Entonces, para entender mejor, ante un candidato al que mañana le preguntáramos: “Si volviera tomar este curso, ¿Qué le cambiaría?” y nos contestara: “No le cambiaría nada”. ¿Usted qué haría?

Evaluador 4: Yo creo que es más fácil ser un observador de los hechos, porque si después digo “con este candidato voy a buscar...”

Evaluador 1: Sí, pero tenemos que hacer con todos los candidatos.

Evaluador 5: Pero yo recuerdo que tuvimos la misma discusión el año pasado, y que habíamos llegado a la conclusión de que era el candidato quien debía demostrar la competencia.

Responsable del dispositivo: A ver, todas las preguntas que ustedes como evaluadores puedan plantear, que apunten a buscar la capacidad de reflexión -que no puede verse en el momento del desempeño durante la visita- me parece que son pertinentes. Lo que faltaría saber es en qué punto detenerse, es decir - y es realmente una cuestión difícil -, hasta dónde ustedes van a buscar y en qué momento se detendrán, pensando “bueno, por más que le pregunte, el candidato no tiene la respuesta”, y decidir allí que este no puede ser validado. Pero es realmente algo muy difícil de establecer.

En este debate se percibe la importancia que tiene para los evaluadores el abordar colectivamente la cuestión de la postura del jurado durante la entrevista de VEA. El hecho de que este dilema “buscar-encontrar las competencias” sea explícitamente reconocido por los pares y por los superiores (los responsables del dispositivo ^[4]) como un debate histórico no resuelto, les da a los evaluadores una pauta sobre su perímetro de acción.

4.3 El trabajo colectivo en el trayecto hacia la resolución

En el extracto de corpus anterior, hemos dejado a los responsables del dispositivo y a los miembros del jurado en pleno trabajo de formalización de su trayecto hacia la resolución. Se observa que, gracias a las interacciones colectivas, las tareas no son elaboradas únicamente por los diseñadores, sino también por los actores operacionales que son los evaluadores. Todos los miembros del jurado desarrollan conjuntamente el dispositivo con los diseñadores. Los evaluadores son a la vez los primeros en actuar en el mundo real y los primeros en ponerse a trabajar para formalizar su experiencia en curso. Así, aunque las sesiones de regulación con los integrantes del jurado están coordinadas por los responsables del dispositivo, se han dado los medios y recursos institucionales para que todos los participantes puedan opinar sobre la actividad. Podemos entonces decir que los diseñadores

del dispositivo permiten a cada miembro del jurado contribuir a la invención colectiva de su nueva tarea de evaluación en VEA. En efecto, en cada sesión de regulación se invita a todos a dar su opinión. Hemos observado que habitualmente los animadores del dispositivo se aseguran con una ronda de mesa de que cada uno se haya expresado sobre la cuestión:

Responsable del dispositivo: entonces, invito a los dos últimos expertos a contarnos primero cómo han procedido cada uno por su lado, y después hacemos juntos la puesta en común.

En el contexto de una deliberación colectiva, el debate debe conducir en última instancia a un consenso sobre los candidatos. Se trata, por lo tanto, de crear un acuerdo, de convencer y convencerse. Cada evaluador pondrá a prueba su juicio individual y hará del lenguaje un instrumento de acción sobre el otro, con el fin de compartir el vínculo que mantiene con el objeto del que habla:

Evaluador 1: Hubo una cuestión también que nos ha planteado problemas en cuanto a ciertos criterios, relacionada con la falta de anticipación, la demora, el hecho de que ella (la capacitadora) soportara esta situación ^[5] durante tres semanas, aun cuando hubo comentarios (de alumnos), que ella no recogió.

Evaluador 2: Sí, pero durante la primera semana no siempre tienes tiempo de intervenir, de hacerte un plan. Lleva tiempo hasta que las cosas se ubican. Yo la comprendo; a mí también me hubiera tomado tiempo poder salir de esa situación. Creo que, aun si ella no supo anticipar, su cadencia es normal en una clase. ¡Eso es!

Evaluador 3: En este punto me gustaría... yo tendría una pregunta. ¿Por qué se la penaliza? ¿La penalizamos por su falta de anticipación, que después ella corrige?

Evaluador 1: Entonces, ella ha evolucionado. ¿No?

Evaluador 5: (...) Para mí eso es muy interesante. Si ella hubiera dicho solamente: “así es como reaccioné en esa situación”, y se hubiera quedado con eso, sin demostrar cambios en su manera de resolver las cosas, yo estaría totalmente de acuerdo en que, en efecto, no hubo anticipación (...), pero uno ve que poco a poco ella evoluciona, justamente ella demuestra el proceso de evolución que ha tenido.

Evaluador 1: (...) ella quiso ignorar las señales desagradables y esperó a tener que intervenir forzosamente. ¡Se metió en una situación de todo o nada!

Evaluador 2: (...) Al escucharlos, pienso: ¡Aquí tenemos una candidata muy honesta, que describe un proceso con toda honestidad! En su lugar, yo hubiera sido deshonesto y hubiera contado esta historia de otra forma para evitar que me penalizaran por una falta de anticipación.

Evaluador 1: Yo parto del principio de que todos deben describir la situación con honestidad. ¡Pero hablar honestamente de una situación no significa que esta esté bien!

Como puede verse en el fragmento anterior, el debate colectivo le brinda a cada evaluador la oportunidad de expresarse. La argumentación principal gira en torno al objeto a evaluar. ¿Hay que valorar la capacidad de anticipación de la candidata o su capacidad de evolucionar? La cuestión de la honestidad o de la autenticidad del candidato también es frecuentemente planteada por los miembros del jurado. Con respecto a ese tema, los evaluadores se encuentran inmersos en un nuevo dilema, ya que esperan que los candidatos describan sinceramente sus experiencias tales como sucedieron, y al mismo tiempo que las examinen *a posteriori* de manera crítica. Ya sea que los debates se resuelvan o no, coincidimos con la posición de Santos y Lacomblez (2007) cuyos trabajos demuestran “los grandes beneficios de crear, dentro de la acción de formación, las condiciones para un debate que permita a los participantes explicitar, analizar y confrontar las ventajas y limitaciones de los nuevos instrumentos” (traducción libre).

Más allá de los diferentes argumentos expuestos, hemos intentado observar cómo los miembros del jurado se repartían los roles y “quién hablaba de qué, y en nombre de quién” durante las sesiones. Hemos comprobado que más allá de su función, cada integrante del jurado asumía un papel específico. Hay evaluadores que se desempeñan como fiscales u otros que, por el contrario, juegan el rol de defensores de los candidatos. Están también los miembros veteranos que recuerdan la historia del dispositivo:

Evaluador 5: (...) Pero yo recuerdo que el año pasado hemos mantenido la misma discusión, y llegamos a la conclusión de que el candidato era quien debía demostrar la competencia.

Estos evaluadores son los depositarios de la “dimensión transpersonal” (Clot, 2007, p.14) de la profesión. Los integrantes veteranos del jurado son los que aseguran la continuidad de las experiencias realizadas por unos y otros a lo largo de los años. Algunos miembros del jurado recuerdan la importancia de la dimensión prescrita del oficio: las reglas, y otros interpellan a sus colegas acerca de los valores que guían la acción:

Evaluador 6: Esta mañana escuché todo el tiempo la palabra “penalizar”, “penalizar” a los estudiantes y eso me molesta mucho porque yo jamás he tenido la impresión de tener que

penalizar a alguien sino, en cambio, encontrar lo que han sido capaces de demostrar con su conducta.

4.4 ¿El consenso como garantía del desarrollo de la competencia a juzgar?

Como ya lo hemos dicho, los evaluadores observados durante varios años se sienten tranquilos de saber que pueden debatir sus decisiones en grupo. Después de haber sido sistemáticamente invitados a participar en las sesiones por el responsable del dispositivo, esto es lo que dicen al concluir la deliberación colectiva de 2005:

Evaluador 1: Me resulta interesante trabajar en grupo porque, aun si es forzosamente más lento debido a que hay más discusiones, ¡Uno tiene por lo menos el sentimiento de quedarse más tranquilo! De a dos, uno ya se siente más tranquilo. Si hay acuerdo, mejor, pero si hay discusiones igual es tranquilizador saber que uno ha debatido, que ha tomado una decisión conjunta, que hemos asumido nuestra responsabilidad juntos y no solos. ¡Y si es en grupo es mucho más tranquilizador todavía! ¡No es lineal!

Evaluador 2: ¡Es exponencial!

Evaluador 1: Esto nos ha permitido también darnos cuenta de que funcionábamos prácticamente igual. ¿No? Y también brinda seguridad el poder decir: “¡Oye! Tenemos indicadores, tenemos criterios”, eso permite poner los puntos y después sentir que teníamos razón, que todos tenemos un poco el mismo enfoque, la misma mirada.

Este fragmento muestra que cuanto más numerosos son los miembros que evalúan, más seguros se sienten. Así, paradójicamente, mientras la resolución del jurado es cualitativa, aparece sin embargo una noción cuantitativa. Cuanto más numerosos son los evaluadores, más fuerte es el sentimiento de que su resolución es equitativa. Esta idea del consenso como garantía de la equidad de una resolución nos parece cuestionable.

Según Perelman (1970) la reivindicación de una argumentación racional es poder justificar nuestras acciones y nuestros juicios ante un auditorio universal. Se espera que esta argumentación pueda ser admitida por cualquiera que conozca la situación en la que el acto o el juicio se planteen. Dicho de otro modo, cuando uno se dirige a un auditorio universal, no puede referirse a un juicio de valor que no sea generalizable, es decir que pueda extenderse a otros casos parecidos. En Perelman (1970), esta regla de generalización es el fundamento de toda argumentación racional. Cuando se utilizan razones que se relacionan exclusivamente con la situación en cuestión, se están violando

las reglas de generalización. Los argumentos destinados a un auditorio universal deben entonces satisfacer la exigencia de racionalidad, es decir, que su poder de justificación debe poder ir más allá de una situación particular.

4.5 Balance de la experiencia de aprendizaje, desde el punto de vista de los jurados involucrados

Nos hemos planteado la siguiente pregunta: ¿El hecho de participar en las actividades colectivas de elaboración de la resolución permite desarrollar ciertas competencias en la manera de evaluar la experiencia adquirida? Para utilizar el vocabulario de la didáctica profesional, ¿Los docentes franquean la distancia que separa a un evaluador principiante de uno experto? En las entrevistas realizadas en 2011 con evaluadores nuevos y veteranos incluidos en el dispositivo de VEA, les hemos preguntado si tenían la sensación de haber aprendido algo, no como beneficiarios del dispositivo sino como actores del mismo:

Evaluador desde 2004: en un sentido estricto, yo no fui capacitado en VEA, sino que me he ido formando poco a poco, como en un movimiento de espiral, participando en sesiones de trabajo, hablando con los responsables del dispositivo, quienes volvían a explicarnos el proceso. (...) Hubo momentos en que nos explicaban teorías, conceptos, pero no tengo la sensación de haber recibido una capacitación formal sobre el tema. Para mí lo importante era la fuerza del trabajo colectivo, más que de los conceptos en sí mismos. De hecho, los conceptos son las referencias teóricas que justifican el trabajo, pero una vez que este está funcionando yo ya no me ocupo de la teoría. (...). Para mí es más simple, lo que me interesa es cómo funcionaremos. Una vez que hemos visto las cosas, uno las olvida. Después, lo que me interesa es el funcionamiento en el terreno, porque es en el terreno donde evaluaremos.

Este evaluador estima haber construido su relación con la VEA en la acción más que a través de una transmisión formal de los conocimientos. ¿Podemos considerar que, al ser verbalizados e intercambiados, estos conocimientos que se desarrollan en lo cotidiano y se transforman en patrimonio durante las sesiones de coordinación, se vuelven aprendizajes pertinentes en el desarrollo de las competencias necesarias para validar la experiencia adquirida? ¿El hecho de actuar y luego interpretar colectivamente es suficiente para crear desarrollo?

Pastré (1997) emplea la noción de desarrollo cuando el profesional, al no poder utilizar lo que ya conoce para responder a una discontinuidad o una ruptura, va a tener que movilizar nuevos recursos. Como lo muestra Clot (2005, 2008), una ruptura de la actividad le da al profesional la ocasión de experimentar nuevas posibilidades, que podrá luego explotar en el marco de futu-

ras actividades. Desarrollar las propias competencias es poder afrontar un problema inédito.

Pensamos que en este caso particular, la ruptura en cuestión está dada por el hecho mismo de pasar de la actividad docente a la actividad como miembro de jurado. El hecho de integrar un jurado de VEA ubica a los evaluadores en una ruptura con respecto a su actividad principal como docentes. Recordemos que el trabajo de evaluador de la VEA no es una actividad profesional en sí misma, sino una función complementaria que se le asigna al docente en el marco de su empleo habitual. Por tanto, solamente en contextos excepcionales dentro de su actividad principal el docente se convierte en evaluador. Normalmente el capacitador forma a los sucesores y también se encarga de evaluar cómo los estudiantes se apropian de las enseñanzas. Al evaluar la experiencia adquirida, el profesor-evaluador crea una ruptura con sus actividades diarias. Y es aquí donde se abre la oportunidad de un desarrollo, porque él ya no puede considerar trabajar como antes:

Evaluador desde 2007: Me sorprendió, en la ceremonia de cierre, observar la diferencia entre los que venían a buscar un diploma de VEA y los otros. Los que venían de la VEA denotaban una sensación de triunfo inmensa, una alegría, que no era en absoluto similar en aquellos que venían para la capacitación. (...) Me quedo con la idea de que habría que trabajar en una articulación más fina entre la VEA y la formación de referencia. Sería bueno, entonces, que hubiera algunos elementos de VEA en la formación.

Evaluador desde 2004: Tengo cada vez más la impresión de que la formación que les doy a nuestros capacitadores es, de todos modos, generalista, es decir, que hay muchas cosas que se ven en el programa y que nunca se utilizarán. Hay un montón de cosas que estudié yo mismo que, francamente, desaparecen. Y, de hecho, cuando trabajas ves realmente el fundamento de la profesión y basándote en él trabajas para la VEA, ¡Y eso como idea me parece increíble!

Al estar en ruptura con la actividad cotidiana del capacitador, la actividad de evaluación en VEA permite revisar las antiguas prácticas y, según Leplat (1997), desincorporar las competencias. La ruptura permite reapropiarse del sentido de la propia actividad de enseñanza, cuando esta se haya vuelto rutinaria:

Mañana doy un curso, (...) es media jornada, les presento los principios para que una clase comience bien (...) Puedo ver la transferencia, soy consciente de lo que pasa, conozco lo que ha sido introducido ¡y lo veo! Mientras que en VEA, ¡Ni siquiera conozco sus nombres (de los estudiantes)! (...) No puedes decirles nada, no sabes lo que han tenido antes porque no fuiste tú el que se los ha enseñado. Por consiguiente, estamos

en las antípodas de lo que he aprendido: “quien enseña evalúa”. Soy un especialista en didáctica, por lo tanto, soy capacitador; me gusta más enseñar que diagnosticar.

En este extracto, vemos cómo el hecho de intervenir como miembro de un jurado de VEA le ha permitido a este docente redescubrir las razones por las que practica su profesión, y reafirmar su identidad profesional: “¡Soy un especialista en didáctica, por lo tanto, soy capacitador!” Este fragmento también muestra hasta qué punto estas dos funciones, de formador y de evaluador de VEA, entran en conflicto. ¿Cómo puede un capacitador sentirse autorizado para evaluar a una persona, si él no ha contribuido al desarrollo de sus competencias?

Las respuestas de los miembros del jurado a nuestras preguntas muestran hasta qué punto la confrontación con este importante cambio de postura tiene influencia en la manera de redescubrir las actividades y un público al que creían, sin embargo, conocer. Para estos docentes. El hecho de involucrarse en un dispositivo de VEA es una oportunidad para cuestionar radicalmente su visión acerca de los aprendizajes. Por consiguiente, sus representaciones sobre el público y sus formas de proceder evolucionan y ellos ya no pueden actuar como solían hacerlo. A través de su confrontación con las actividades de VEA, los docentes-evaluadores han sido llevados a construir o desarrollar nuevas maneras de actuar.

El hallazgo de estos efectos formadores de la práctica colectiva de confrontación de puntos de vista se une a los trabajos de Perrenoud (2001), quien se interesó en la profesionalización de los docentes a través del análisis de sus prácticas. Así, según este investigador, “aprender a enseñar”, como toda actividad en la que interactúan seres humanos, supone, además del conocimiento de los contenidos didácticos o de saberes pedagógicos, otros saberes construidos por cada profesional con el devenir de su experiencia. Y es justamente allí que, siguiendo a Perrenoud (*ibid.*), se manifiesta toda la pertinencia de la práctica de reflexión colectiva, “que tiene sobre todo la función de solidarizar y hacer dialogar estos distintos saberes” (traducción libre). Es por esto que, dice Astier (2003), “siempre es estimulante reconsiderar las relaciones entre trabajo y formación, así como los vínculos entre aprendizajes durante la acción, es decir, por y dentro de la acción en sí misma, y aprendizajes a contratiempo de la acción, por medio de anticipación y retrospcción” (traducción libre).

5. CONCLUSIÓN

La pregunta que guió este artículo fue la siguiente: ¿Las sesiones de regulación, que tienen como objetivo el debate y la justificación de decisiones precisas por parte de los evaluadores, favorecen el desarrollo de competencias para evaluar la experiencia adquirida? Los responsables del dispositivo de VEA que hemos

observado supusieron que el desarrollo de las competencias de evaluación de aprendizajes anteriores no era solamente una cuestión de utilización en la situación de trabajo. En efecto, ellos partieron del principio de que el simple hecho de proceder en repetidas ocasiones a evaluar candidatos no era suficiente para desarrollar la competencia. Decidieron entonces encuadrar de manera estructural estas actividades, poniendo a disposición una grilla de evaluación y organizando espacios de regulación y deliberación con el conjunto de los evaluadores.

Hemos visto que durante las sesiones de regulación, los responsables del dispositivo invitaban sistemáticamente a los miembros del jurado a producir un discurso sobre sus recientes experiencias de evaluación de experiencias adquiridas de los candidatos. Para esto, los responsables del dispositivo utilizaban las técnicas de explicitación de Vermersch (1994) que conducían a los evaluadores a volver sobre la forma que adoptaron para producir su resolución. También se les pedía que comentaran su actividad primera, explicitando las elecciones que guiaron sus acciones. Por último, en un tercer tiempo, los animadores invitaban a los evaluadores a comentar las elecciones de sus colegas. ¿Fue la participación de los miembros del jurado en las sesiones de regulación lo que les ha permitido producir una nueva competencia consistente en evaluar las experiencias adquiridas? ¿Los evaluadores desarrollaron efectivamente una nueva competencia, y si fue así, esta competencia se desarrolló gracias a la organización estructural de un dispositivo que apuntaba a la presencia del colectivo? Pensamos que los espacios de regulación y la forma en que estos fueron animados por los responsables del dispositivo hicieron posible que los evaluadores volvieran sobre su experiencia primero, y la analizaran en un segundo momento. Volver sobre la actividad pasada, explicitarla y comentarla de a dos y luego en grupo ¿Es suficiente para producir nuevos aprendizajes? ¿Este modo de analizar la experiencia permite repensar la actividad de evaluación?

A la manera de Clot (2001, 2008), podemos decir que las sesiones de regulación les permiten que los evaluadores exploren las múltiples dimensiones de su actividad real, volviendo sobre lo que han hecho, y sobre lo que hubieran podido, debido o querido hacer. Por consiguiente, a la pregunta de saber si el dispositivo observado es un dispositivo de transformación y desarrollo de la experiencia, respondemos que sí. Las condiciones que fueron favorables a esta producción de aprendizajes adicionales son las siguientes: espacio de regulación, incitación a la explicitación de la experiencia pasada, y análisis colectivo de las intenciones subyacentes a la acción.

Creemos que las sesiones de regulación permiten que los jurados se reapropien de lo sucedido a nivel individual y colectivo. Además, las sesiones de regulación tienen el mérito de permitir que sus actores negocien de manera continua y explícita sus estrategias de evaluación, y ajusten colectivamente su forma de proceder. Esta necesidad de un sentido compartido que guía

las interacciones durante las sesiones de regulación parece ser una promesa de equidad para los candidatos. No es menos cierto que esta experimentación colectiva está situada histórica y socialmente. Así, el papel que juegan los miembros particulares de este jurado de validación es, sin duda, determinante. Sería interesante, entonces, preguntarse en qué condiciones pueden transferirse las competencias desarrolladas por este jurado singular, en este contexto particular. A fuerza de hablar entre ellos sobre la evaluación de la experiencia adquirida, ¿En qué medida los miembros del jurado son susceptibles de renovar su manera de hacer? ¿O no corren el riesgo de quedar encerrados en alguna dificultad?

Los responsables del dispositivo, conscientes de este riesgo, se ocuparon de recibir regularmente nuevos miembros en el jurado y cuidaron el diálogo invitando con frecuencia a otros actores de la VEA para que participaran en las sesiones de regulación. Sostenemos entonces que, gracias al desarrollo de una estructura colectiva original, los responsables del dispositivo observado les ofrecieron a sus colegas un tiempo y un lugar para que desarrollaran y nutrieran colectivamente sus actividades de evaluación en VEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astier, P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Cahiers pédagogiques*, 416.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence*. Thèse de doctorat en formation des adultes, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir : éditorial. *Education permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison. In L. Vygotski (ed.), *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 7-59). Paris: la Dispute.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In : L. Filliettaz, & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 57-75). Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Clot, Y. (2007a). Préface. In J.-L. Roger (ed.), *Refaire son métier* (pp 7-15) Paris: Erès.
- Clot, Y. (2007b). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, 1, 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience: le parcours initiatique d'un jury de validation*. Zurich et Genève: Editions Seismo.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de la validation des acquis de l'expérience. *Travail et Apprentissage*, 1, 58-75.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42 (1), 89-100.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chappelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre*. (pp.1-8). Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>
- Perelman, C. (1970). *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Prot, B., & Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation: le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis. *Revue Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (2), 269-288. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.2749>

- Prot, B. (2004). Le doute, le concept et le collectif. Trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury. *Education permanente*, 158 (1), 115-126.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier*. Paris: Erès. dx.doi.org/10.3917/eres.roger.2007.01
- Santos, M. & Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone proximale de développement. *Activités*, 4 (2), 16-29.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Editions sociales.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Cortessis, S. (2014). Un dispositivo de experimentación para los evaluadores de validación de experiencias adquiridas. *Laboreal*, X (2), 31-42.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214sc>

NOTAS

- [1] La Ordenanza sobre formación profesional de 2003 (Consejo federal suizo, 2003), vigente desde el 1ro de enero de 2004, especifica la nueva ley sobre formación profesional (nLFPr), particularmente en lo que concierne a los “otros procedimientos de calificación”
- Art 31, ap.1 (art.33 LFPr) Se consideran otros procedimientos de calificación a los procedimientos que, en regla general, no están definidos en los requisitos de formación, pero que sin embargo permiten verificar las calificaciones exigidas.
- Art 32 (art.34, ap.2, LFPr) Si una persona ha adquirido calificaciones por otra vía que no HAYA SIDO la del sistema de formación regulado, deberá acreditar una experiencia profesional de por lo menos 5 años para ser admitida en el proceso de calificación.
- [2] En Suiza, la formación profesional está organizada de manera dual. Es decir, que la persona efectúa un aprendizaje en una empresa (formación práctica), y cursos teóricos dos veces por semana. Las escuelas emplean entonces capacitadores con formación profesional para dar cursos prácticos (por ejemplo, carpintería, informática, etc.), mientras que los capacitadores universitarios enseñan las materias generales, tales como lengua o matemáticas.
- [3] En este dispositivo de VAE suizo, el término 'experto' reemplaza al término 'jurado' o 'miembro del jurado'.
- [4] Los responsables del dispositivo son también los diseñadores del dispositivo de VAE estudiado. Ellos se encargan de comprometer a los evaluadores, facilitarles el acceso a su nueva función y facilitar los intercambios entre evaluadores, organizando y animando las sesiones de regulación y coordinación entre miembros del jurado.
- [5] Se trata de una sesión de regulación que tuvo lugar en 2007, después de la lectura de las carpetas de los candidatos. En una carpeta, una docente relata cómo después de haber dejado que la relación con un alumno se malograra durante meses, ella terminó por resolver la situación conflictiva.

INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

¿QUÉ SE APRENDE AL EMPEZAR EL TRABAJO Y CÓMO?

CLAIRE TOURMEN ^[1], ANNIE LEROUX ^[2] & SYLVIE BENEY ^[3]

[1] AgroSup Dijon
Institut national supérieur
des sciences agronomiques,
de l'alimentation et de
l'environnement
26 Bd du Dr. Petit Jean, 21000
Dijon, France
claire.tourmen@educagri.fr

[2] Caisse d'Assurance de
Retraite et de la Santé Au Travail
(CARSAT) de Bourgogne
Service social,
37 rue Gérot,
89000 Auxerre, France
annie.leroux89@gmail.com

[3] Direction Générale Adjointe
aux Solidarités
Territoire d'Action Sociale Autun
Le Creusot/Montceau
Maison Départementale des
Solidarités
4, rue des Parpas BP 115
71404 AUTUN CEDEX, France
s.beney@cg71.fr

PALABRAS CLAVE

Observación,
Aprendizaje,
Cultura,
Trabajo social.

RESUMEN

Los aprendizajes profesionales se perciben a menudo como procesos largos que requieren el tiempo de una experiencia profunda, variada y repetida. Sin embargo, la cuestión del tiempo del aprendizaje sigue siendo la gran pregunta. Hemos querido explorar lo que se aprende en los inicios del trabajo y cómo, lo que nos ha conducido a cuestionar el rol de la observación y la dimensión cultural de los primeros aprendizajes profesionales. Dotadas de un marco teórico y metodológico de didáctica profesional heredero de la psicología ergonómica del trabajo, junto con un marco de psicología cultural, hemos realizado un análisis de las tareas de trabajo de Asistentes de Servicio Social de dos organizaciones, así como un análisis de la actividad de seis profesionales con experiencia y de tres estudiantes en prácticas de primer curso. Los resultados muestran que se realizan aprendizajes desde los primeros momentos del trabajo, de los cuales una parte trata sobre las dimensiones denominadas "culturales" de los entornos de trabajo; esto nos ha conducido a proponer la utilización del concepto de "escena" para analizar los primeros aprendizajes profesionales.

PALAVRAS CHAVE

Observação,
Aprendizagem,
Cultura,
Trabalho social.

RESUMO

O QUE SE APRENDE NOS PRIMEIROS MOMENTOS DO TRABALHO E COMO?

As aprendizagens profissionais são frequentemente vistas como processos longos que necessitam do tempo de uma experiência aprofundada, diversificada e repetida. Contudo, a questão do tempo de aprendizagem mantém-se como uma real questão. Queríamos explorar o que se aprende nos primeiros momentos de trabalho e como, o que nos conduziu a questionar o papel da observação e a dimensão cultural das primeiras aprendizagens profissionais.

Manuscrito recibido en:
Enero/2014
Aceptado tras peritaje:
Agosto/2014

Suportadas por um quadro teórico e metodológico da didática profissional, proveniente da psicologia ergonómica do trabalho, completado por um referencial da psicologia cultural, efetuámos uma análise das tarefas do trabalho de Assistentes de Serviço Social no seio de duas organizações, assim como uma análise da atividade de seis profissionais experientes e de três estagiários de primeiro ano. Os resultados revelam que algumas aprendizagens se realizam logo nos primeiros momentos do trabalho, sendo que uma parte se relaciona com as dimensões ditas “culturais” dos ambientes de trabalho, o que nos levou a propor a utilização do conceito de “cena” para analisar as primeiras aprendizagens profissionais.

MOTS-CLÉS

Observation,
Apprentissage,
Culture,
Travail social.

RÉSUMÉ

QU’EST-CE QUI S’APPREND DANS LES PREMIERS MOMENTS DU TRAVAIL ET COMMENT?

Les apprentissages professionnels sont souvent vus comme des processus longs qui nécessitent le temps d’une expérience approfondie, variée et répétée. Pourtant, la question du temps de l’apprentissage demeure une vraie question. Nous avons voulu explorer ce qui s’apprend dans les premiers moments du travail et comment, ce qui nous a amené à questionner le rôle de l’observation et la dimension culturelle des premiers apprentissages professionnels. Armées d’un cadre théorique et méthodologique de didactique professionnelle héritier de la psychologie ergonomique du travail, doublé d’un cadre de psychologie culturelle, nous avons réalisé une analyse des tâches du travail d’Assistants de Service Social auprès de deux organisations, ainsi qu’une analyse de l’activité de six professionnels expérimentés et de trois stagiaires de première année. Les résultats montrent que des apprentissages se réalisent dès les premiers moments du travail, dont une partie porte sur des dimensions dites “culturelles” des environnements de travail, ce qui nous a amenées à proposer d’utiliser le concept de “scène” pour analyser les premiers apprentissages professionnels.

KEYWORDS

Observation,
Learning,
Culture,
Social work.

ABSTRACT

WHAT IS LEARNED DURING THE FIRST MOMENTS AT WORK AND HOW?

Learning in the workplace is frequently considered a long process involving in-depth, diversified and repeated experience. However, the issue of how long that learning takes is still undetermined. Our goal was to explore what is learned (and how) during the first moments of work, the role of observation and the cultural dimension of the first learning experiences in the workplace. Based on a theoretical and methodological framework of vocational didactics inspired by work psychology and ergonomics, and comple-

INTRODUCCIÓN

Los aprendizajes profesionales se perciben a menudo como procesos largos que requieren el tiempo de una experiencia profunda, variada y repetida. Existen varias corrientes de investigación que se centran en los aprendizajes profesionales, entre los que se encuentran la psicología-ergonomía del trabajo (Leplat, 1997), la corriente anglófona del *Workplace Learning* (Billett, 2001; Tynjälä, 2008) y la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Todas insisten en el hecho de que los aprendizajes en los lugares de trabajo no son automáticos pero se ven favorecidos por algunas condiciones, como la posibilidad de una participación progresiva en las actividades de la comunidad (Lave & Wenger, 1991) y una organización del trabajo que favorezca la progresividad de las tareas descubiertas a lo largo de un periodo prolongado (Billett, 2001; Kunegel, 2011). La repetición de las tareas, que permite la automatización (Savoyant, 1996; Leplat, 1997) y la "frecuentación" prolongada de un entorno (Mayen, 2009) parecen garantizar de este modo el desarrollo profesional. Sin embargo la experiencia no bastaría y los autores han insistido en la importancia de otros factores tales como la posibilidad de un análisis de su propia actividad (Pastré, 1999; Chatigny, 2001; Chatigny & Vézina, 2008) y la posibilidad de una transmisión repetida y suficientemente explícita por personas más experimentadas (Billett, 2001; Mayen, 2007). Los aprendizajes profesionales requerirían por tanto una experiencia prolongada. Los propios profesionales dudan en ocasiones del efecto de los periodos de prácticas cortos y se preguntan sobre la manera de organizarlos y supervisarlos, como por ejemplo los profesionales del trabajo social a cargo de acoger a los estudiantes en prácticas que han participado en nuestro estudio.

Sin embargo, ¿los aprendizajes no comenzarían a partir de los primeros momentos del trabajo? El estudio que presentamos aquí parte de esta hipótesis: se aprendería mucho a partir de los

mentados by a cultural psychology framework, we analyzed the work activity of social workers within two organizations, as well as the work activity of six experienced professionals and three first year interns. Our results show that some learning experiences take place in the first few moments of work. Some refer to the "cultural" dimensions of the workplace environment, which lead us to suggest the concept of "scene" in analyzing the first learning experiences in the workplace. their health and safety at work than perceived. Health damage was more frequent for hair-dressing students. There were also gender approaches on health and safety at work. The discussion focuses on research methods and approaches, HSW approaches, interventions resulting from the research and elements in need of further development.

primeros momentos del trabajo, incluso antes de la acción, a partir de la observación. En efecto, a pesar de que muchas investigaciones en psicología destacan el papel de la observación en los aprendizajes (Bruner, 1983), este sigue estando poco estudiado en los universos profesionales, salvo en los trabajos de Billett (2001). Estos primeros aprendizajes tratarían en prioridad sobre las dimensiones culturales de los entornos de trabajo, siendo de hecho una de las hipótesis de trabajo que hemos seguido, pensar el ingreso a una profesión como el ingreso a una cultura. Dicha hipótesis nos ha llevado a completar nuestros modelos teóricos procedentes de la psicología del trabajo y de la didáctica profesional, como es el caso en este número especial, por modelos procedentes de trabajos de psicología cultural (Valsiner, 2007). Demostraremos, en la discusión de nuestros resultados, el uso fructífero que podría hacerse del concepto de "escena", tal como ha sido desarrollado por Valsiner (2007), para comprender los primeros aprendizajes profesionales. Nos hemos remitido asimismo a trabajos innovadores en psicología del desarrollo (Gopnik & Wellman, 2012) para discutir el rol y los límites de la observación en los primeros aprendizajes.

Vamos a presentar el estudio que nos ha permitido avanzar en la cuestión de los primeros aprendizajes del trabajo, identificar mejor sus objetos y procesos. Este estudio se ha llevado a cabo en un sector profesional, el trabajo social, con motivo de la solicitud de dos organizaciones (un Consejo General y una Caja Regional de Seguro de Enfermedad) para renovar su marco de acogida y acompañamiento de los periodos de prácticas, tras una reforma de 2004 que instauró los "trayectos de calificación" ^[1] (*parcours qualifiants*). Primero hemos realizado, en la línea de los trabajos de psicología ergonómica (Leplat, 1997), un análisis del trabajo de los Asistentes de Servicio Social (ASS) por medio de un análisis de las tareas seguido de un análisis de la actividad de seis profesionales con experiencia, antes de realizar un análisis de la actividad y de su aprendizaje de tres estudiantes en prácticas

de primer curso de formación de ASS, tras un primer periodo de prácticas de observación de un mes y medio.

El análisis de los datos dentro de un marco teórico de didáctica profesional ha permitido actualizar 1) las "situaciones significativas" (Mayen, Métral & Tourmen, 2010) de la profesión de ASS e "invariantes operatorios" (Vergnaud, 1996), que los profesionales con experiencia han podido construir para afrontarlas. Demostraremos a continuación que 2) los jóvenes estudiantes en prácticas comienzan a construir invariantes operatorios de este tipo para afrontar dichas situaciones desde su primer periodo de prácticas, a través de lo que hemos denominado "tareas de entrada" y a continuación tareas profesionales que deben realizar. Mostraremos a continuación que 3) se realizan aprendizajes desde los primeros momentos del trabajo a partir de la observación, 4) lo que nos ha llevado a proponer, en la discusión, el recurso al concepto de "escena" tal como lo utiliza el psicólogo cultural Valsiner (2007) para modelizar lo que se aprende y descubre cuando una persona vive una situación por primera vez.

1. LA CUESTIÓN DE LOS PRIMEROS APRENDIZAJES DEL TRABAJO EN LA LITERATURA

1.1 El rol de una experiencia prolongada en los aprendizajes profesionales

Varias disciplinas tratan los aprendizajes del trabajo: la psicoergonomía del trabajo, en particular de tradición francófona (Leplat, 1997), la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), y, a nivel anglófono, la línea del *Workplace Learning* (Billett, 2001; Tynjälä, 2008) heredero, entre otras filiaciones, de los enfoques antropológicos de Lave, Wenger y Rogoff (Lave, 1990; Lave & Wenger, 1991; Rogoff & Lave, 1984). La cuestión de los aprendizajes en los lugares de trabajo se trata a menudo de manera global y longitudinal, sin enfoque particular en los primeros momentos del trabajo. Incluso si dichos enfoques utilizan modelos teóricos diferentes para reflexionar sobre las competencias y su desarrollo, retendremos de dichas tradiciones varias ideas convergentes. La primera es que los aprendizajes no son automáticos en los lugares de trabajo porque algunas condiciones pueden impedirlos o inhibirlos (Leplat, 1997; Billett, 2001; Chatigny, 2001; Mayen, 2007). Retendremos entre los factores favorables a los aprendizajes profesionales en los lugares de trabajo señalados en la literatura:

- la importancia de la experiencia, siendo esta una condición necesaria (pero no suficiente como veremos más adelante). Todos estos estudios han destacado el rol inevitable de la actividad en situación, que sería incluso, para Billett, uno de los primeros factores del aprendizaje, a través del propio hecho de poder participar en la actividad de trabajo, de tener

acceso a ella ("*solo hacerlo*", Billett, 2001), porque "la actividad estructura la cognición" (Rogoff & Lave, 1984);

- la importancia de la repetición de la actividad en situaciones similares, que permite la automatización de las acciones (Leplat, 1997) y la "compilación de los procedimientos" (Billett, 2001), pero también la repetición de las situaciones variadas, que permite el desarrollo de un amplio repertorio de normas de acción que favorecen la adaptación (Vergnaud, 2001; Pastré, 2011);
- la importancia igualmente de la progresividad de la actividad. Lave y Wenger (1991, véase también Lave, 1990) observaron que a los aprendices de sastre se les confiaban tareas cada vez más exigentes y cada vez menos periféricas en una comunidad de prácticas, fenómeno igualmente observado por Darrah (1996) en una fábrica de ordenadores. Kunegel (2011) mostró también la existencia de una autonomía creciente junto con una complejidad creciente en las situaciones confiadas a los novatos, paralelas al desarrollo de sus capacidades. El aprendizaje puede verse entonces como un proceso de participación progresivo en las actividades de un grupo de trabajo, poseedor de una experiencia compartida (Engeström, 2004; Tynjälä, 2008);
- Por último, estas investigaciones están de acuerdo con el hecho de que no basta solo con la experiencia. Como lo ha demostrado Billett (2001) apoyándose en numerosos estudios, los aprendizajes dependen también de una "orientación directa" e "indirecta" adecuada en los lugares de trabajo, lo que concuerda con numerosos estudios en ergonomía sobre el rol esencial de la transmisión de los saberes profesionales en los lugares de trabajo (Caroly, 2010; Chatigny, 2001). Varios autores han analizado igualmente el papel formador de la reflexividad sobre su propia actividad (Pastré, 1999; Chatigny, 2001) y el papel de la formación profesional para el desarrollo de algunos conceptos que la experiencia no bastaría para construirlos (Billett, 2001; Mayen, 2007).

De este modo, puede formularse la hipótesis de que los primeros aprendizajes realizados en lugares de trabajo son necesariamente insuficientes, sobre todo desde el punto de vista del dominio de los procesos técnicos, que es a menudo el adoptado por los estudios citados. Serían superficiales, incluso inadaptados a la variedad de situaciones que no se habría podido todavía experimentar, pero también poco económicos en el plano cognitivo porque requieren un control consciente de la propia actividad que impide la consideración de una mayor complejidad (Billett, 2001). Los primeros aprendizajes son por tanto a menudo percibidos como incompletos, en particular a través de las comparaciones novatos-expertos o de los estudios longitudinales que muestran las evoluciones presentes. Sin embargo, sin dar la vuelta totalmente a la perspectiva basada en el desarrollo y comparatista que sigue siendo pertinente, nuestro objetivo será

estudiar lo que puede fundamentar los primeros aprendizajes. Nos plantearemos si estos pueden comenzar incluso antes del inicio de la participación en la actividad de trabajo, mediante la observación de los lugares y de las maneras de actuar de los colegas o tutores de trabajo, lo cual se ha explorado poco en la perspectiva mencionada anteriormente.

1.2 Un marco teórico de didáctica profesional para estudiar la construcción de los "invariantes operatorios"

Sin entrar en un análisis detallado y comparado de los diferentes enfoques de los aprendizajes profesionales mencionados, que sería objeto de un artículo por sí solo, retendremos la entrada de la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) que es la heredera de un enfoque ergonómico de tradición francófona (Leplat, 1997). Dicho enfoque integra igualmente los aportes de los trabajos de Piaget de psicología del desarrollo a través de la teoría de los "esquemas" desarrollada, después de Piaget (1947), por Vergnaud (1996; 2001). Según esta línea de investigación, lo que se desarrolla en la experiencia son "esquemas" o "estructuras internas de acción que pueden repetirse activamente" (Piaget, 1947, p. 13, traducción libre), cuya base constitutiva estaría formada por "invariantes operatorios" (formados por "conceptos en acto", "reglas de acción" y "teoremas en acto", también denominados "conocimientos en acto" (Vergnaud, 2001). Por tanto con "invariantes operatorios" – formados por "reglas de acción, conceptos" ^[2] y "conocimientos" – haremos referencia a los productos del aprendizaje mediante la experiencia, que han podido denominarse en otros enfoques "conocimientos profesionales" (Lave, 1990; Billett, 2001), "conocimientos operativos" (Rogalski, 2004), "reglas de profesión" (Cru, 1995; Caroly, 2010; Cloutier et al., 2012), "saberes de referencia" (Savoyant, 1996), "recursos operativos" contruidos a partir del entorno de trabajo (Chatigny, 2001).

La didáctica profesional modeliza también los procesos de aprendizaje o de desarrollo de los "esquemas". Si, según Piaget, es durante la construcción de las reglas que el aprendizaje tiene lugar (McCarthy Gallagher & Reid, 2007), los jóvenes profesionales aprenderían construyéndose unas primeras "reglas de acción" durante las primeras situaciones vividas (Pastré, 1999) a través de un proceso de "conceptualización en acción" (Vergnaud, 2001). Por tanto, los recursos para actuar se desarrollarían mediante la "frecuentación" de las situaciones de trabajo (Mayen, 2009), la repetición de la acción en situaciones variadas (Pastré, 1999), o, como dice Mayen, mediante "entrenamiento, repetición, control y correcciones" (Mayen, 2012). El aprendizaje pasaría igualmente por la mediación de pares, de los más experimentados y de los dispositivos técnicos. Dicha mediación permitiría la apropiación y la "pragmatización" (Mayen, 1999) de conceptos técnicos, científicos o pragmáticos (véase Vidal Gomel & Rogalski, 2007, para las distinciones) que se hayan o bien aprendido durante la formación, o bien transmitido por los demás en los

lugares de trabajo. Los recursos se desarrollarían por tanto durante la experiencia, según ciertas condiciones.

Sin embargo, la cuestión de la temporalidad de los aprendizajes sigue planteada, como lo expresaba Mayen: "La duración exigida o la duración apropiada o la duración demasiado larga difieren según los sectores profesionales, las profesiones o las actividades de la vida o del trabajo. Algunas formas de artesanía exigirían toda una vida de entrenamiento mientras que las funciones de dirección exigirían la experiencia de la movilidad" (2009, p. 771, traducción libre). Algunos autores de didáctica profesional nos han invitado también a pensar en los objetos del aprendizaje de manera extensiva. Lo que se aprendería en una situación de trabajo no serían únicamente los gestos técnicos o el dominio técnico de los procesos de producción, sino que también incluiría el entorno social del trabajo, a través del aprendizaje de las situaciones que se entienden como "formas de vida" (Mayen, 2011). Por tanto el aprendizaje del trabajo incluiría la apropiación de los "roles sociales" (Valsiner, 2007), de las maneras de comportarse y hablar, en una palabra de todo lo que constituiría la "cultura" o incluso lo que los sociólogos denominan la "microcultura" (Liu, 1981) de un ámbito determinado. Dichos elementos serían también objeto de aprendizajes y conceptualización, como lo suponía Mayen para las situaciones de la vida diaria: "Cuando nos adaptamos a ello, acabamos por olvidar, o, para ser más precisos, ni siquiera se nos ocurre que las situaciones familiares que vivimos nos hayan podido parecer ajenas (...) y que nos hemos apropiado de las características, las reglas, las funciones, los códigos de dichas situaciones" (Mayen, 2011). Caroly (2010) proponía igualmente ampliar la noción de aprendizajes profesionales a las "reglas de oficio" (Cru, 1995), porque "cualquier aprendizaje no es únicamente una iniciación a saberes técnicos pero igualmente "un conjunto de maneras de pensar, sentir y actuar" propias a la cultura del oficio" (Cornu, 1986, cit in Caroly, 2010, p. 84, traducción libre).

La cuestión de los primeros aprendizajes, sus procesos y sus objetos sigue por tanto planteada.

2. UNA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DE LOS TRABAJADORES SOCIALES

Para investigar sobre los primeros aprendizajes del trabajo y en el trabajo, hemos realizado un estudio entre los trabajadores sociales en dos organizaciones en Francia. Queríamos ver qué se aprendía y cómo, durante los primeros periodos de prácticas profesionales, en particular en las fases llamadas de observación.

2.1 Contexto del estudio

Nuestro estudio se ha desarrollado en dos servicios sociales pertenecientes a dos organizaciones, puesto que se ha desarrollado en dos etapas.

Una primera parte de la investigación (Leroux, 2010; Tourmen, Leroux & Beney, 2012) se ha desarrollado con seis ASS con experiencia que trabajan en el servicio social de una Caja de Pensiones y de Salud en el Trabajo, (CARSAT - Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé au Travail -, antes llamada la *Caisse Régionale d'Assurance Maladie* CRAM). Los profesionales dirigían con regularidad a estudiantes en prácticas.

La segunda parte de la investigación (Beney, 2011; Tourmen, Leroux & Beney, 2012) se ha desarrollado con tres estudiantes en prácticas del primer de formación de ASS acogidos en el servicio de ayuda social de un Consejo Regional [3], siendo este tipo de administración uno de los primeros empleadores de ASS en Francia. Si ambas organizaciones eran diferentes con motivo de problemas prácticos vinculados al acceso al terreno, el ejercicio de la profesión presentaba sin embargo suficientes similitudes para nuestro estudio. Además, ambas organizaciones pasaban por la misma reforma de la acogida de estudiantes en prácticas y tenían costumbre de recibir estudiantes de prácticas del primer curso de formación de ASS.

2.2 Participantes

La siguiente tabla presenta ciertas características de la población que aceptó participar en este estudio. Nos habría gustado contar con la participación de una muestra más amplia de profesionales, sin embargo no ha sido posible por razones prácticas. Hemos respetado una base de voluntariado y anonimato para los participantes en este estudio.

ORGANIZACIÓN	CARSAT	CONSEJO GENERAL
Situaciones de las personas	6 ASS en puesto (ASS1 - ASS6)	3 Estudiantes en prácticas de 1er curso de formación ASS [4] (S1 - S3)
Edad y sexo	30-40 años (x 4) y 50-60 años (x 2) Mujeres	21 años (x 2) y 30 años 2 mujeres y 1 hombre
Número de años de antigüedad en la profesión (estimados)	8 a 10 años (x 4), 30 años (x 2)	Ninguno (3 meses de formación)

Tabla 1. Características de la población participante en el estudio.

2.3 Métodos de recopilación de datos y análisis

Hemos realizado esta investigación en tres etapas:

- 1) Un "análisis de tareas prescritas" (Leplat, 1997) de la profesión de ASS mediante un análisis documental de la prescripción oficial y local, de las bases de referencia de profesiones

existentes [5], de las fichas de empleo de ASS en ambas organizaciones y de las situaciones a las que se someten los profesionales. Dicho análisis ha permitido identificar "situaciones significativas" (Mayen, Métral & Tourmen, 2010) [6] de la profesión de ASS.

- 2) Un "análisis de la actividad" o de las "tareas realizadas" (Leplat, 1997) por una muestra de 6 ASS con experiencia. Ante su negativa a dejarnos observar las entrevistas con usuarios por motivos de confidencialidad, utilizamos la técnica de la "entrevista de explicitación" desarrollada por Vermersch (1994) para hacerlas relatar, de la manera más concreta y precisa posible, su actividad pasada en una situación de trabajo de su elección. Dicho método de entrevista, basado en la teoría de la toma de conciencia de Piaget (1974), ha sido desarrollado para permitir la rememoración de la actividad pasada cuando esta no puede observarse. Hemos realizado seis entrevistas de explicitación de una hora de media, en el lugar de trabajo. Las seis ASS han sido igualmente interrogadas de manera semidirectiva acerca de su actividad de tutoría de los periodos de prácticas durante 30 minutos después de cada entrevista de explicitación.
- 3) Un análisis de la actividad del periodo de prácticas y de los aprendizajes realizados con una muestra de tres ASS estudiantes de prácticas de primer curso de formación en el Instituto Regional Superior del Trabajo Educativo y Social (IRTESS). Hemos procedido mediante "entrevistas de explicitación" (Vermersch, 1994) con ellos, siendo imposible la observación de sus periodos de prácticas por motivos administrativos. Las entrevistas de explicitación han durado 1 hora y 30 minutos en promedio, en los lugares de prácticas, y se les ha pedido que relataran el desarrollo de su periodo de prácticas, invitándolos a concretizar el relato, para que fuera lo más preciso posible.

Los datos recopilados e íntegramente transcritos nos han permitido analizar:

- Lo que se debe aprender: las "situaciones significativas" (Mayen, Métral & Tourmen, 2010) de la profesión de ASS. Las hemos calificado como "situaciones significativas" de la profesión vinculadas con el uso de un marco de didáctica profesional para construir bases de referencias de situaciones (véase Mayen, Métral & Tourmen, 2010). Este término está próximo del concepto de "Situaciones de Acción Características" establecido por Cloutier et al. (2012) según los trabajos de Daniellou (1992). Se trata de las principales situaciones que los profesionales de un sector profesional determinado pueden tener que vivir y gestionar, incluso si las configuraciones de trabajo varían. Se caracterizan por un objetivo y una configuración social que les proporciona su unidad y son el lugar de aprendizajes y transmisiones

profesionales. Hemos identificado igualmente invariantes operatorios construidos por profesionales con experiencia para afrontar dichas situaciones (conceptos organizadores, reglas de acción y conocimientos), localizados por un análisis de contenido tal como se realiza en didáctica profesional a partir de un marco teórico de los esquemas (Vergnaud, 1996; 2001). Hemos identificado en efecto los invariantes operatorios más centrales en los razonamientos de diagnóstico, adaptación y anticipación de los profesionales.

- Lo que se está aprendiendo y cómo: las situaciones vividas por los jóvenes estudiantes en prácticas, la actividad que han desarrollado durante las mismas y los primeros invariantes operatorios que han construido o que están en curso de construcción, en relación con las situaciones y los momentos de su construcción, de nuevo localizados mediante un análisis de contenido. El análisis de las entrevistas de los jóvenes se ha completado con el de los profesionales directores de los periodos de prácticas.

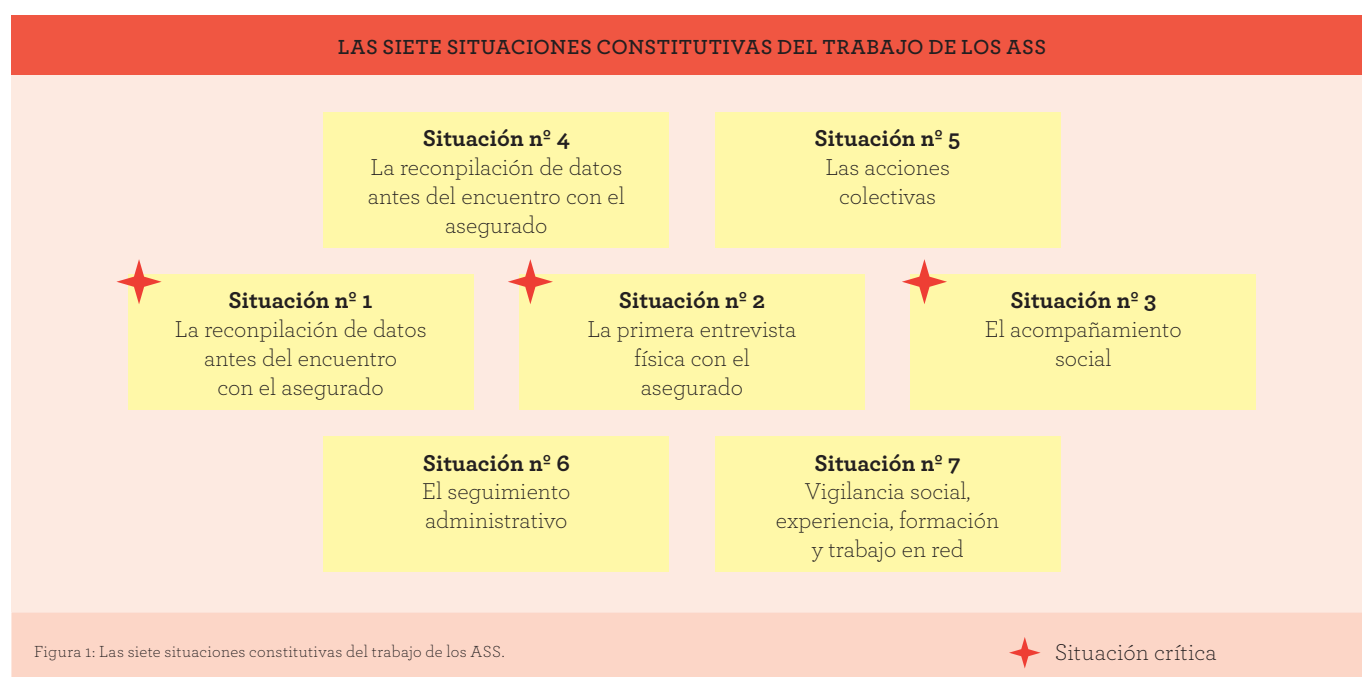
3. RESULTADOS: APRENDIZAJES QUE COMIENZAN A PARTIR DE LOS PRIMEROS MOMENTOS DEL PERIODO DE PRÁCTICAS

3.1 Lo que se debe aprender: situaciones, conceptos y conocimientos

Primero, hemos identificado las principales situaciones de la profesión de ASS, que son las que los novatos tienen que descubrir y aprender a gestionar.

3.1.1 Siete situaciones constitutivas del trabajo de los ASS

La profesión de "Asistente de Servicio Social" es una de las profesiones más antiguas del trabajo social; el primer diploma en Francia data de 1938. Se rige por un código deontológico de la Asociación Nacional de Asistentes de Servicio Social ^[7] y persigue promover el cambio social, la resolución de los problemas y la autonomía de los usuarios, para que sean partícipes de su desarrollo y refuercen los vínculos de solidaridad con sus entornos de vida. Los Asistentes de Servicios Sociales (ASS) deben desarrollar "un enfoque global" para ayudar a las personas a superar sus dificultades, mejorar sus condiciones de vida y mantener o restaurar su autonomía; deben realizar un "diagnóstico social" y negociar y aplicar un "plan de intervención" con los usuarios. De manera más específica, si tomamos como ejemplo el servicio social de la CARSAT en el que se ha desarrollado la primera parte de la investigación, los asistentes de servicios sociales, distribuidos por sectores geográficos, debían aplicar lo que denominan acciones "individuales" (entrevistas con un usuario) y "colectivas (reuniones con usuarios) para informar a los usuarios, prever los riesgos de precarización médico-social, acompañar en las entradas en invalidez o en las altas hospitalarias y establecer recorridos de prevención sanitaria para las poblaciones más frágiles. El servicio recibía con regularidad estudiantes en prácticas de primer, segundo y tercer de estudio de ASS en el IRTESS y se había convertido en "centro de calificación" tras la reforma del 2004. El análisis de tareas ha permitido caracterizar siete situaciones constitutivas de la profesión de ASS, representadas en el siguiente esquema.



3.1.2 Las situaciones críticas que requieren un aprendizaje

Se ha observado que algunas de estas situaciones son críticas en el ejercicio de la profesión, a saber la recopilación de datos antes de la primera entrevista con el asegurado (Situación n.º 1), la primera entrevista con el asegurado (de guardia o en el domicilio del asegurado, Situación n.º 2) y el acompañamiento social del asegurado (Situación n.º 3) que se deriva. En efecto, la relación de ayuda con los usuarios se construye y se desempeña especialmente durante dichas situaciones, que ponen en juego el sentido, identidad y éxito del trabajo, como es el caso de lo que se ha denominado las "situaciones críticas" de una profesión (Mayen, 2001) [8]. Es en dichas situaciones que los ASS establecen una metodología de intervención social de ayuda a la persona y son también dichas situaciones que los ASS con experiencia estiman más difíciles de dominar para un principiante.

El análisis de la actividad de las seis profesionales con experiencia ha demostrado la diversidad de maneras de gestionar dichas situaciones. En efecto, estas no están normalizadas sino que varían en función de la gran diversidad de usuarios y de sus problemáticas sociales. Son igualmente "dinámicas" (Pastré, 1999) y en ocasiones difíciles de anticipar, puesto que la situación de los usuarios evoluciona independientemente de la acción de los ASS. La participación de estos en la actividad contribuye a hacer de ello una "co-actividad" (como en el caso de las actividades de servicio, véase Caroly & Weill-Fassina, 2007), lo que explica la centralidad de la relación con los usuarios en la actividad de trabajo. Además, no existe ningún formato de intervención único, ni una sola manera de realizar las entrevistas y el seguimiento con los usuarios. Frente a una prescripción "discrecional" (Valot cit in Pastré, 2011), los profesionales entrevistados han construido cada uno su "estilo de acción" (Clot, 1999). Por ejemplo, algunos profesionales hablan sobre ellos (de sus hijos, por ejemplo) durante una entrevista con un usuario mientras que otros se niegan (según las observaciones de S2), algunos son más "directivos" que otros (según las observaciones de S3). Esta diversidad de prácticas se acepta y reivindica en los servicios, siendo las prácticas competencia de cada profesional, conforme a la conformidad con la deontología de la profesión.

3.1.3 Los invariantes operativos construidos por los profesionales para enfrentar las situaciones

El análisis que los profesionales entrevistados desarrollan conceptos organizadores similares para regular su actividad en estas situaciones. Se ha observado que dichos conceptos son centrales en los razonamientos de diagnóstico, anticipación y adaptación. De este modo, utilizan los conceptos de "solicitudes", "situaciones" y "problemas" de los usuarios para realizar

el diagnóstico de la situación de cada usuario, vinculados con ciertas propiedades pragmáticas como "la urgencia" de una solicitud, su carácter "implícito" o "explícito", los problemas "competencia del servicio social" o no, los problemas "aislados" o "principales", etc. Por ejemplo, el ASS 1 declara, desde la situación n.º 1, "vuelvo a llamar a las personas para las que en el mensaje identifiqué una **urgencia** ya sea con respecto a la alimentación, un final de baja (laboral) próximo, una pensión de invalidez programada bastante rápido". Los conceptos de "autonomía", "confianza" y "solución" regulan por su parte la continuación de la relación con los usuarios.

El análisis demostró igualmente que los ASS entrevistados construyen reglas de acción y conocimientos acerca de dichas dimensiones, en particular sobre las "solicitudes" de los usuarios. Uno de los conocimientos, compartido por varios ASS, es que una solicitud explícita puede ocultar solicitudes implícitas, expresado por ejemplo de esta forma por el ASS 6: "no hay que quedarse en la primera solicitud, a veces hay que ir más allá para anticipar", o de esta manera por el ASS 1: "la primera solicitud puede ser una solicitud de ayuda financiera, de información, etc. pero detrás puede haber muchas dificultades con respecto a la aceptación de la enfermedad, la angustia del futuro, las dificultades con el entorno desde la aparición del problema de salud, etc.". De este conocimiento los profesionales derivan una regla de acción que consiste en no contentarse con la primera solicitud del usuario, en el diagnóstico que se establece, e investigar también acerca de las solicitudes implícitas durante la primera entrevista mediante un interrogatorio orientado. El análisis de las tareas prescritas y de la actividad de una muestra de profesionales experimentados nos ha permitido por tanto identificar una parte de los objetos del aprendizaje en este ámbito profesional.

3.2. De la observación a la acción, una trama común para los estudiantes en prácticas

3.2.1 Un mismo recorrido de entrada

Antes de analizar lo que aprenden los estudiantes en prácticas a la vista de estos primeros resultados, hemos analizado lo que han hecho, la actividad que han desarrollado en las situaciones que les ha correspondido vivir. Resulta que todos han seguido una misma trama de recorrido, común en las dos instituciones. Han realizado lo que hemos denominado "tareas de entrada" antes de poder realizar tareas profesionales, de manera cada vez más autónoma, como se representa en el esquema a continuación.

SITUACIONES VIVIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS

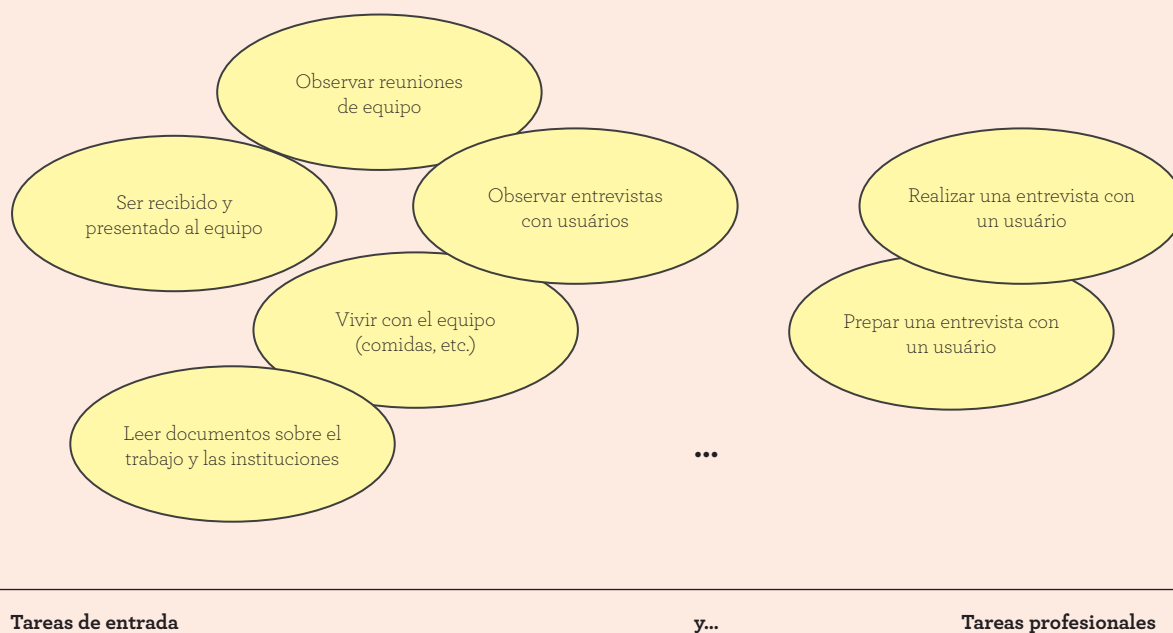


Figura 2: Progresión de las situaciones vividas por los estudiantes en prácticas

Se observa de este modo un formato recurrente e implícito ^[9] de los recorridos de los estudiantes en prácticas del primer curso que consiste en ir de la observación a la acción:

- Observación, durante las dos primeras semanas para S1, S2 y S3.
- Acción solo o con ayuda y a continuación solo, en situaciones "no demasiado complejas" (ASS 1) durante las 4 semanas siguientes para S1, S2 y S3; comenzaron por tareas escritas, de las más sencillas (escribir un correo, un informe) a las más complejas (utilización de impresos específicos, recopilación de datos sobre las situaciones de los usuarios), antes de pasar a tareas orales, progresivas a su vez (llamadas telefónicas a colaboradores, siendo la más compleja la entrevista con el usuario), observándose estas últimas varias veces antes de practicarse.
- Transmisión antes, durante o después de la acción para "discutir la situación" (ASS 2) entre tutor y estudiante en prácticas, en particular con una conversación que persigue explicar y analizar las emociones experimentadas.

3.2.2 Un recorrido organizado por los tutores

En consecuencia, existe una progresión implícita de las tareas que se confían a los estudiantes en prácticas en ambas organi-

zaciones, incluso si existen ligeras variaciones según los tutores. Los estudiantes en prácticas comienzan por observar distintas situaciones de trabajo de los tutores (reuniones de equipo, preparación de una entrevista, realización de una entrevista con un usuario, etc.) y por leer documentos sobre la organización, el trabajo y los usuarios seguidos. A continuación realizan ellos mismos una entrevista con un usuario, de una manera autónoma completa (a pesar de la presencia del tutor) o parcial (una parte de la entrevista), que es una de las tareas principales de la profesión. Los tutores intentan evitar situaciones demasiado complejas: "nosotros, llegamos a medir si una situación va a presentar una complejidad particular o no. Por supuesto en ocasiones tenemos sorpresas" (ASS 6), por lo que algunos eligen por ejemplo "recibir a alguien que conocemos (...) y con quien será concluyente, es decir, que no será desestabilizante para la persona o para el alumno" (ASS 4). Persiguen de este modo no "desestabilizar" la confianza de los usuarios pero también la de los estudiantes en prácticas, gestionando las exigencias complejas de una doble tarea "productiva" y "constructiva" (Métral, 2012). Utilizan también su propio diagnóstico sobre las capacidades del estudiante en prácticas y su grado de autonomía para gestionar la progresión de las tareas. La cuestión de saber si se realizan aprendizajes desde las tareas de entrada queda sin embargo planteada por los propios supervisores, que constatan las evoluciones de los estudiantes en prácticas en un periodo más largo, teniendo difi-

cultades para evocar los primeros aprendizajes realizados desde la fase de observación excepto mediante la idea de una familiarización progresiva, difícil de expresar en palabras.

3.3 Aprendizajes profesionales variados desde el primer periodo de prácticas

Todos los estudiantes de prácticas entrevistados han destacado la dimensión formadora de sus prácticas de seis semanas. Además de la familiarización con las situaciones y las prácticas de algunas tareas (con el descubrimiento de "*tareas concretas*" realizadas por los ASS que ignoraban en su mayoría), se constata, a través de sus discursos, que han comenzado a construir, al término de un mes y medio de prácticas, los primeros invariantes operatorios.

3.3.1 Primeras conceptualizaciones de usuarios

Los estudiantes en prácticas han enunciado las primeras conceptualizaciones sobre situaciones de usuarios a través del descubrimiento de la diversidad de sus problemáticas sociales, diversidad que no sospechaban. Al igual que los profesionales con experiencia, utilizan los conceptos de "*situaciones*", "*problemáticas*" y "*solicitudes*" para orientar sus diagnósticos. Expresan variantes operatorios como el siguiente: "*al principio yo pensaba que cuando las personas venían para una pregunta, había que quedarse centrado en ella. (...) hay que interesarse realmente en la persona en su totalidad. (...) Imaginaba que uno se interesaba solo por una problemática.*" (S1), o este: "*para mí a priori (...) para mí las solicitudes estaban orientadas realmente hacia lo financiero. Y en realidad fue cuando llegué allí, cuando descubrí de hecho un poco más que hay muchas más problemáticas (...) está el expediente donde hay muchas otras problemáticas*" (S2), lo que demuestra un primer enriquecimiento en el uso del concepto de "*problemática*".

3.3.2 Primeras conceptualizaciones de diferentes roles profesionales

Se constatan también las primeras conceptualizaciones de los diferentes "roles" que existen en el equipo de recepción, como S1: "*lo que me sorprendió fue el trabajo de las secretarias. No pensaba que hubiera una primera recepción. Es que pensaba que era el rol del AS recibir a las personas a partir de la primera vez*". Los estudiantes de prácticas descubren al mismo tiempo algunas reglas que rigen dichos roles, como una regla de apoyo mutuo y de solidaridad entre colegas. S2 observa así que las ASS "*toman realmente el tiempo entre ellas*" para hablar de lo vivido con los usuarios.

Se observan igualmente las primeras conceptualizaciones de su propio "rol" como jóvenes profesionales, que atestiguan a me-

nudo un malestar. Una de las primeras preocupaciones de los estudiantes de prácticas era en efecto encontrar un lugar en el equipo y permanecen sensibles a la atención que los miembros del equipo les procuraban a lo largo del periodo de prácticas; una (S1) apreciaba que se "*preocuparan*" por ella. El sentimiento de encontrar su "*lugar*" está también vinculado al entorno físico y material que se atribuye al estudiante en prácticas, que confiesa: "*no tenía realmente un sitio*", porque debía tomar prestados los ordenadores de sus compañeros y se sentía incómoda. La posición más difícil de apropiarse parece ser, para los tres, la de observador durante los encuentros con los usuarios, posición en ocasiones confusa como lo explica S2: "*francamente me pareció duro porque además... se nos pide que además participemos. Así que observadora y participante...*". El hecho de solicitar el acuerdo de los usuarios para la presencia del estudiante en prácticas les recuerda también su lugar, que sigue siendo intermedio entre formación y trabajo. Su rol en la situación de entrevista con un usuario ha sido por tanto el que han construido con mayores dificultades, como manifiesta S2: "*Además la gente... tenía la impresión de no estar ahí a veces porque solo miraban al AS. Mientras que otros precisamente intercambiaban miradas conmigo y así era más fácil. Pero cuando realmente hablaban solo al AS, era difícil estar ahí...*". La situación era aún más difícil cuando el AS ha podido dejar al estudiante en prácticas solo con el usuario, como para S2: "*sentía que el silencio era incómodo para la persona... "¡Haz algo, di algo!" pero no es fácil, no me apetecía decir algo por decir algo... como estudiantes en prácticas no sabemos bien qué decir, no sabemos dónde ponernos*". El malestar de los estudiantes en prácticas parece estar unido a la indeterminación de este estatus y al hecho de que, según los trabajos de Chaix (1993) sobre los periodos de prácticas profesionales, "formarse en una profesión es afiliarse a un grupo profesional". Existen por tanto retos de socialización tal como han podido analizarse con marcos de psicología social (Chaix, 1993). Nos interesa señalar aquí que los roles sociales dan efectivamente lugar a un aprendizaje, a través de un fenómeno de conceptualización de sus atribuciones respectivas vinculado al hecho de observarlos y experimentarlos. Han surgido en tal ocasión emociones de sorpresa, malestar y satisfacción; retomaremos más adelante este punto.

3.4 Los aprendizajes realizados durante los primeros momentos del periodo de prácticas

Hemos intentando reconstituir la cronología de estos aprendizajes para estudiar los que tuvieron lugar durante los primeros momentos de los periodos de prácticas. Parece que los estudiantes en prácticas viven una forma de experiencia total en los primeros momentos del periodo de prácticas. Expresaron un sentimiento de demasiada información que les desbordaba y dificultades para afrontarla. S3 atestigua así un flujo permanente

de información: "(el primer día) *me llegó una gran cantidad de información: las personas, los nombres (...) es realmente el recuerdo y la impresión que me queda de mi periodo de prácticas, es un almacenamiento de información. ¡Mucha, mucha, todo el tiempo!*".

3.4.1 Los aprendizajes durante la primera situación de "reunión de equipo"

Varias experiencias relatadas por los estudiantes en prácticas parecen poder relacionarse con la experiencia de una situación nueva que se viviría por primera vez. De este modo, una de las primeras situaciones descubiertas fue la *reunión de equipo*. Todas las semanas en el servicio del Consejo General se comienza por una reunión de equipo: esta fue la primera situación vivida por dos de los tres estudiantes en prácticas. Se vieron sumergidos directamente en la vida del equipo, sin comprender los aspectos concretos de lo que observaron. Uno se preocupó en consecuencia por la continuación de su periodo de prácticas con motivo de las tensiones detectadas, otro pudo aprender que "*en el ámbito de lo social no todo el mundo se aprecia*" (S2), construyendo así un primer invariante operatorio acerca de las relaciones entre los profesionales. Pudieron, en esta situación que los rodeó e intrigó, comenzar a descubrir las reglas de acción implícitas que la regían, regulando las interacciones y la distribución de roles. S2 lo expresa así: "*En realidad lo que a mí me sorprendió es que no había moderador y por tanto todo el mundo intentaba hablar y hacerse escuchar y los hay que lo lograban más que otros*". Se comenzaron a construir así conocimientos a partir de esta primera situación, como S2: "*Empecé a detectar algunos nombres (...) se ven también las afinidades entre la gente. Es en este tipo de reunión que se ve como la gente se comporta*".

3.4.2 Aprendizajes realizados durante las interacciones diarias del trabajo

Situaciones diarias de la vida en el equipo (interacciones durante los descansos para comer, tomar café, etc.) provocaron también un descubrimiento más global del funcionamiento del equipo, sus reglas locales de interacción y las relaciones entre profesionales. A un estudiante en prácticas le enunciaron directamente una regla de comunicación, el tuteo, que le sorprendió: "*Para mí, no podía, acababa de llegar a la estructura, y es verdad que se me hizo raro*" (S1). Los estudiantes en prácticas comenzaron también a construir conocimientos acerca de las relaciones entre colegas y las reglas que las rigen, como la proximidad para S2: "*ellas hablaban mucho de su vida personal, de sus hijos*". S1 descubrió igualmente las reglas de apoyo mutuo relacionadas con el "*ambiente*" del equipo en comparación con otras experiencias: "*realmente es la relación entre todos los trabajadores que me ha sorprendido pero gratamente. Porque es otra manera de trabajar. Había tenido la ocasión de ir a otras estructuras distin-*

tas al ámbito social, pero no era en absoluto el mismo ambiente, el mismo enfoque entre colaboradores, no tenía nada que ver. Es verdad, pienso que es propio del ámbito social". Son de las primeras imágenes profesionales que recuerdan. Los primeros momentos de convivencia vividos fuera del trabajo son también momentos privilegiados donde entra en juego la integración y se descubren las maneras de funcionar de un equipo. Como lo relata S3, "*la comida, es el momento en el que te encuentras un poco con todo el equipo. Tratamos de encontrar nuestro lugar poco a poco*". S2 comenzó igualmente a construir un invariante operatorio al respecto: "*la pausa es sagrada*".

3.4.3 Descubrimiento de la situación "entrevista con un usuario"

Otra situación crucial que experimentaron es la de la entrevista con un usuario, que les permitió descubrir lo que se puede hacer o no. S1 se vio abrumado en su primera visita a domicilio de un usuario: "*Llegamos y el señor no nos recibió muy bien, se fue directamente y de hecho durante una hora hicimos la entrevista de pie, no sacamos ni siquiera nuestras cosas, era realmente... era una entrevista, bueno, sí, un verdadero ajuste de métodos o de marcos. No me sentía realmente a gusto. Y además estaba la tele que estaba al máximo y los niños que gritaban al lado*". Parece afrontar lo que Pastré (1999) calificaba de "complejidad", "incertidumbre" e "interactividad" de las situaciones de trabajo reales: "*los novatos se enfrentan enseguida a toda la complejidad del problema*". S3 atestigua una sobrecarga cognitiva que le impidió poder intervenir en la situación: "*yo estaba intentando imaginarme, comprender la situación de la persona al mismo tiempo que seguía lo que se estaba diciendo, escuchar y al mismo tiempo participar o tomar notas, hay muchas cosas en juego y por eso se complica un poco... el asunto (...) Me sentía sobrepasada por todo lo que le pasaba a esa señora*". Evocaba además la dificultad de no comprenderlo todo: "*Me gustaba ver las primeras veces en periodo de prácticas porque cuando se llega al sector yo he tenido a menudo la impresión de estar ahogada por las situaciones que tomamos. Hay que comprender un poco el antes y no es fácil llegar a las situaciones*". S1 recuerda igualmente el descubrimiento de una conducta conocida (la agresividad) en un marco nuevo: "*Y era la primera entrevista que hacía en la que una persona alzaba la voz por lo que me marcó un poco. Sabía sin embargo que podía ocurrir pero entre imaginar y enfrentarse a la realidad no es lo mismo y por tanto me marcó un poco esa situación*", y recuerda al mismo tiempo la reacción de la profesional: "*Intentaba hablarle con una voz muy tranquila... (...) contestaba con algo a todo lo que se le decía (...) Y cuando la señora le dijo 'no sirve usted para nada', ignoraba lo que decía, no respondía de hecho, juzgaba que era inútil responder*", el hecho es que conservó la calma y no intentó justificarse. ¿Asistimos, gracias a un trabajo de memorización durante la entrevista que confiamos que sea fiel, al nacimiento de una primera regla de acción originada a partir de

la observación de la tutora, que podríamos representar de este modo: "si... usuario agresivo, entonces... hablar con calma, si el usuario cuestiona nuestra utilidad, entonces... no responder obligatoriamente"? ¿Asistimos al nacimiento de un primer conocimiento asociado (o teorema), a saber que es imposible responder a todas las solicitudes de los usuarios? S2 expresó asimismo una idea similar: *"no son superman pero hacen cosas concretas para ayudar a la gente"*.

3.5 El rol de la observación durante los primeros aprendizajes

Nuestros datos demuestran que se pueden realizar aprendizajes mediante las primeras observaciones, incluso antes de la intervención activa en la situación, como durante la observación de una situación de reunión de equipo o de una entrevista con un usuario, por ejemplo.

3.5.1 El rol de la sorpresa en el aprendizaje

Es significativo destacar que cuando los estudiantes en prácticas hablan de aprendizajes que han realizado durante las primeras observaciones, encontramos a menudo el rastro de sorpresa, de asombro. Lo que se aprende de este modo parece ser lo que no se había predicho, lo que ha sorprendido con respecto a lo que ya conocen comparado con una experiencia pasada, como S1: *"Había tenido ocasión de ir a otras estructuras distintas al ámbito social, pero **no era en absoluto el mismo ambiente, el mismo enfoque entre colaboradores, no tenía nada que ver**"* (S1), o incluso comparado con lo que esperaban encontrar, por anticipado, como S2: *"Así pues, yo me hacía una idea sobre la persona. (...) Varias veces **ocurrió que estaba totalmente equivocada leyendo el expediente**. Me pregunté cómo se podía llegar a distinguir a la gente"*.

3.5.2 Observar, una actividad que se aprende

Algunos estudiantes en prácticas manifiestan además una mejora de su capacidad de observación durante el periodo de prácticas tras trabajar la concentración, regulándose mediante reglas de acción como para S3: *"en cuanto a la escucha, he notado efectivamente una progresión también en mi periodo de prácticas porque al principio escuchaba a las personas, estaba centrada en el usuario, tomaba notas. Después pensé "Uy" pero al ponerme en situación de "si yo recibo a una persona, ah bueno también hace falta un poco que observe un poco mejor como mi formadora. Entonces después ya vi la importancia de la doble observación y en cuanto a la escucha encontré que había, no sé cómo decirlo, una progresión"*. Las notas que S3 tomó en su cuaderno reflejan, según ella, esta evolución: *"al principio creo que buscaba que mis notas reflejaran la situación global (...) Después tomaba más notas sobre cómo mi formadora trataba los asuntos porque yo*

me preguntaba "¿cómo se hace cuando pasa esto?" (...) y después cuanto más avanzaba en la formación, tomaba más notas de citas de frases". S3 atestigua la toma de conciencia progresiva de sus propios procesos de aprendizaje mediante la observación que conducen a la atribución de nuevas funciones, a la observación y a un cambio en su manera de observar.

3.5.3 La transmisión y la repetición refuerzan los aprendizajes procedentes de la observación

La observación no parece bastar sin embargo. Los estudiantes en prácticas destacan una condición favorable y un obstáculo de su aprendizaje (cuando esta falta) a través de la presencia de momentos de discusión de lo que se ha vivido. De este modo, los estudiantes en prácticas buscan comprender lo que los profesionales piensan en situación. Cuando se presenta una explicitación espontánea, antes o después de una situación vivida, destacan su interés, como S3 tras una sesión de trabajo en una entrevista con su tutora: *"Tengo mi cuaderno pero no llego demasiado a enlazarlo en mi cabeza, lo que veo, lo que oigo, y qué hago al final con todo ello. Por lo que me propuso ejercicios para empezar a construir un informe detallado de una situación"*. Sin embargo, algunos están frustrados en este punto puesto que no todos los supervisores han tenido tiempo para una explicitación y algunos encuentran dificultades para poner su actividad en palabras, como manifiesta también el ASS 1: *"hacemos muchas cosas automáticas"*. Esta dificultad de acceso a la "guía de la orientación de la acción" (Savoyant, 1996) parece ser un fenómeno recurrente en los lugares de trabajo, ya puesto de relieve por numerosos trabajos en psicología del trabajo: *"Volver atrás a esta automatización no es siempre fácil; habida cuenta de que a menudo se forman durante la propia actividad de trabajo, precisamente sin guía sistemática sino mediante adaptación a una variabilidad no controlada de la actividad, dichas automatizaciones siguen siendo en su mayoría inconscientes"*.

Por último, los discursos de los estudiantes en prácticas ponen de manifiesto la importancia de la repetición de las situaciones en la construcción de los invariantes operatorios. S2 atestigua de este modo la construcción progresiva de los invariantes operatorios en los usuarios, realizada con sorpresas, poco a poco en las entrevistas, en las que S2 se ha enfrentado a la dificultad de establecer un diagnóstico: *"Había elegido no leer el expediente antes de conocer a la persona. Así pues, yo me hacía una idea sobre la persona. (...) Varias veces ocurrió que estaba totalmente equivocada leyendo el expediente. Me pregunté cómo se podía llegar a distinguir a la gente, a construir algo y que esto fuera verdad... es quizá lo que me ha hecho plantearme más preguntas. (...) Sin embargo esto no quiere decir que la gente no pueda ser muy amable. Y luego cuando lees el expediente hay cosas que te sorprenden un poco. Y Piensas "¡Ah, quizá no sea tan agradable como parece!"*". Se observa también el fenómeno de construc-

ción progresiva de un invariante en el trabajo social en curso a través de esta generalización de S1 sobre su tutora, tras la observación de varias situaciones: *"se explica de distintas maneras según los usuarios"*. S1 identifica también actitudes diferentes en dos ASS que ha tenido la oportunidad de seguir, más o menos *"maternales"* o *"distantes"* según los usuarios, lo que representa una primera manera de construir un repertorio de posibles *"estilos"* profesionales, que S3 asienta en otro invariante: *"creo que no hay reglas buenas o malas"*. La observación, para proporcionar materia a las generalizaciones procedentes de la experiencia y no dejar que los estudiantes en prácticas sigan una dirección incorrecta, se vería beneficiada por tanto repitiéndose en situaciones variadas y acompañándola de las explicaciones de los tutores.

Una última idea ha surgido en nuestros análisis, sin que podamos sustentarla con más datos. Parece que, a pesar de los aprendizajes que hemos señalado, a los estudiantes en prácticas en servicio social se les escapan a menudo algunas dimensiones de situaciones vividas en el periodo de prácticas (la dimensión institucional y sus evoluciones en particular), como lo perciben algunos tutores y como también lo percibió S3: *"Hay no obstante una jerarquía, un responsable, bueno no he visto necesariamente ese aspecto"*. Correrían así el riesgo de quedarse en la superficie visible de las cosas. ¿Cómo estar seguros de que han descodificado correctamente el conjunto de las situaciones vividas? ¿Cómo estar seguros de que no se han quedado con los aspectos más destacados, visibles y observables y que no los han malinterpretado o sobre interpretado?

4. DISCUSIÓN

4.1 Límites de este estudio

Este estudio adolece de límites metodológicos que lo relegan a un estatus de exploración. En efecto, el alcance de nuestros resultados está limitado, por una parte, por el tamaño reducido de nuestra muestra y, por otra, por el hecho de que la investigación se ha realizado mediante entrevistas y no mediante la observación de la actividad. Nos hubiera gustado poder observar los aprendizajes cuando se realizaban, pero no ha sido posible. Nuestros resultados sobre los aprendizajes conservan en consecuencia el estatus de hipótesis. La reconstrucción de su cronología no ha sido siempre fácil ni posible, teniendo en cuenta algunas imprecisiones del discurso de los estudiantes en prácticas y los límites propios de la encuesta mediante entrevistas posteriores a la actividad, como medios de racionalización, justificación y memorización (Vermersch, 1994). Algunos aprendizajes no obstante importantes han podido permanecer invisibles porque no se han enunciado. Una vez planteados estos límites, vamos ahora a intentar discutir nuestros resultados a la vista de

los estudios sobre los aprendizajes profesionales.

4.2 Congruencias con los estudios de psicología-ergonomía y didáctica profesional

Varios de nuestros resultados reflejan fenómenos ya destacados en otros estudios:

- la existencia de recorridos de aprendizaje que estructuran, de manera más o menos explícita, la experiencia de los novatos en los lugares de trabajo, lo que ya fue observado por Lave (1990) en los aprendices de sastre, por Darrah (1996) en fábricas de ordenadores, por Billet (2001) en salones de peluquería y por Kunegel (2011) en talleres de automóviles;
- los estudiantes en prácticas comienzan la construcción de recursos cognitivos (reglas, conceptos) durante los periodos de prácticas o las primeras actividades de trabajo (Chaix, 1993; Mayen, 2007; Métral, 2012);
- la existencia y la transmisión de reglas elaboradas por un colectivo de trabajo (Caroly, 2010), como las reglas de tuteo en los servicios de trabajo social que han participado en nuestro estudio, las reglas de moderación de turnos de palabra en las reuniones y las reglas de apoyo mutuo, etc. Todo ello puede también incluir reglas de prudencia vinculadas a la salud o a la seguridad laboral (maneras de protegerse, como el caso aquí de la construcción de defensas colectivas defendiendo sistemáticamente a los compañeros frente a los usuarios), lo que permite suponer otras reglas de regulación colectiva del trabajo y de gestión de la salud en el trabajo (protección de sí mismo y de los demás, véase Caroly, 2010) en los servicios sociales, de las cuales hemos visto algunos ejemplos en el presente estudio.

Nuestro trabajo confirma no obstante que los aprendizajes no necesitan una experiencia prolongada y se inician muy pronto durante un periodo de prácticas de descubrimiento de la profesión, a partir de los primeros momentos de observación, antes incluso del comienzo de la actividad. Asistimos de este modo a unos primeros fenómenos de conceptualización y a la construcción de primeras reglas de acción y de primeros teoremas – o conocimientos – sobre algunas dimensiones de las situaciones de trabajo, como lo hemos mostrado. Para profundizar más en el análisis de lo que se aprende en estos primeros momentos de trabajo, vamos ahora a recurrir a conceptos tomados de trabajos de la psicología cultural.

4.3 Para introducir el concepto de "escena" (Valsiner, 2007) en el análisis de los primeros aprendizajes

Hasta ahora, hemos conservado el término "situación", central y utilizado habitualmente en didáctica profesional, para designar lo que les corresponde vivir a los estudiantes en prácticas

y lo que les corresponde descubrir y aprender al mismo tiempo. Nuestros resultados muestran que lo que se descubre de las situaciones no es únicamente técnico sino también plenamente social, como lo estableció Mayen (2011; 2012), porque estarían constituidas por roles ^[10] y reglas de interacción tácitas. La exploración de la dimensión social de las situaciones de trabajo nos lleva a recurrir al concepto de "escena" tal como lo ha desarrollado el psicólogo cultural Valsiner (2007), concepto que nos parece fructífero para designar lo que se vive, descubre y aprende durante el descubrimiento de una situación.

En efecto, un entorno social, como puede serlo una profesión, estaría estructurado por lo que Valsiner denomina "escenas" o "marcos sociales" (2007, p. 248, traducción libre; véase también Tourmen, 2011) que "promueven" algunas acciones y disuaden otras. Promueven igualmente maneras de hablar, temas sobre los que se puede hablar y se rigen por signos. Presenta el ejemplo del "marco médico" presente en la consulta del ginecólogo, donde está socialmente prescrito que nadie se encuentra molesto por la escena que tiene lugar. La consulta del ginecólogo sería por tanto un "acto social" ("*social act*") que tiene lugar en un "marco médico" ("*medical setting*") que excluye otros marcos posibles ("fiesta, relación sexual, experimentación"). Este marco promueve "registros lingüísticos" y "*legítima algunas acciones que de lo contrario serían socialmente imposibles*" (Valsiner, 2007, p. 248, traducción libre). El concepto de escena está próximo en este aspecto del concepto de "formato de acción" ^[11] utilizado por Bruner (1983) y nos parece pertinente para designar lo que los estudiantes en prácticas experimentan, de manera rica y brutal al mismo tiempo durante los primeros momentos del periodo de prácticas.

El recurso al concepto de escena permite sintetizar lo que se aprende cuando los estudiantes en prácticas experimentan por primera vez una situación. Parecen descubrir una parte de las reglas implícitas que las rigen. Podemos por tanto formular la hipótesis de que:

- 1) Realizan un primer aprendizaje de la distribución y de las atribuciones de los "roles sociales" ^[12] que estructuran la escena (Valsiner, 2007) y de las "zonas de acciones promovidas" que inducen –por ejemplo aquí, para los ASS, hablar con calma– así como de las "zonas de acción disuadidas" que les están asociadas –responder con agresividad. S2 atestigua por ejemplo un aprendizaje de las maneras de vestir: "*He visto como se vestían*", "*habitualmente me pongo faldas o zapatos de tacón pero esta vez he intentado adaptarme*";
- 2) Descubren las reglas de interacción locales que regulan los intercambios en la escena, lo que Valsiner denomina una "zona de demanda semiótica" ("*semiotics demand settings*", 2007, p. 111-112, traducción libre) que estructura de manera tácita "de lo que se debe hablar" ("*hyper talk*"), "de lo que se puede hablar" ("*maybe talk*") y "de lo que conviene no hablar"

("no talk"). Los estudiantes en prácticas de ASS descubren así, en la escena de entrevista con un usuario, las fronteras cambiantes del secreto profesional y de la intimidad, o de lo que se puede hablar o no con un usuario. S1 dice haberse sentido "*incomoda porque pensaba inmiscuirse en la vida íntima de las personas en realidad*" y S2 habla de lo que se habla con el superior jerárquico: "*mi AS me contaba que en una situación tenía ganas de llorar (...) con su responsable hablan de ese tipo de cosas*", cuando S3 descubre "*el tono, la manera en la que ella (su tutora) conduce su conversación con su manera de hablar, la elección de sus palabras, el ritmo*", lo que intenta imitar;

- 3) Descubren por último los signos que se utilizan y que rigen la escena en cuestión, como el de "intimidad" y su uso específico en el marco de esta profesión. Descubren igualmente las maneras de denominar los actos y acontecimientos profesionales que son propios a esta profesión, que son evidentes para los profesionales pero que no lo son para los estudiantes en prácticas. Todos han destacado una mejor comprensión de las numerosas siglas empleadas por los ASS, utilizándolas ellos mismos en sus entrevistas.

El recurso al concepto de escena nos permite por tanto designar de este modo los objetos de los primeros aprendizajes realizados, dicho de otro modo, lo que se conceptualiza primero:

- 1) los roles adoptados por cada participante así como las acciones promovidas o desacreditadas que se les asocian,
- 2) las reglas locales e implícitas que estructuran las interacciones,
- 3) los signos que regulan las escenas profesionales.

Estos elementos pueden denominarse "culturales" en el sentido que forman parte frecuentemente de lo tácito, siendo la cultura "lo que suponemos adquirido" (*el taken for granted*, según Bruner, 1983) o lo que se ha convertido en tan evidente que constituye un "sistema de referencias" del que los individuos no tienen ni siquiera conciencia (Lévi-Strauss, 1987). Como destacaba Claude Lévi-Strauss, este sistema se manifiesta durante las transgresiones y las migraciones. Por tanto, el primer contacto con el mundo del trabajo social podría describirse como la entrada en una cultura extranjera (cultura en este caso específica a una profesión, pero también propia a una organización e incluso a un servicio) cuyas maneras de actuar sorprenden al mismo tiempo que se descubren y aprenden. Estos aprendizajes parecen sin embargo plenamente profesionales porque estructuran la actividad en situación de trabajo y forman parte de la profesionalidad de los agentes. Los estudiantes en prácticas parecen finalmente descubrir la riqueza de lo que forma parte de un "género profesional" en el sentido de Clot (1999), a saber "una memoria impersonal del medio" que incluye gestos técnicos pero también maneras de hablar, comportarse, vestirse, etc. Los primeros momentos del trabajo parecen contar

por tanto con abundantes aprendizajes potenciales.

Una de las pistas de investigación abierta por esta perspectiva consiste en plantearse cómo los novatos pueden no solo apropiarse el estar "aquí ya", integrarse en los grupos existentes y aculturarse, sino también cómo pueden potencialmente transformar las escenas de trabajo y las reglas que las rigen. Esta pregunta ha sido planteada por Billett (2001) y Caroly (2010), que se han planteado si los novatos, por el hecho de la novedad de su punto de vista, pueden desempeñar un rol en la reelaboración de los colectivos de trabajo. En efecto, según la hipótesis formulada por Billett, *"Los novatos pueden discutir o poner a prueba creencias existentes y, a través de su participación, cambiar la práctica"* (2001, p. 63, traducción libre). Según Caroly (2010), sería más preciso de hablar de construcción colectiva de saberes que de su transmisión únicamente. Nuestros datos no permiten avanzar en este punto, pero la observación de estudiantes en prácticas de ASS un poco más avanzados en el descubrimiento de la profesión (en 3^{er} año de formación, por ejemplo) sería quizá más apropiada para estudiar estas hipótesis.

4.4 Discusión del rol de la observación en el aprendizaje

Nuestra investigación ha permitido igualmente destacar el rol de la observación en los primeros aprendizajes, observación que constituye la ocasión de construir los primeros invariantes operatorios mediante abstracción y generalización. Bruner (1983) ya había destacado la importancia de la observación en el aprendizaje, o "cómo se aprende lo ordinario", de acuerdo con su expresión, la imitación que cumple un función de aprendizaje a partir de la observación del semejante, como ocurre con los primates. Billett (2001), en un estudio llevado a cabo en una mina de carbón, puso igualmente de relieve el hecho de que la observación era uno de los modos de aprendizaje más utilizados por los mineros. Menciona asimismo el hecho de que la observación en el trabajo puede tener lugar en cualquier momento, incluso durante los descansos para comer, como hemos constatado en nuestra propia investigación. Algunos estudios recientes en ergonomía han constatado igualmente la existencia de transmisiones profesionales en diferentes momentos en los lugares de trabajo, incluso mediante la observación de los profesionales con más experiencia (Gaudart, Delgoulet & Chassaing, 2008; Filliettaz, Rémy & Trébert, 2014; Thébault et al., 2014).

Algunos estudios innovadores en psicología del desarrollo demuestran que la observación es un mecanismo de aprendizaje fundamental, desde la primera infancia (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999). Permitiría en efecto nutrir y probar los razonamientos de inferencias probabilísticas que guían nuestras acciones, como se ha demostrado en los niños (Gopnik & Wellman, 2012). Cuando los niños observan a una persona realizar varias acciones con un objeto de las cuales solo dos son ef-

caces para encenderlo, solo realizan a continuación las dos más eficaces cuando les corresponde actuar con este objeto (Buschbaum, Gopnik & Griffiths, 2010). Muchos aprendizajes espontáneos podrían ocurrir de este modo mediante la observación de la acción de los demás como de la suya propia. La sorpresa se convierte entonces en uno de los motores del aprendizaje, proporciona un indicador del fracaso de un razonamiento probabilístico que precedía a la observación. Se convierte en una fuente potencial de ajuste de las premisas que podrían alimentar las siguientes inferencias y organizar las siguientes acciones. Estos estudios sobre el aprendizaje mediante razonamientos probabilísticos de tipo bayesiano prolongan algunas de las observaciones de Piaget acerca del rol del error en la "acomodación" (Piaget, 1947). Según él, la "acomodación", o modificación de sus estructuras internas para ajustarse mejor a los acontecimientos, sería un proceso motor del desarrollo, nacido de la contradicción entre lo que se esperaba o predecía y lo que se observa u obtiene finalmente (Gopnik & Wellman, 2012). Los trabajos de Piaget demostraron de hecho que "la experiencia es fundamental para el aprendizaje porque permite al niño modificar la teoría inicial con la que ha empezado la tarea" (McCarthy Gallagher & Reid, 2007, p. 173, traducción libre). Esto explicaría porque los estudiantes en prácticas han incorporado numerosos marcadores lingüísticos de sorpresa incluso de malestar en el relato de sus primeros aprendizajes, frutos de sus primeros asombros. Sus anticipaciones habían fracasado, lo que les condujo a actualizar sus conocimientos y, potencialmente, a construir nuevos conocimientos.

Por último, a pesar de que, según dichos estudios, el aprendizaje mediante la observación y la imitación sea espontáneo desde el nacimiento, nuestros resultados parecen demostrar que los jóvenes profesionales experimentan una profusión de información y que algunas de sus actividades de observación y de toma de notas parecen poder mejorarse. Una asunción consciente de esta actividad finalizada mediante un objetivo consciente de aprendizaje podría ser la clave.

Una de las perspectivas de investigación que se presenta ahora sería comprender mejor los límites del aprendizaje mediante la observación. Por ejemplo, cuando la acción o la experimentación en el mundo se convierten en necesario para reseñar, probar y actualizar los razonamientos probabilísticos, o incluso cuando el recurso a la ayuda de los demás y a los conocimientos científicos y técnicos acumulados se convierte en necesario, porque la experiencia por sí sola no puede bastar para descubrirlo todo. Según Billet (2001), existirían "procedimientos y conceptos que los alumnos tienen pocas oportunidades de descubrir solos", en particular porque están "ocultos" o son "difíciles" (p. 45, traducción libre). Sería interesante continuar explorando lo que no se aprende o que se aprende con dificultad mediante la experiencia de trabajo directa.

4.5 Repercusiones del estudio

El estudio ha permitido a los servicios sociales participantes replantearse y equipar su dispositivo de acogida de estudiantes en prácticas. La construcción de una trama de siete situaciones significativas está destinada a organizar el recorrido de los estudiantes en prácticas para ayudar a los tutores a seguir las situaciones que viven y su progresión. Los aprendizajes clave que se han identificado (conceptos y conocimientos) constituyen igualmente un recurso para los tutores, para ayudar en el acompañamiento, la reflexividad y la evaluación de los estudiantes en prácticas. Centrarse en la dimensión cultural de los primeros aprendizajes ha permitido igualmente a los tutores tomar conciencia de las dificultades de los novatos para decodificar su entorno y del interés de los periodos de observación, sobre todo si se les incorpora una discusión. Los marcadores de sorpresa son también un indicador interesante para orientar la conversación con los estudiantes en prácticas e identificar sus primeros aprendizajes. Los tutores pueden finalmente atribuirse un rol de "transmisor cultural", a cargo de explicar lo que es evidente para los iniciados pero no para los recién llegados (Bulteau, 2007).

Por último, el estudio ha animado a los ASS profesionales a entrar en un debate sobre sus prácticas. Los estudiantes en prácticas en trabajo social se enfrentan en efecto a la diversidad de prácticas de los ASS profesionales y algunos concluyen, como S3, "*creo que no hay reglas buenas o malas*". ¿No existe ahí un riesgo de evitar cualquier debate sobre las prácticas, cerrando así un posible medio para desarrollarlas (Clot, 1999)? A fin de conservar la profesión "viva" (Clot, 1999), un enfoque de inspiración ergonómica como este que se ha seguido –confidencial, completo y no evaluativo– puede abrir espacios de debate sobre las prácticas entre profesionales y estudiantes en prácticas, lo que va totalmente en el sentido de la reforma de los "centros de calificación" (*sites qualifiants*) que persigue garantizar que los lugares de trabajo sean verdaderos centros de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beney, S. (2011). Les apprentissages dans le premier stage des futurs assistants de service social. *Travail d'Etude dans le cadre de la licence professionnelle Formateurs en Milieux Professionnels de l'Université de Bourgogne*, soutenu en juin 2011.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Allen and Unwin: Australia. <http://dx.doi.org/10.1108/jwl.2002.14.6.263.1>
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris: PUF.
- Buchsbaum, D., Gopnik A., & Griffiths T. (2010). Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition*, 120(3), 331-340. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.001>
- Bulteau, M. (2007). Va, vis et deviens. *Mémoire de DHEPS*, Université de Lyon II.
- Caroly S., & Weill-Fassina A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie. *@ctivités*, 4-1, 85-98.
- Caroly, S. (2010). L'activité collective et la réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail. *Habilitation à Diriger des Recherches soutenue le 30 mars 2010*, Université de Bordeaux II. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/50/89/PDF/HDR_Caroly.pdf
- Chaix, M.L. (1993). *Se former en alternance, le cas de l'enseignement agricole*. Paris: L'Harmattan.
- Chatigny, C. (2001). Les ressources de l'environnement: au cœur de la construction des savoirs professionnels en situation de travail et de la protection de la santé. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 3-2. <http://dx.doi.org/10.4000/pistes.3719>
- Chatigny, C., & Vézina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité de travail: un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. In Y. Lenoir, & P. Pastré (Éds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (chapitre 5). Paris: Octares.
- Clot, Y. (1999). *Avec Vygotski*. Paris: La dispute.
- Cloutier, E., Fournier, P.S., Ledoux, E., Gagnon, I., Beauvais, A., & Vincent-Genod, C. (2012). La transmission des savoirs de métier et de prudence par les travailleurs expérimentés: comment soutenir cette approche dynamique de formation dans les milieux de travail. *Rapport de recherche de l'IRSST*. En ligne: <http://www.irsst.qc.ca/-publication-irsst-la-transmission-des-savoirs-de-metier-et-de-prudence-par-les-travailleurs-experimentes-comment-soutenir-cette-approche-dynamique-de-formation-dans-les-milieux-de-travail-r-740.html>
- Cru, D. (1995). *Règles de métier, langue de métier: dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*.

- Le cas du bâtiment et des travaux publics*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'EPHE, sciences de la vie et de la terre. EPHE, Paris.
- Daniellou, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches - HDR. Université de Toulouse.
- Darrah, C. (1996). *Learning and work. An exploration in Industrial Ethnography*. Garland Publishing: New York.
- Engeström, Y. (2004). The new generation of expertise. Seven theses. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 154-165). London: Routledge.
- Filliettaz, L., Rémerly, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11(1), 22-46. En ligne: <http://www.activites.org/v11n1/v11n1.pdf>
- Fougeyrollas, P., & Roy K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production de handicap. *Service social*, 45, 3, 31-54. <http://dx.doi.org/10.7202/706736ar>
- Gaudart, C., Delgoulet, C., & Chassaing, K. (2008). La fidélisation de nouveaux dans une entreprise du BTP: Approche ergonomique des enjeux et des déterminants. *Activités*, 5(2), 2-24. <http://www.activites.org/v5n2/v5n2.pdf>
- Gopnik, A., & Wellman, H.M. (2012). Reconstructing constructivism: causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin*, 138-6, 1085-108. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028044>
- Gopnik, A., Meltzoff, A., & Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib. What early learning tell us about the mind*. New York: William Morrow.
- Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage: analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris: L'Harmattan.
- Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. In J.W. Stigler, R.A., Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology* (pp. 259-286). Cambridge University Press: Cambridge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press: Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leroux, A. (2010). De l'analyse des situations de travail à l'organisation des apprentissages pour des stagiaires assistants de service social au sein du service social de la CRAM. *Travail d'Etude dans le cadre de la licence professionnelle Formateurs en Milieux Professionnels de l'Université de Bourgogne*, soutenu en juin 2010.
- Lévi Strauss, C. (1987). *Race et Histoire*. Paris: Folio.
- Liu, M. (1981). Technologie, organisation du travail et comportement des salariés. *Revue Française de sociologie*, 22-2, 205-241. <http://dx.doi.org/10.2307/3321001>
- Mayen, P. (1999). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle: une approche de didactique professionnelle*. Lille: Atelier national de reproduction des thèses.
- Mayen, P. (2001). *Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education, Développement professionnel et formation: une théorie didactique*. Grenoble: Université Pierre Mendès France.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. *Raisons éducatives*, automne 2007.
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, J.C. Ruano-Borbalan, & G. Chapelle (dir), *Encyclopédie de la formation* (pp.763-780). Paris: PUF.
- Mayen, P. (2011). L'appropriation des situations, une condition d'insertion. *Champs Culturels*, 24, 43-49.
- Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. In Y. Clot (dir), *Vygotski maintenant* (pp. 123-144). Paris: La dispute.
- Mayen, P., Metral, J.F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail: références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- McCarthy Gallagher, J., & Reid, K. (2007). *The learning theory of Piaget and Inhelder*. iUniverse: Lincoln.
- Métral, J.F. (2012). La didactique professionnelle: vers une didactique de l'action professionnelle? *Travail et apprentissages*, 10, 85-105.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-36.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement des adultes*. Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>
- Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203278895>
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Rogalski, J. (2004). Évolution des compétences et des performances. In J.-M. Hoc, & F. Darses (dir), *Psychologie ergonomique: tendances actuelles* (pp. 141-173). Paris: PUF.
- Rogoff, B., & Lave, J. (1984). *Everyday cognition: Its development in social contexts*. Harvard University Press: Harvard.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31.
- Savoyant, A. (1996). *Une approche cognitive de l'alternance*. Cereq Bref, 118. En ligne: <http://www.cereq.fr/cereq/b118.pdf>
- Thébault, J., Delgoulet, C., Fournier, P.S., Gaudart, C., & Jolivet,

- A. (2014). La transmission à l'épreuve des réalités du travail. *Éducation permanente*, 198, 85-99.
- Tourmen, C. (2011). Une introduction à la psychologie culturelle. Suivie de la lecture d'un ouvrage de Jaan Valsiner. *Travail et Apprentissages*, 8, 94-124.
- Tourmen, C., Leroux, A., & Beney, S. (2012). What is learned during the first moments of work? *Work: a Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 41, 1/2012, 5231-5235.
- Tourmen, C., Pin, J-P, Jakubowski, S., & Métral, J-F. (2012). Pour introduire les concepts de rôle et de position en analyse du travail. *Actes du 2e colloque de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle*, Nantes, 7 et 8 juin.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (2001). *Forme prédictive et forme opératoire de la connaissance*. Actes du Colloque GDM 2001 "La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation", Jean Portugais (Ed), Montréal, mai 2001.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris: Esf.
- Vidal Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, 4-1, 49-84.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Tourmen, C., Leroux, A., & Beney, S. (2014). ¿Qué se aprende al empezar el trabajo y cómo? *Laboreal*, 10 (2), 43-60. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214ct>

NOTAS

- [1] Con la reforma del 29 de junio de 2004 en Francia, estas organizaciones deben concebir dispositivos innovadores de acogida y acompañamiento de los estudiantes en prácticas gestionados a la vez de manera colectiva y que permitan el desarrollo de las competencias establecidas por el diploma de Asistente de Servicio Social.
- [2] También denominados conceptos pragmáticos cuando son compartidos por un grupo profesional (ver Samurçay & Pastré, 1995; Vidal Gomel & Rogalski, 2007).
- [3] Un Consejo Regional es una administración territorial descentralizada que gestiona los departamentos en Francia, haciéndose cargo en particular de los cometidos de servicio social.
- [4] Entrevistados al término de un periodo de prácticas "corto" de seis semanas, que es su primer periodo de prácticas del plan de estudios. Su objetivo es una iniciación, un descubrimiento de la profesión de ASS.
- [5] Base de referencia de actividades y competencias de los ASS, Anexo I del decreto del 29 de junio de 2004 relativo al DEASS [Diploma de Estado de Asistente de Servicio Social].
- [6] Sugerimos la lectura de este artículo para aclarar las diferencias y vínculos entre el concepto de "tarea" utilizado en ergonomía y el de "situación", tal como se utiliza en didáctica profesional como una extensión del primero.
- [7] <http://www.anas.fr/>
- [8] Según Mayen (2001), son situaciones en las que está en juego la producción del trabajo pero también situaciones complejas difíciles de aprender en las que está en juego la identidad de la profesión. Véase también en 2.3 en este artículo.
- [9] No discutido, al menos antes de la reforma del "site qualifiant" (centro de calificación) que incita a un seguimiento más colectivo de los estudiantes en prácticas, cuando anteriormente estaban supervisados por un solo tutor.
- [10] O la manera en que el individuo debe comportarse para adaptarse a su estatus, según Fougeyrollas y Roy (1996). Véase también Tourmen, Pin, Jakubowski y Métral (2012) para tratar de introducir este concepto en el análisis del trabajo en didáctica profesional.
- [11] El "formato de acción" o "action pattern" está constituido por "temas implícitos sobre los cuales se pueden hacer comentarios sin que sea necesario mencionarlos" (Bruner, 1983, p. 197, traducción libre). Los formatos atribuyen a los protagonistas "roles" complementarios que precisan las modalidades de intercambio y de reciprocidad.
- [12] Un "rol social" es un "instrumento mediador culturalmente construido" ("constructed cultural mediating devices", Valsiner, 2007, p. 33) que orientaría nuestras conductas, estaría internalizado y daría lugar a compromisos individuales en la manera de vivirlo (Valsiner, 2007).

INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

LA SALUD Y LA SEGURIDAD DE LOS ALUMNOS EN CENTROS DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL: ENFOQUES, REPRESENTACIONES Y GÉNERO.

CÉLINE CHATIGNY ^[1] & JESSICA RIEL ^[2]

[1] Université du Québec à Montréal (UQAM),
Département d'éducation et formation spécialisées,
Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé et l'environnement (CINBIOSE).
C.P. 8888. Succ. Centre-ville,
Montréal (Québec),
Canada, H3C 3P8.
chatigny.celine@uqam.ca

[2] Université du Québec en Outaouais,
Département de relations industrielles,
Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé et l'environnement (CINBIOSE).
jessica.riel@uqo.ca

PALABRAS CLAVE

Formación profesional,
Aprendizaje de salud y seguridad,
Peluquería,
Electromecánica,
Análisis ergonómico según el sexo/género.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación ha sido estudiar las problemáticas de la salud y seguridad en el trabajo (SST), y entre ellas la de los alumnos, en centros de formación profesional. Se han empleado diversos métodos con 76 participantes (dirección, profesionales, docentes, alumnos): entrevistas individuales y colectivas, cuestionarios auto administrados, observaciones, análisis de materiales educativos sobre SST. Estos han permitido estudiar las experiencias de SST, las prescripciones, los enfoques, los roles y los factores que influyen las representaciones y el aprendizaje. Los alumnos (20) provenían principalmente de las formaciones en Peluquería y en Electromecánica de sistemas automatizados (19). Los resultados revelan que los distintos grupos de actores tienen representaciones diferentes, que los alumnos están más preocupados por su SST de lo que creen sus capacitadores, cuáles son los daños a la salud que se producen, y que estos ocurren con mayor frecuencia en los alumnos de Peluquería, y cuáles son las perspectivas de género en SST. La discusión abarca el enfoque y los métodos de investigación, los enfoques en SST, las intervenciones que se desprenden de esta investigación y los aspectos a desarrollar.

PALAVRAS CHAVE

Formação profissional,
Aprendizagem em saúde e segurança,
Cabeleireiro,
Eletromecânica,
Análise ergonómica em função do sexo/género.

RESUMO

A SAÚDE E A SEGURANÇA DOS ESTUDANTES NUM CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ABORDAGENS, REPRESENTAÇÕES E GÉNERO.

O reconhecimento das doenças profissionais é um fator importante na promoção da prevenção nos locais de trabalho. Este reconhecimento foi instituído na Bélgica em 1927. Durante mais de 35 anos, a silicose foi excluída da lista das doenças profissionais

Manuscrito recibido en:
Diciembre/2013
Aceptado tras peritaje:
Agosto/2014

embora as minas de carvão constituíam um setor importante da economia e que dezenas de milhar de mineiros tinham sido afetados pela silicose. Para entender esta contradição é necessário analisar a história social, a construção social dos conhecimentos médicos e a regulação jurídica das doenças profissionais.

MOTS-CLÉS

Formation professionnelle,
Apprentissage en santé et
sécurité,
Coiffure,
Électromécanique,
Analyse ergonomique selon
le sexe/genre.

RÉSUMÉ

LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ DES ÉLÈVES EN CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE: APPROCHES, REPRÉSENTATIONS ET GENRE.

L'objectif de cette recherche était d'étudier les problématiques de santé et de sécurité du travail (SST) en centre de formation professionnelle, dont la SST des élèves. Plusieurs méthodes ont été mobilisées auprès des 76 participants (direction, professionnels, enseignants, élèves): entretiens individuels et collectifs, questionnaires auto administrés, observations, analyse de documents pour l'enseignement de la SST. Elles ont permis d'étudier les expériences de SST, les prescriptions, les approches, les rôles et les facteurs qui influencent les représentations et les apprentissages. Les élèves (20) provenaient principalement de Coiffure et d'Électromécanique de systèmes automatisés (19). Les résultats révèlent des représentations différentes selon les groupes d'acteurs, des élèves plus préoccupés par leur SST que ne le pensent leurs intervenants, des atteintes à leur santé, plus nombreuses chez les élèves en coiffure, des approches genrées de la SST. La discussion ouvre sur les méthodes et l'approche de recherche, les approches de SST, les interventions découlant de la recherche et les aspects à développer.

KEYWORDS

Vocational training,
Learning in health and safety,
Hairdressing,
Mechanics,
Ergonomic analysis according
to sex/gender.

ABSTRACT

STUDENT HEALTH AND SAFETY IN A VOCATIONAL TRAINING CENTER: APPROACHES, REPRESENTATIONS AND GENDER.

The goal of this research was to study the health and safety issues at work in vocational training centers. 76 participants (managers, professionals, vocational trainers and students) went through a process of individual and collective interviews, self-administered questionnaires and observation. An analysis of documents on health and safety was also performed. This allowed us to study the experiences surrounding health and safety at work, prescriptions about activities, approaches, roles and factors affecting representations and learning. Students were mainly from Hairdressing (20) and Automated Systems Electromechanics (19) courses. The results show different representations depending on the group of actors. Some students were more worried about

their health and safety at work than perceived. Health damage was more frequent for hairdressing students. There were also gender approaches on health and safety at work. The discussion focuses on research methods and approaches, HSW approaches, interventions resulting from the research and elements in need of further development.

1. PROBLEMÁTICA

1.1 El sector de la formación profesional (FP) en entorno escolar en Quebec

Este sector de la enseñanza ofrece más de 170 programas de estudio en 200 centros de formación profesional (CFP), tales como, conducción de maquinarias de construcción, ebanistería, secretariado, o ventas y asesoramiento. Algunos de los CFP están especializados, por ejemplo en mecánica de equipamientos de motor o en cuidados de la salud, mientras que otros ofrecen una diversidad de programas. Una parte importante de la enseñanza y el aprendizaje se realiza en talleres provistos de diversos tipos de equipos, útiles y herramientas, en los que los docentes y alumnos trabajan, circulan y dialogan. En algunos casos, como en el de los oficios de cuidados estéticos, se reciben clientes, aunque también es frecuente que los alumnos actúen como clientes ante sus colegas para poder practicar cortes de cabello, peinado (*brushing*) y coloración. Se trata entonces de contextos y entornos diferentes, que implican diversos riesgos y actores. La seguridad y salud en el trabajo (SST) es fundamental en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las prescripciones relativas a la SST provienen de todas partes: del Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) – Ministerio de la Educación y del tiempo libre –, de la Commission de la santé et de la sécurité (CSST) – Comisión de la Salud y de la Seguridad –, de la Commission scolaire – Comisión escolar, del Centre de Formation Professionnel (CFP) – Centro de formación profesional –, de los miembros del equipo docente.

La población de alumnos del sector de la FP es heterogénea. Algunos de ellos han seguido una trayectoria escolar continua, pero la mayoría efectúa un retorno a los estudios después de un período de abandono escolar, de trabajo, de desempleo o de inmigración. Por ende, los grupos son generalmente heterogéneos en cuanto a la edad y a la experiencia. Los menores de 20 años representaban el 17,7% en 2005 y fueron objeto de un plan de acción para aumentar su presencia; en 2008, la tasa alcanzaba el 30% (Bédard, 2003 citado por Grossmann et al., 2014). Algunos programas de estudio atraen una población mixta en cuanto al sexo y a la edad, como por ejemplo el programa de contabilidad, pero la mayor parte de ellos atraen sobre todo mujeres, como

en el caso del sector de cuidados, u hombres, como el sector de construcción. En Quebec, la distribución de mujeres y hombres entre los alumnos en formación profesional es de 44% y 56% respectivamente (Gouvernement du Québec, 2010, p. 15). Es sabido que los oficios están fuertemente sexuados y que esta división social del trabajo se refleja en la SST de hombres y mujeres (Messing et al., 1998; Messing & Chatigny, 2004; Riel, 2009; Riel & Messing, 2011; Seifert & Messing, 2007; entre otros).

1.2 La situación de las mujeres con trayectoria en empleos predominantemente masculinos

Los oficios tradicionalmente femeninos ^[1] se caracterizan en general por incluir tareas repetitivas, posturas estáticas prolongadas y un estrecho margen de maniobra, mientras que los oficios tradicionalmente masculinos implican a menudo un mayor esfuerzo, desplazamientos y amplios márgenes de maniobra. Un análisis de los datos arrojados por la encuesta EQCOTESST ^[2] confirma que las mujeres se ven más afectadas que los hombres por problemas musculoesqueléticos (Stock et al., 2013, 2008; Vézina et al., 2011). Los resultados muestran, en cambio, que los hombres están más expuestos a las limitaciones físicas que las mujeres – salvo en lo que se refiere a los gestos repetitivos – ligadas al trabajo en ordenador y a la postura de sentado prolongada; mientras que las mujeres están más expuestas al conjunto de las limitaciones organizacionales medidas. Estos autores constatan también una correlación entre los Trastornos Músculo-Esqueléticos (TME) y los factores psicosociales. Las limitaciones organizacionales y las fuentes de violencia en los servicios en que las mujeres son mayoría, así como el esfuerzo de conciliar trabajo y familia, afectan su salud física y psicológica (Prévost & Messing, 2001). Las tareas realizadas por las mujeres son a menudo percibidas como más fáciles, asociadas con habilidades que se presumen intrínsecamente femeninas y menos problemáticas para la salud; las exigencias cognitivas, emocionales y físicas de su trabajo son subestimadas (Seifert & Messing, 2007; Chatigny et al., 2005; Messing & Seifert, 2001; McDiarmid & Gucer, 2001; entre otros). Las mujeres que ocupan un empleo tradicionalmente masculino están a menudo más expuestas que sus colegas masculinos, debido a que la disposición

y los equipamientos suelen ser inadecuados. Además, ellas se enfrentan, todavía actualmente, a la discriminación y al acoso sexual y psicológico (Chatigny et al., 2011; Pratte, 2008; Couture et al., 2004; Ministère du travail, 2001).

1.3 Situaciones de riesgo para los alumnos en formación profesional (FP)

Los alumnos del sector de la FP son susceptibles de estar expuestos en parte al mismo tipo de situaciones identificadas más arriba. En los talleres y en las prácticas de estudio, pueden verse expuestos a diversos riesgos como consecuencia de la actividad ejercida, de la falta de experiencia y de los contextos, tal como lo han revelado Girard et al. (2006) al cabo de un estudio exploratorio en un CFP, con alumnos (masculinos) en oficios relacionados con la industria automotriz. Los investigadores han encontrado una tasa elevada de accidentes entre los alumnos (22%) de Mantenimiento de equipos motorizados, en el transcurso de un período de cuatro meses. La mayor parte de los accidentes ocurrían en mecánica automotriz y carrocería (83,3% = 60/72 eventos) y afectaban sobre todo las manos. Un cuestionario respondido por los alumnos (123) reveló también dolores de espalda y de cabeza, fatiga y problemas cutáneos en relación con las actividades en talleres. Los autores concluían que era necesario documentar dicho fenómeno, respecto de la mayor cantidad de accidentes en los trabajadores jóvenes de 16 a 24 años (datos de la CSST – Comisión de salud y seguridad en el trabajo – y ESS-98 – Encuesta Social y de Salud –, Ledoux & Laberge, 2006). Este tipo de estudios no ha sido realizado sobre las poblaciones femeninas en CPF. No obstante, Pratte (2008) constató que las situaciones de práctica de estudios pueden exponer a las alumnas de formaciones no tradicionales a riesgos psicosociales importantes: discriminación para acceder a una práctica y para realizar tareas previstas, acoso psicológico y sexual, agresiones verbales y físicas. Por otra parte, en los jóvenes en curso de formación en oficios semi especializados orientados al empleo, Laberge (2011) ha podido observar características de exposición diferentes según sean oficios elegidos por mujeres o por hombres.

En el transcurso de su formación, los alumnos deben desarrollar las competencias requeridas por el Ministerio de Educación (MELS) para integrarse al mercado de trabajo. La mayor parte de los programas de estudio incluyen un módulo de enseñanza de SST. Otros aspectos de la SST están integrados a módulos de enseñanza de competencias específicas para cada oficio. En general son presentados como reglas y procedimientos que deben aplicarse, como actitudes a desarrollar. Antes de la concepción de los programas de estudios, el MELS realiza un Análisis del ejercicio profesional (hasta hace poco llamado Análisis de la situación de trabajo), con la colaboración de la Comisión de salud y seguridad en el trabajo (CSST) y de expertos en el oficio, practicantes y docentes. Si bien la ley (LSST, L.R.Q., S-2.1) esta-

blece la responsabilidad compartida entre empleadores y trabajadores, la cultura de prevención dominante en diversos medios (en empresas pequeñas y medianas) apuesta a la responsabilidad individual. En consecuencia, a menudo se descuidan tanto la integración de la SST en el aprendizaje de las tareas como la prevención en origen. (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013; Ouellet, 2009; Ouellet & Vézina, 2005; Chatigny et al., 2005). Pocas formaciones ofrecen herramientas para identificar y prevenir los riesgos, y para desarrollar el *saber hacer* preventivo y eficiente, indispensable para alcanzar los objetivos de producción sin descuidar la protección de la salud (por ejemplo, desplazar a un paciente con un colega para reducir la carga de trabajo) (Ouellet & Vézina, 2009).

Abocándose al análisis de la construcción de experiencia en salud ocupacional en hombres jóvenes, ubicados entre el liceo profesional y las pasantías en empresas en Francia, Frigul y Thébaud-Mony (2010) constataron que la formación escolar no ofrece una buena preparación para afrontar las cuestiones relacionadas con la SST en el mercado de trabajo. El estudio longitudinal fue realizado tomando tres clases, y a continuación un grupo de alumnos con el objeto de identificar sus recorridos de formación y de inserción. Tres son los resultados que más llaman nuestra atención: los autores notan un déficit del papel central de la escuela en el aprendizaje de los riesgos profesionales; en contextos de inserción precaria e individualizada, la formación no aporta ningún *saber hacer útil* para hacer frente a las situaciones de trabajo concretas; 6 jóvenes sobre 27 sufren un accidente de trabajo durante de los dos primeros años desde su ingreso laboral. Un estudio en Quebec acerca de situaciones de compañerismo en el medio laboral había señalado también dificultades para transferir las estrategias de prudencia aprendidas en el medio escolar, con relación a las culturas SST y a la débil integración de la SST en la recepción y la formación (Chatigny et al., 2000).

1.4 Un contexto social favorable para el estudio de la SST en CFP

La firma del Protocolo de Quebec ^[3] en 2003 y de un acuerdo administrativo entre la CSST y el MELS en 2005 (Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec, 2005) ha promovido desarrollos en los CFP. Este acuerdo apunta a la integración de la SST en la formación profesional y técnica con el fin de reducir la elevada tasa de accidentes entre los jóvenes trabajadores ^[4]. En ellos se enuncian cuatro principios:

- las competencias en SST asociadas con cada una de las etapas de realización de un trabajo se integrarán a la formación conforme avance el aprendizaje del oficio;
- el dominio de los conocimientos requeridos y de las prácticas recomendadas en materia de SST se evaluarán de manera integral con la formación;

- la formación propiamente dicha como entorno adoptará prácticas ejemplares en materia de salud y seguridad para el alumno y favorecerá su puesta en práctica a través de políticas o códigos de procedimientos;
- el material, el equipamiento y el medioambiente responderán a las normas y reglas reconocidas en materia de SST.

El objetivo de adecuación a las normas de las máquinas que la CSST lo ha perseguido hasta 2013, al principio con el apoyo de “orientadores de prevención para la juventud”, y más tarde con la intervención de inspectores que han librado constataciones de infracción e impuesto plazos para corregirlas. Las intervenciones de la CSST apuntan a los programas de estudio que preparan para oficios de los sectores de empleo “prioritarios”, así definidos con relación a la frecuencia y gravedad de los accidentes declarados y reconocidos por dicha Comisión. Son empleos de sectores primarios y secundarios, en parte mixtos pero sobre todo tradicionalmente masculinos. Las restantes empresas u organizaciones de los sectores secundarios y terciarios, sobre todo mixtos o tradicionalmente femeninos, no son sometidas a todas las obligaciones legislativas, en particular a las de tener una comisión paritaria de SST y un representante de prevención. De esta manera, las intervenciones de la CSST en los centros de formación apuntan prioritariamente a los oficios reconocidos como de alto riesgo de accidentes, relacionados con la utilización de máquinas y equipamiento pesado.

En nuestras investigaciones anteriores, habíamos estudiado las problemáticas de aprendizaje de la SST en situaciones de formación puntuales y de aprendizajes oportunistas en el transcurso de actividades de producción. En la presente investigación, el contexto escolar ha suscitado nuevas preguntas. ¿Cuáles son las representaciones que tienen los actores de la SST en la escuela acerca de la SST de los alumnos? ¿Cuáles son el lugar y los enfoques de la SST en la referencia de competencias del oficio y en la enseñanza? ¿Cómo influyen la formación y las condiciones de aprendizaje las representaciones, la salud y las competencias de los alumnos acorde a los programas de estudio? ¿Qué papel juegan la escuela, sus actores clave y, por consiguiente, también los alumnos?

1.5 Los objetivos

La investigación-acción realizada buscaba identificar las problemáticas de SST en centros de formación profesional (CFP) en relación con cuatro dimensiones determinadas en colaboración con los actores sociales involucrados, así como en función de la revisión bibliográfica (figura 1). Los objetivos específicos buscados eran: 1. Identificar los aspectos de SST en juego, los actores clave, sus dinámicas y necesidades; 2. precisar los contextos de enseñanza y de aprendizaje, los riesgos de SST para capacitadores y alumnos; 3. Analizar la actividad de los docentes y alumnos

en contextos diferentes; 4. Desarrollar una red de actores sociales involucrados en la SST en FP. Esta investigación es exploratoria y no pretende, por lo tanto, trazar un cuadro completo de la situación sino más bien detectar los aspectos a considerar en las intervenciones e investigaciones futuras.

Los objetivos del artículo se vinculan más con el segundo objetivo, y particularmente con las problemáticas de la salud y seguridad de los alumnos: las representaciones de la SST de los alumnos según los grupos de actores entrevistados, las condiciones de aprendizaje y sus efectos sobre la salud de los alumnos, y el enfoque de la SST en los documentos programáticos de enseñanza de los oficios de las formaciones PEL y ESA.

1	La enseñanza y el aprendizaje de la salud y seguridad en el trabajo.
2	La SST de las y los docentes.
3	La enseñanza y el aprendizaje de la salud y seguridad en el trabajo.
4	La gestión de la SST en el centro de capacitación.

Figura 1. Dimensiones de la SST estudiadas en esta investigación y aspecto presentado en este artículo (2).

2. MÉTODOS

Nuestro enfoque se basa en el análisis ergonómico de la actividad de trabajo desde una perspectiva abarcadora. Este punto de vista distingue el trabajo prescripto del trabajo real y busca los factores determinantes del trabajo como actividad, a los que utiliza como apoyo para mejorar las condiciones de realización del trabajo así como la salud de quienes lo realizan (St.Vincent et al., 2011). Nuestra problemática nos ha conducido a explorar las situaciones de trabajo y de aprendizaje, las representaciones para la acción y los factores contextuales determinantes (Teiger, 1993). Los trabajos que tratan sobre el desarrollo de didácticas profesionales basadas en un enfoque ergonómico (entre los cuales, Vidal-Gomel et al., 2014) también han alimentado nuestra comprensión de la problemática. Por último, hemos mantenido, a lo largo de todo el proceso, un análisis diferenciado según el género, para poder comprender y sostener adecuadamente las situaciones específicas que enfrentan hombres y mujeres (Messing & Stelmann, 2006; Messing & Chatigny, 2004; Messing, 1999, entre otros). La cuestión del género se planteó de entrada, no solamente a los investigadores sino también a los actores sociales involucrados, ante la constatación de las diferentes exigencias propias de los oficios tradicionalmente femeninos y masculinos,

y de los obstáculos identificados en el caso de las alumnas en programas de estudio predominantemente masculinos.

2.1 La demanda social y la participación como modalidades del proceso ergonómico

La participación y la intervención son centrales en nuestra tarea de investigación-acción (St-Vincent et al., 2011). Los actores que han participado del comité de seguimiento de la investigación, desde el análisis del pedido hasta la elaboración de pautas de trabajo, son: la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) – Central de sindicatos de Quebec – que fue el primer solicitante, la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) y el Ministère de l'éducation, du loisir et des sports (MELS) que apoyaron la solicitud de financiamiento, el Institut de Recherche Robert Sauvé en Santé et en Sécurité du Travail (IRSST) – Instituto de Investigación Robert Sauvé en Salud y Seguridad del Trabajo – que financió la realización y proveyó una fuente para la coordinación de los trabajos del comité, y después la Fédération des Commissions Scolaires du Québec (FCSQ) – Federación de la Comisiones de Salud Pública – y el Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) – Instituto Nacional de salud pública – que se sumaron al equipo. También hemos consultado con docentes y autoridades escolares para definir métodos y pautas de trabajo, tanto en el inicio como al final de la investigación. Otros dos comités de seguimiento han jugado un papel activo en el transcurso de la investigación: un comité interno del CFP correspondiente al comité de salud y seguridad del CFP et un comité de trabajo con el Servicio de colectividades de la UQAM y la sección Trabajo y salud de los capacitadores y capacitadoras de la CSQ, que también ha financiado una parte de la investigación.

2.2 La selección del CFP, de los programas de estudios y de los participantes

El CFP que participó fue designado en colaboración con la CSQ según los siguientes criterios: interés de la dirección, el sindicato y los docentes por participar en el desarrollo de conocimientos y prácticas en SST; oferta diversificada de programas de estudio que implicaran diferentes exigencias en los planos de la enseñanza, el aprendizaje, los contextos, e impactos potenciales sobre la salud; características variadas de los capacitadores y de los alumnos (sexo y edad, antigüedad y posición del empleo en los docentes). A través de reuniones en el CFP se pudo validar el interés de la dirección, del sindicato local, de la comisión paritaria de SST del establecimiento, y de los docentes coordinadores de grupos. Si bien la dirección expresó sus temores en cuanto al impacto eventual de los resultados, también veía en ellos la posibilidad de poner en valor las particularidades poco conocidas de este sector de la enseñanza y sus esfuerzos en materia de SST. Preocupacio-

nes relacionadas con todas las temáticas de SST, con un mayor interés en el aprendizaje de la SST por parte de los alumnos, en particular de las alumnas en carreras no tradicionales. Los encuentros condujeron a la selección de programas de estudio que representaran realidades diferentes, desde el punto de vista de las personas, tipos de tareas y entornos: *Peluquería y Decoración de interiores*, predominantemente femeninas (de aquí en adelante: PEL y DEC) y *Electromecánica de sistemas automatizados*, con predominio masculino (de aquí en adelante: ESA). Además, se han recolectado datos en otros programas de estudio, tales como, contabilidad, dibujo técnico, estética, mecánica automotriz, refrigeración, secretariado, soldadura y montaje, venta de viajes. El total de 76 participantes se compone de: 37 capacitadores (25 provenientes de los 3 programas designados; 12 hombres, 13 mujeres), 20 alumnos (19 provenientes de los programas de PEL y ESA: 11 mujeres, 8 hombres), 11 representantes de la dirección y de los servicios profesionales (6 representantes de la dirección, 3 asesores pedagógicos, 2 encargados de materiales) y 8 participantes externos al CFP (organismos asociados, mujer egresada de una formación).

2.3 Las etapas y los métodos de recolección y de análisis de datos

Los métodos y análisis utilizados en esta investigación son principalmente cualitativos. La triangulación de los métodos y de las fuentes de datos ha sido realizada con la ayuda de análisis de documentos, entrevistas individuales y colectivas, observaciones y un cuestionario auto administrado. Esto ha permitido validar la coherencia de los datos. El cuadro 1 resume los métodos relativos a entrevistas y observaciones, en cada grupo de participantes (alumnos, docentes, otros participantes del CFP, y participantes externos al CFP).

Las fuentes documentales provinieron de las organizaciones y del CFP involucrados. Se han recogido datos sobre la organización del sector de la formación profesional, las características de los alumnos y los docentes, los enfoques pedagógicos, las lesiones, las políticas de SST. Se ha puesto especial atención en los documentos relativos a la SST, y más específicamente, en dos documentos producidos por el MELS: el Informe de análisis de situación de la profesión, y el Programa de estudios. El primero fue realizado con la colaboración de expertos en la materia y constituye una base para la elaboración del segundo. Hemos inventariado y categorizado todos los enunciados vinculados con la SST. En este artículo presentamos un análisis comparativo entre los programas PEL y ESA. Se han identificado las competencias relacionadas con SST, los enunciados y los enfoques correspondientes, y de esta manera se han constituido las categorías: los aspectos que remiten a la aplicación de reglas de protección y los aspectos que remiten a comportamientos preventivos y reflexivos.

Las entrevistas con alumnos (colectivas) y con los docentes (individuales) se centraron en las trayectorias escolares y profesionales, su actividad en el CFP, los actores más importantes en cuanto a la SST, los desafíos, los factores que influyen las experiencias, las representaciones relacionadas con la SST, los accidentes y las lesiones profesionales, los proyectos profesionales y las necesidades con respecto a aspectos de SST. Con cada grupo de participantes, hemos abordado las cuatro dimensiones antes presentadas, pero haciendo énfasis en determinados aspectos según el rol de cada uno. Con los alumnos, todos mayores, hemos puesto el acento en su propia SST y en los contextos de aprendizaje. Les hemos preguntado qué es para ellos la SST, qué conocimientos rescatan sobre SST después de un año de formación, qué es lo que más los sorprendió de las visitas a los medios de trabajos, a qué tarea o manipulación le temen más. Los alumnos han completado, en sesión continua, un breve cuestionario auto administrado, en el que brindaban datos sobre su recorrido escolar y profesional, su situación familiar, sus actividades extra escolares y, dado el caso, sus dificultades de aprendizaje.

Las entrevistas con los otros grupos de participantes apuntaban a comprender mejor las políticas y las prácticas en torno a la SST en el CFP, incluyendo los roles y las dinámicas entre sus actores. Los esquemas de entrevistas y cuestionarios fueron diseñados

a partir de tres contribuciones: la literatura, un esquema de entrevista desarrollado en colaboración con colegas ergónomos (Delgoulet, Santos y Veyrac) ^[5] y un proceso de validación con docentes voluntarios de otras escuelas. Las herramientas de recolección fueron validadas de acuerdo con las modalidades de pre test y pos test: los esquemas y cuestionarios utilizados con los docentes fueron convalidados con tres capacitadores de otro CFP, y luego modificados y testeados nuevamente con un capacitador del CF participante; aquellos relativos a los alumnos fueron evaluados por dos capacitadores participantes. Para el análisis de los datos de entrevistas, se constituyeron progresivamente unas categorías, con la ayuda de temas previamente definidos, así como de otros que surgieron de los datos recogidos (Paillé & Mucchielli, 2003). En un comienzo, transcribimos las palabras textuales y los otros datos en función de los temas existentes, y luego desarrollamos la grilla de análisis de manera iterativa con la codificación de los datos. La interpretación de los resultados fue efectuada cruzando los resultados de los diversos métodos utilizados.

En los tres programas designados, las observaciones se han centrado en la actividad de los docentes y de los alumnos, así como en la actividad de los encargados de materiales en sus interacciones con los alumnos (sobre un total de 24 horas). Se prestó particular atención a los aspectos de SST (contextos,

PARTICIPANTES	MÉTODOS
37 capacitadoras et capacitadores (PEL, DEC, ESA)	1 entrevista (entr.) colectiva con 5 capacitadores al frente de grupo de 5 programas entre los cuales los 3 elegidos (PEL, DEC, ESA); 3M, 2H
	6 entr. individuales (2 por programa elegido); 3M, 3H
	2 entr. colectivas de validación (1 ESA y 1 PEL) con otros 12 capacitadores + 1 ya participante (6 PEL, 7 ESA); 6M, 7H
	6 observaciones de 5 capacitadores (2 por programa elegido) (de los cuales 4 ya participantes); 3M, 2H
	1 entr. individual telefónica sobre recorrido no tradicional; 1M
	1 cuestionario auto administrado distribuido en una reunión pedagógica: 17 (de los cuales 12 nuevos participantes)
20 alumnos	2 entr. colectivas con 16 alumnos de 2 programas (9 ESA, 10 PEL); 11M, 8H
	1 entr. individual; 1FM
11 representantes de la dirección y de servicios internos	3 entr. individuales con 2 directores generales y un director general adjunto (además director adjunto del departamento ESA) 1M, 2H
	4 entr. individuales con los directores adjuntos de los departamentos elegidos (3 + 1 ya participante); 2M, 2H
	3 entr. individuales con asesores pedagógicos 3H
	2 entr. individuales con encargados de materiales; 1M, 1H
8 participantes externos al CFP	1 entr. colec. y 1 ind. con 3 asesores en Prevención de la CSST; 2M, 1H
	4 entr. ind. con representantes de CSST, CSQ, MELS, FCSQ; 2M, 2H
	1 entr. ind. con una mujer egresada
Cuadro 1. Síntesis de los métodos por categoría de participantes (N=75)	
H: Hombres; M: Mujeres.	

medioambientes, aspectos enseñados, experimentados, incidentes, accidentes).

Al finalizar el proyecto se dio lugar a la validación de los resultados, con la ayuda de entrevistas colectivas a 12 docentes participantes, 7 no participantes del CFP y 18 docentes de otros CFP, así como a dos grupos de directores de comisiones escolares y de CFP. La última etapa fue la de elaboración de las pautas de trabajo con los actores participantes y la de difusión de los resultados. Volveremos a ellas en la Discusión.

Los resultados presentados más arriba conciernen a los alumnos pero provienen de entrevistas y observaciones con alumnos y con otros grupos de participantes.

3. AS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO DE FORMACIÓN, SU POBLACIÓN Y LOS ALUMNOS PARTICIPANTES

El CFP está situado en una zona semiurbana, emplea a 146 docentes (58M, 88H) y recibe hasta 1500 alumnos. Ofrece más de 20 programas de estudio a tiempo completo. Las alumnas que cursan Peluquería son mucho más jóvenes que los alumnos que siguen Electromecánica de sistemas automáticos (ver cuadro 2). Han participado veinte alumnos: diez mujeres de Peluquería, ocho hombres y una mujer de Electromecánica de sistemas automáticos y una alumna proveniente de otro programa tradicionalmente masculino.

PROGRAMAS DE ESTUDIO	PROPORCIÓN H-MEN ESTE PROGRAMA EN QUEBEC 1 MELS, 2008 2OUELLETTE, 2008	SEXO Y EDAD (MEDIA Y EXTENDIDA) DE LOS 19 ALUMNOS
Peluquería(PEL)	Oficio tradicionalmente femenino 97,2 %M; 2,8H 1	10 M, 0H 18 años (18 a 20)
Electromecánica de sistemas automatizados (ESA)	Oficio tradicionalmente masculino 95,6%H; 4,4 M1	1 M, 8 H 26 años (20 a 42)

Cuadro 2. Sexo y edad de los 19 alumnos (sobre 20) de Peluquería y Electromecánica de sistemas automatizados y proporción hombres/mujeres en estos programas en Quebec.

4. RESULTADOS

Presentaremos primero la diversidad de representaciones de la SST de los alumnos según los grupos de actores entrevistados, luego las condiciones de aprendizaje y sus efectos en la salud de los alumnos, y por último el enfoque de la SST en los documentos programáticos de enseñanza.

4.1 La representación de la SST de los alumnos para los actores clave en el centro de formación

Informaremos aquí acerca de las entrevistas con los representantes de la dirección, los docentes, los asesores, los encargados de materiales y por último los alumnos. Presentaremos algunos fragmentos representativos de los puntos de vista referidos y, de ser necesario, de los puntos de vista divergentes. Llegado el caso, nos referiremos a las observaciones para apoyar o moderar los resultados de las entrevistas.

Según la dirección: falta de experiencia, fatalidad, negligencia y eventos incontrolables

La prevención de los riesgos para los alumnos preocupa intensamente a la dirección, que se ha comprometido en la adecuación de las máquinas a las normas. Es consciente, sin embargo, de que este tipo de intervención sólo alcanza a una parte de los alumnos del CFP. En lo que hace a las heridas, se considera “normal que haya pequeños accidentes durante el aprendizaje: con el cuchillo o con las tijeras, la otra mano nunca está muy lejos”. La relación con la SST es tomada aquí desde la perspectiva del aprendizaje que permitirá progresivamente reducir las heridas. Todos consideran también que “un accidente es con frecuencia justamente un accidente, un olvido, un mal movimiento”. Para explicarlos, se recurre a la fatalidad y al error humano. Pero, como en este CFP los accidentes no eran objeto de investigación ni de registro, sus causas reales quedaban siempre en sombras. También se evoca la negligencia, así como las sanciones posibles contra una “falta grave”: “un alumno peligroso para sí mismo o para los otros podría ser objeto de una reunión”, o aun “ser suspendido” de sus clases o de la escuela. Aunque esto nunca ocurrió, las autoridades alegan que “los alumnos lo saben”. En el discurso de algunos participantes, hemos encontrado cierto grado de confusión entre lo que son problemas de salud personales de los alumnos y problemas ligados con su actividad en el taller, entre medidas de socorrismo y medidas de prevención de riesgos. Esto no sorprende, ya que las autoridades no están formadas en cuestiones de SST y hasta ese momento no se había implementado en el CFP ningún recurso especializado.

Según los docentes: falta de respeto a las reglas y de madurez, fatiga y consumo

Lo que les llama la atención a los docentes es la resistencia de los alumnos a aplicar las “estrictas” reglas de SST: vestimenta, uso de equipos de protección individual (por ejemplo, gafas y botas de seguridad en ESA, calzado cerrado) y mantenimiento del puesto de trabajo en PEL. Dos puntos de vista se destacan en cuanto a la actitud de los más jóvenes. Algunos docentes refieren su falta de madurez debido a la edad y a la educación, como lo

ejemplifica el siguiente extracto: “Son conscientes e inconscientes a la vez. Están en la edad en que creen que son inmortales, y ellos lo saben. Hay mucho polvillo, ellos mismos lo dicen y protestan, pero no se ponen sus máscaras.” Sin embargo, uno de los docentes en PEL considera que ser joven es una ventaja, ya que no tienen todavía “malos hábitos” en sus métodos. Los docentes de PEL y ESA también consideran que los accidentes pueden ser ocasionados por la fatiga (mencionada como un estado generalizado en los alumnos jóvenes de PEL), y el consumo de drogas y de bebidas energizantes. “No podemos prohibirles la entrada a todos” en los talleres. Los docentes intentan, entonces, llevar a los alumnos al taller en los momentos del día en que parecen estar en mejor forma, pero no existe un momento ideal para todos. No sorprende entonces que la aplicación de las reglas sea fuente de disenso, o hasta de conflicto, en ESA, donde algunos docentes dicen que el clima “se pone duro” entre ellos y los alumnos. La situación produce inquietud para el docente y los docentes de PEL quienes, por un lado, constatan que los alumnos llevan un estilo de vida que entra en conflicto con sus estudios y, por otro lado, notan deterioros en la salud de sus alumnos, vinculados con las condiciones de aprendizaje.

Según los asesores pedagógicos: representaciones contrastadas

Los asesores pedagógicos tienen el rol de dar apoyo a los docentes en la planificación y el desarrollo de los contenidos y métodos de enseñanza y evaluación, particularmente en lo que hace a la SST. No juegan un papel directo con los alumnos, pero conocen parcialmente la realidad de los talleres de aprendizaje. Sus enfoques sobre la SST difieren, algunos consideran que los alumnos son inconscientes y temerarios y que hay que impacarlos para que comprendan la importancia de prestar atención: “Cuando era docente, intentaba traumatizarlos con imágenes fuertes para hacerlos reaccionar”. Ahora bien, paradójicamente, este asesor prefiere actualmente mantener distancia con los talleres a causa de los riesgos implícitos en el entorno: “Hay que prestar atención a dónde uno apoya el pie, [...] wow. Ellos están habituados, no sé cómo hacen, pero yo no, ya he tenido dolores de cabeza, es por eso que pongo un límite a mis desplazamientos, le digo al profesor que venga a verme.” Este asesor refiere entonces condiciones de enseñanza y aprendizaje a riesgo. Alude también a competencias de prudencia que los docentes y los alumnos han desarrollado. Pero estos aspectos no están integrados en una reflexión pedagógica y en el discurso sobre la relación de los alumnos con la SST. Por el contrario, otro asesor busca desempeñar un papel cerca de los docentes para favorecer la integración de la SST desde la redacción del plan del curso, en cada etapa, para concientizar a los alumnos sin “infundirles miedo”. Estos dos asesores están afectados a programas tradicionalmente masculinos, donde se encuentran máquinas y equipos que pueden producir heridas graves. El tercer asesor,

afectado a programas tradicionalmente femeninos que implican menos equipos pesados, no conoce los riesgos en el taller y declara que no busca intervenir sobre temas de SST.

Según los encargados de materiales: alumnos que necesitan asesoramiento

La SST y el desempeño de los alumnos son esenciales a la actividad de los encargados de materiales: inventario, selección y pedido de equipamientos, materiales y productos: como por ejemplo, electrodos, pulidoras y gas en ESA; maniqués, tijeras y colorantes en peluquería; diversos equipos de protección individual de acuerdo con los programas y las tallas de los alumnos (por ejemplo, guantes, abrigo, casco, gafas, calzado de seguridad). Conocen a los alumnos, dado que estos pasan por sus comercios varias veces por día para retirar equipamiento, herramientas, y a menudo para recibir las primeras curaciones. Los encargados de materiales disponen, en efecto, de un botiquín de primeros auxilios del departamento y lo proveen “todos los días”. Durante una observación de una hora en la tienda, se presentaron cuatro alumnos para recibir curaciones por cortes en las manos con tijeras. Los encargados de materiales aprovechan estas interacciones con los alumnos para hablar con ellos. Los consejos más frecuentes conciernen a la elección de los equipos. Por ejemplo, los alumnos de ESA tienden a evitar el uso de algunas herramientas que sienten demasiado pesadas, pero que son necesarias para determinadas tareas. Es una oportunidad para proponerles estrategias de utilización de herramientas peligrosas y comentarles la importancia de buscar primeros auxilios aunque la herida parezca menor. Los encargados de materiales dicen que hablan poco de SST con otros actores.

Según las alumnas de peluquería (PEL): primero la clientela y después, sobre todo, controlar las posturas

Estas alumnas definen la SST, en primer lugar, por la protección de la clientela: “primero la cliente, después una misma”, “por ejemplo, colocar bien la capa y la crema de coloración”. Ellas creen que la salud y seguridad en el trabajo concierne a la clientela. Encontramos entonces un deslizamiento de sentido que, según veremos, proviene del Programa de estudios. Por supuesto, puede existir una relación entre la SST de la trabajadora y la comodidad de la clientela. Pero, los únicos ejemplos que ellas encuentran son los impactos de su trabajo sobre la clientela. Ellas mencionan, por otra parte, la protección del entorno de trabajo para prevenir las caídas de las clientas y del personal: barrer los cabellos, acomodar los útiles, las toallas e hilos, y secar el agua del suelo. En su definición de la SST, las alumnas mencionan la presencia de sustancias químicas en el aire. Ninguna habla de la dureza de las limitaciones posturales, a las que sí aluden ampliamente, sin embargo, en sus respuestas a las preguntas posteriores.

Lo que ellas resaltan de su formación es “la importancia que los docentes les dan a las buenas posturas, en todos los módulos de la formación”, de su entrenamiento y evaluación: “los docentes se refieren a eso todo el tiempo, prestar atención para proteger la espalda y los hombros, estirarse”; “sentarse”, “masajearse”. Las alumnas reconocen la importancia de controlar la postura, pero son escépticas en cuanto a los efectos de las medidas (individuales) recomendadas, pues ya sienten dolores repetidos y constatan que sus docentes, aún si han dejado de practicar el oficio, los padecen también. Los dolores las inquietan porque sienten que no pueden evitarlos a pesar de que intentan controlar la postura. Una de ellas expresó bien esta preocupación: “Es por el cuerpo, recién comienzo, estoy todavía en mi formación y ya me duele el brazo, y sobre todo las piernas. Y eso que todavía no trabajo, estoy todavía estudiando”. En algunas de ellas, este temor está acompañado por una especie de resignación. “Cuando ya tienes el cuerpo arruinado, hacer estiramientos no sirve de mucho”. “A medida que trabajas, tu cuerpo se debilita. Las ves (a las peluqueras) estar así, de pie, 5 o 6 horas sin parar, mejor me acostumbro a eso porque el trabajo de oficina no es para mí”. Las actividades observadas en el local-escuela revelaron un trabajo de pie prolongado con pausa optativa para las alumnas. Es el modelo que observan en la docente, que durante las observaciones no se sentó nunca ni hizo pausas. Por otra parte, las alumnas retienen la importancia del mantenimiento sistemático del puesto de trabajo, aunque cuestionan que esto sea posible en la realidad con relación al tiempo de que se dispone en el salón de peluquería (por ejemplo, desinfectar “todo el tiempo” los cepillos y el pie de la silla después de cada cliente), y la presencia de riesgos asociados a los productos químicos, pero no recuerdan ningún medio de prevención. Las observaciones han permitido efectivamente constatar los esfuerzos y los obstáculos para adoptar posturas confortables y para mantener sistemáticamente los lugares de trabajo, debido a deficiencias en el equipamiento (sillas y lavabos poco o nada ajustables), espacios estrechos y obstruidos, y limitaciones temporales.

Ante la pregunta “¿Hay alguna tarea o manipulación a la que le temas más con relación a tu salud?”, las alumnas hablan de diversos aspectos: las frecuentes heridas durante los cortes de cabello debidas a la falta de experiencia (lo que confirma una hipótesis expresada por las autoridades); los cortes producidos en el momento de acomodar objetos cortantes (tijeras, navaja); las quemaduras con el rizador; las manipulaciones de productos químicos (hemos observado que no utilizan guantes, que trabajan inclinadas sobre los productos y que la ventilación es escasa); el temor a contraer enfermedades de la piel por contacto con la clientela. Ante la pregunta “¿Qué saben de la SST en la escuela?” la mayoría de las alumnas menciona como un factor de estrés el cruzarse con algunos alumnos hombres: “Las chicas, cuando vamos a la cafetería y los muchachos están ahí, sobre todo los de la construcción”; “es bestial”; “somos un pedazo de carne”. Ellas ya lo

han hablado con sus capacitadores, quienes han minimizado la importancia de estos hechos, cosa que las lastima. Las alumnas no mencionan los factores de estrés asociados a los clientes que vienen a hacerse atender en la peluquería-escuela, ni a las condiciones de trabajo como la ausencia de pausas o los horarios prolongados, identificados en el informe de análisis de la situación de trabajo (AST) presentado más adelante. No obstante, cuando se les pregunta qué les ha impactado al visitar lugares de trabajo, ellas responden que es la dureza de las posturas, y también el ambiente de trabajo “no necesariamente bueno”, sino por ejemplo frío y competitivo. A pesar de esto, ellas estiman que las condiciones que encontrarán en las peluquerías serán mejores que las del salón-escuela. Por otra parte, dos alumnas refirieron haber sido desalentadas por sus seres próximos al haber elegido peluquería por la utilización de productos nocivos para la salud y por la desvalorización social del oficio.

Según los alumnos de Electromecánica de sistemas automáticos (ESA): la responsabilidad es compartida, pero sobre todo se deben respetar las reglas.

En ESA (n=9), los alumnos aportan una distinción que en las alumnas de PEL no aparece. Definen a la SST en función de la división de las responsabilidades: las del empleador (organización, formación, equipos) y las del trabajador (competencias, actitudes). Mencionan diversos factores que influyen en la SST: la presión que sufren los empleadores y los clientes afecta a las condiciones, las decisiones y la salud: “a menudo el accidente se produce cuando quieres apurarte”; “la compañía pierde dinero cuando la máquina se detiene, y también se calcula el tiempo de detención”; “quieres apurarte y pasas por alto las medidas de protección”; la gestión de la productividad “cuanto más se quiere producir, más cae la SST”; los horarios prolongados (“[...] el sábado y el domingo, condiciones de trabajo agotadoras”), y los problemas de acceso a las herramientas. Lo que ha impactado a los alumnos en sus visitas a lugares de trabajo son los horarios de trabajo prolongado para asegurar la funcionalidad de los sistemas complejos: “no se termina hasta que el sistema no está funcionando, la responsabilidad es grande”. Por otra parte, ellos identifican las medidas organizacionales e individuales para minimizar los riesgos pero ninguna de ellas apunta a la prevención desde el origen: estar formado e informado sobre los peligros de las máquinas, saber trabajar con los equipos y técnicas adecuados, ser humilde, “no tener demasiada confianza en nuestros medios”.

De esta manera, se puede observar que han desarrollado una cierta comprensión de la dinámica de los medios de trabajo. Pero, algunos de ellos se inquietan por la falta de consideración de sus docentes de las diferencias entre la escuela y la empresa: “tenemos el mejor sistema de ventilación [en la escuela] pero cuando pasas a una pequeña empresa, la ventilación es la puerta

del garaje abierta y seguro que todo el tiempo hay humo que uno respira”; “nos hacen creer que es una práctica corriente [uso de gafas, bloqueo ^[6]] aún si no lo es en la realidad”. “No nos dicen [...] que a nuestros jefes los tendrá sin cuidado”. “Las compañías no consideran eso, su mentalidad no es compatible con la SST”. “Haces lo que puedes”. Sin embargo, no todos se resignan “hay que imponerlo”, dice un alumno, dando pruebas de un posible poder (las muchachas en PEL nunca sugirieron la posibilidad de influir en las condiciones de trabajo).

Como las alumnas de PEL, lo que los alumnos de ESA rescatan de su formación es la sensibilización en el respeto a las reglas. Para ellos, esto no solamente se traduce en recordatorios de las reglas (utilizar los equipos de protección, bloquear las máquinas), sino también en carteles en los talleres sobre el uso de gafas y botas, sobre los accidentes graves con máquinas idénticas a las utilizadas en la formación. El bloqueo es la manipulación que más temen; les da miedo cometer errores críticos para su seguridad y la de los otros. Los alumnos destacan que los capacitadores son atentos y responsables en el cuidado de sus alumnos y en enseñarles a protegerse, pero que el docente no puede vigilar a todos los alumnos al mismo tiempo. Los alumnos temen también los efectos nocivos del ruido en los talleres, a pesar de utilizar las protecciones auditivas.

Tres alumnos fueron desalentados por sus seres próximos al elegir ese oficio, de los cuales uno a causa de los aspectos físicos de SST: “vas a perder un dedo antes de los 30 años”. Las otras opiniones negativas recibidas estaban relacionadas con el riesgo para la salud psicológica de ser una mujer en este oficio tradicionalmente masculino y estar expuesta a comportamientos sexistas; y con la poca valorización del oficio en comparación con otros como el de mecánico industrial.

4.2. Las condiciones de aprendizaje y sus efectos sobre la salud

El análisis del registro de accidentes, las observaciones y los cuestionarios auto administrados permitieron una comparación más sistemática de las condiciones de aprendizaje y de los impactos percibidos por los alumnos de PEL y de ESA. Los resultados confirman que hay diferencias entre los contextos, y permiten identificar causas asociadas con las particularidades de los oficios y con una atención diferente de la SST por parte de la organización. Presentaremos aquí en primer lugar la situación en PEL, luego en ESA, y por último la de las mujeres en programas de estudio tradicionalmente masculinos.

La situación en los talleres de Peluquería (PEL)

El departamento de PEL está integrado por clases convencionales rodeadas de pequeños elementos para practicar las operaciones sobre maniqués o sobre otras alumnas. Tiene también un local más grande provisto de mobiliario y equipamiento pareci-

dos a los de un salón de peluquería (mesitas auxiliares, sillas de peinado, lavabos, secadores, rizados, etc.). Se trata, de todas formas, de un espacio insuficiente para la cantidad de personas, con espacios de circulación estrechos y obstruidos. Los equipos pequeños y materiales deben ser extraídos de la sala de materiales de acuerdo a las necesidades específicas de cada aprendizaje (tijeras, productos capilares, etc.). La mitad de los locales ha sido renovada. Los capacitadores califican a los otros locales como insalubres (filtraciones de agua, humedad, moho) y disfuncionales (falta de espacio, puestos de trabajo y equipamiento insuficientes, en mal estado y poco adecuados para el talle de los alumnos). Hemos observado estos problemas, así como un ruido intenso y un fuerte olor de los productos de coloración. Las docentes dicen estar cansadas de pelear por pocos resultados. En una entrevista colectiva en la que ellas participaron junto a docentes de otros programas, pudieron constatar diferencias en la atención de la dirección a sus pedidos, y más específicamente en la rapidez con que atienden los pedidos provenientes de los departamentos “masculinos”. También hemos visto que los alumnos corroboran la apreciación de que algunas de sus condiciones de aprendizaje son problemáticas.

En el registro de accidentes provisto por la escuela (2008-09) no se había consignado ninguna herida, ni los alumnos habían informado de ninguna herida que hubiera causado una ausencia desde el comienzo de su capacitación. No hay inventario disponible de los incidentes y dolores que den cuenta del deterioro de las instalaciones ni de la salud. Sin embargo, nuestras entrevistas revelan que cotidianamente se producen heridas llamadas menores. Seis alumnos (N=10) han sufrido heridas (cuadro 3) pero ninguna fue declarada ante la dirección de la escuela. Dolores músculo esqueléticos recurrentes o permanentes aparecen en la mayoría de los alumnos, quienes afirman que estos dolores están ligados con las clases en los talleres (contrariamente a otros, que están asociados a situaciones extra escolares). El trabajo de pie y las posturas limitantes predominan entre las causas. Tres alumnos identifican también a los movimientos repetitivos en la utilización de tijeras y al transporte de toallas limpias y sucias. Todas las capacitadoras confirman estos dolores y señalan al mobiliario y al equipamiento como los causantes: “Todas las alumnas tienen dolor de espalda”, dice una de ellas. Por otro lado, nuestras observaciones muestran que la duración de las clases exige permanecer por tiempo prolongado en posturas problemáticas.

Ante el hecho de que las docentes se quejan por el estado de cansancio de las alumnas, que atribuyen a su modo de vida, hemos interrogado a las alumnas acerca de la cantidad de horas trabajadas y el tipo de trabajo efectuado. Todas las alumnas trabajan en forma paralela a sus estudios, un mínimo de 15 horas semanales hasta 46 horas. Ellas son cajeras (4), mesera, vendedora y asistente en un salón de peluquería. Es posible entonces que estos empleos estén involucrados en la aparición y/o permanencia de dolores

TIPO DE LESIÓN	ALUMNOS DE PEL (N=10)	ALUMNOS DE ESA (N=9)
Heridas	6 alumnos Zona cérvico braquial (cuello: 1, hombro: 1, manos: 1) Espalda (4) Miembros inferiores (2: 1 en la rodilla y otra no identificada)	6 alumnos Zona cérvico braquial (codo: 2, manos: 2) Espalda (4) Miembros inferiores (rodillas: 3)
Dolores recurrentes o permanentes	5 alumnos Zona cérvico braquial (espalda: 3, cabeza: 1, cuello: 1, brazo: 1, muñeca: 1, manos: 3) Miembros inferiores (3 de los cuales 2 en las rodillas)	Ningún alumno

Cuadro 3. Heridas y dolores identificados por los alumnos de Peluquería (PEL) y de Electromecánica de sistemas automáticos (ESA), en relación con sus actividades de aprendizaje en el centro de formación.

de espalda y de miembros inferiores. En cuanto a la afección de los miembros superiores, son sobre todo la mesera y la asistente de peluquería quienes pueden estar doblemente expuestas, pero habría que analizar la actividad para comprender el trabajo de cada alumna-trabajadora y su relación con el estado de salud, en particular el tipo de postura de pie, con o sin desplazamientos, que influye de manera diferente en la salud (Messing & Chatigny, 2004). Nuestros resultados nos permiten, no obstante, afirmar que las condiciones de aprendizaje en el centro de formación, identificadas y confirmadas gracias a la triangulación de las fuentes de datos, tienen riesgos con respecto al desarrollo de dolores y trastornos músculo esqueléticos. Aunque el presente artículo no se refiere a la SST de las docentes, es importante mencionar que el patrón de dolores músculo esqueléticos de las alumnas corresponde casi en su totalidad con el de sus capacitadoras (Chatigny et al., 2011). En efecto, estas padecen dolores en las mismas zonas corporales con relación a la práctica (anterior o actual) de su oficio y a las condiciones de trabajo en el centro de formación, que las exponen parcialmente a los mismos riesgos.

La situación en los talleres de Electromecánica de sistemas automatizados (ESA)

En el departamento de ESA, encontramos una situación algo diferente: salones de clase convencionales, llamados de “teoría”; aulas rodeadas de pequeños equipamientos para “dar teoría” y hacerles practicar algunas operaciones (por ejemplo, tableros de control o de montaje); y un inmenso taller-sala de máquinas similar a las de las grandes empresas. Las observaciones mostraron un espacio claro, aireado, limpio, poco ocupado, con zonas de circulación y de trabajo indicadas en el piso. Se han realizado inversiones importantes para reducir los riesgos de seguridad (electricidad, polvos, caídas, cortes) por pedido de la Comisión de salud y seguridad en el trabajo (CSST). Los capacitadores y los alumnos consideran que su entorno es superior al que se encuentra normalmente en el mercado de trabajo. Ellos informan, sin embargo, que en el conjunto de los locales hay problemas de arquitectura, de espacio y de distribución que producen un aumento de los desplazamientos y los privan de un buen contacto capacitador-alumno, lo que representa una gran fuente de estrés, sobre todo para los docentes. Nuestras observaciones confirman las limitaciones espaciales en algunas zonas de trabajo, que ocasionan especialmente maniobras de riesgo (por ejemplo, tener que trepar por sobre los equipos para alcanzar una alacena, golpearse o tropezar con otro alumno al mover un objeto).

Todos los accidentes inventariados en el registro del establecimiento (2008-09) se produjeron en departamentos tradicionalmente masculinos (cuadro 4). En lo que concierne a ESA, se trataba de cortes, golpes y torceduras. La dirección estima que se ha hecho cargo de estas situaciones. Sin embargo, como lo vimos anteriormente, no hubo investigación de los accidentes. En los alumnos participantes (N=9), las encuestas revelan que seis de ellos han sufrido heridas que a menudo afectan más de una zona corporal. La espalda y las rodillas son las más afectadas. Los alumnos atribuyen sus heridas a problemas posturales y

DEPARTAMENTOS	TIPO DE HERIDAS Y CANTIDAD DE ALUMNOS
Electromecánica de sistemas automatizados (ESA)	Cortes en el brazo con pieza metálica, en la cabeza con equipamiento fijo (2), golpe en la espalda (1), torcedura de dedo con herramienta portátil (1)
Soldadura-montaje	Aplastamientos de dedos y manos con material y equipamiento fijo (3), cortes de dedos y ojos con equipamiento fijo (2)
Carpintería-mueblería	Cortes con herramienta portátil (1)
Electricidad	Dedo aplastado (1)
Refrigeración	Raspaduras en glúteos (1)
Mecánica	Corte de dedo con herramienta portátil (1)

Cuadro 4. Accidentes con heridas, identificados en el registro de accidentes del período 2008-2009

malos movimientos. Es sabido que el establecimiento no se hace cargo de estos factores, pues por el momento se concentra en los riesgos asociados a la operación de máquinas.

Los capacitadores confirman los cortes frecuentes (más o menos graves) con materiales y máquinas. Esta situación los preocupa, aún si los riesgos han disminuido después de las intervenciones de la CSST. La ausencia de un análisis de los accidentes e incidentes en este centro de formación no permite llegar muy lejos en la comprensión de las causas, pero una cosa es cierta: las condiciones objetivas, identificadas gracias a la triangulación de las fuentes de datos, permite confirmar que, a pesar de las mejoras realizadas en el transcurso de los dos últimos años, existen riesgos múltiples de corte y aplastamiento asociados al tipo de máquinas, a la falta de espacio en ciertas zonas de trabajo, a la falta de experiencia y a los métodos de trabajo.

La mayor parte de los alumnos en ESA (6/9) tienen también, como en PEL, un empleo remunerado a tiempo completo. Trabajan, según el caso, desde 4 horas semanales a 43 (media de 28,5 horas por semana), como asistente (2), instalador de puertas y ventanas, mecánico industrial, panadería o técnico operador. Uno de ellos acumula dos empleos, de camionero y de asistente electromecánico. Estos empleos implican exigencias físicas, pero los datos no permiten establecer una relación entre estos y las heridas ocurridas en la escuela. Contrariamente a las alumnas de PEL, ninguno de ellos informa sobre dolores recurrentes o permanentes. Esto hace pensar que la salud músculo esquelética no se ve afectada por estos empleos paralelos, aunque esto sería verdaderamente sorprendente, considerando el trabajo de pie prolongado durante el aprendizaje en la escuela. Una muestra más grande de participantes permitiría verificarlo. En lo que concierne a la salud psicológica, la situación de las alumnas en los programas predominantemente masculinos es preocupante. Trataremos este problema a continuación, ya que toca a mujeres en varios programas de estudio en el centro de formación participante, así como en otros establecimientos.

La situación de las alumnas en programas de estudio tradicionalmente masculinos

Las participantes provenientes de programas de estudio mayoritariamente masculinos ponen en evidencia otros riesgos, que son consecuencia de enfrentar como minoría femenina culturas de oficios que valorizan la demostración de fuerzas viriles por sobre la prevención de riesgos de SST y que tienden a rechazar la presencia femenina. Hemos entrevistado a tres mujeres; dos son alumnas y una había finalizado recientemente su capacitación. Los resultados han sido validados con alumnas de otros programas de estudio. Estas mujeres no tropiezan necesariamente con todas las dificultades que siguen, pero todas ellas han vivido ciertos de estos obstáculos, y pueden corroborar su existencia en sus medios de capacitación o de trabajo. Ahora bien, la salud

psicológica, como ya lo hemos visto, raramente es considerada en el medio escolar como una dimensión de la SST.

Las participantes refieren que, en general, son bien aceptadas en el entorno escolar. Expresan que los capacitadores (todos masculinos, lo que no siempre es el caso en todos los programas predominantemente masculinos) intervienen generalmente si observan comportamientos inadecuados en los alumnos. Las intervenciones más eficaces son las de los capacitadores que intervienen firmemente, por ejemplo, advirtiéndole al alumno que se comporta inapropiadamente que puede dejar la escuela si no le interesa. Los capacitadores intentan entonces controlar este tipo de situaciones pero estas se producen y a veces se prolongan en el tiempo. Ese fue el caso de una alumna (aquí debajo M) en un grupo de alumnos (H). Cuatro de ellos cuentan orgullosos la situación siguiente a la investigadora (I) en un intercambio sobre los riesgos físicos:

H1: Y sí, nosotros la desalentamos pero ella sigue acá.

I: ¿Qué le dijeron?

H2: No se puede decir aquí (risas).

H3: Todos los chistes sexistas [...]

H4: En realidad la preparamos para su futuro trabajo.

I: ¿Y funciona?

H4: Ella sigue acá, ha funcionado.

H3: Es la prueba de que ella quiere hacerlo.

M: Es un buen anticipo de lo que será. Dicen que no va a ser fácil al principio...

La alumna escucha este relato y expresa dos cosas a sus compañeros: que ella comprende que volverá a vivir este tipo de situación cuando se inserte en el mercado de trabajo, y que esto tiene un impacto negativo en su estado de salud. Después de algunos minutos, un quinto alumno intenta diferenciarse de las palabras de sus compañeros reafirmando la capacidad de una mujer que lo había formado anteriormente, y que las mujeres tienen un lugar en ese oficio; los otros alumnos, en cambio, no expresan nada. Investigaciones anteriores han demostrado que es suficiente con que haya un compañero con actitud negativa para que la situación se transforme en problemática hacia las mujeres en contextos no tradicionales, y que si un colega masculino defiende a su compañera, corre el riesgo de ser excluido del grupo él mismo (Couture et al., 2004). En este caso, la frecuencia y la amplitud de las “bromas” evocadas en el relato, la falta de conocimiento sobre el acoso, así como la gran cantidad de comportamientos de diversos tipos que los capacitadores deben controlar en el transcurso de una jornada, permiten pensar que el capacitador pudo haber estado al corriente pero no intervino (aunque no lo hemos verificado). Por otra parte, los capacitadores confirman que hay situaciones que ellos “dejan pasar”: en cuanto a las reglas de SST, por falta de tiempo y por evitar molestar a los alumnos; en cuanto a las alumnas mujeres, algunos confiesan no saber cómo comportarse ante las situaciones de acoso.

El conjunto de entrevistas con las alumnas en contexto no tradicional pone a la luz que ellas pueden tener problemas en el colegio pero que en las pasantías el medio es peor. Un primer obstáculo es el de obtener un lugar para la pasantía y luego, una vez conseguido, tener acceso a un acompañamiento apropiado y tareas pertinentes a los contenidos pedagógicos, así como integrarse al grupo. La mayoría de las mujeres han vivido situaciones discriminatorias: cuestionamientos sobre la pertinencia de su presencia en esos empleos; denigración de sus competencias y capacidades físicas; aislamiento, agresiones verbales (y físicas, en un caso), palabras degradantes de carácter sexual y requerimientos sexuales. El siguiente extracto ilustra el impacto psicológico y físico que estas situaciones pueden implicar.

“No caí en una buena empresa. Ellos sabían que me tenía que quedar allí para obtener mi diploma. No me daban gran cosa para hacer, barría solamente [...] La primera semana me hicieron hacer todo lo posible para que me fuera. Después de un mes, uno de ellos me apoyó en un rincón. Me fui. Hablé con mis profesores y ellos me dieron el diploma igual. Después de eso, me he sentido siempre estresada en todas las empresas a las que fui. Me sentía mareada y perdí el conocimiento no sé cuántas veces”.

Saber darse su lugar, responder a las bromas o ignorar los comportamientos provocadores sólo son algunas de las estrategias de regulación de los comportamientos sexistas. Sin embargo, una investigación anterior demostró que estas estrategias no siempre son eficaces en el tiempo, ni con todos los hombres (Couture et al., 2004). Algunas mujeres que creían haber ganado su lugar han terminado por dejar el empleo y, en ciertos casos, han vuelto a empleos tradicionalmente femeninos por los que no tenían interés. Las participantes refieren que los comportamientos discriminatorios provienen menos de hombres jóvenes que de sus mayores, incluidos los representantes sindicales. Sin embargo, los alumnos que hablaron de las presiones ejercidas sobre la alumna (más arriba) formaban parte del mismo grupo etario que ella. Por el contrario, determinadas situaciones son favorables para la inserción: recibimiento y apoyo por parte de sus colegas y de la dirección, colegas de la misma edad, presencia de otras mujeres, reconocimiento de sus competencias.

Por otro lado, las participantes se sorprenden por la relación con la seguridad que a menudo es diferente en los hombres. Ellas observan que se preocupan más por la seguridad que sus colegas masculinos. “[...] Se diría que los hombres hacen algo como: “Miren, puedo hacerlo y lo hago bien”, y se sube al techo sin atarse. Es suficiente que patine accidentalmente para correr el riesgo de caerse y morir [...]”; cree que se verá afeminado si se pone un arnés”.

Veremos a continuación, en esta última parte de los resultados, que las representaciones de la SST y las situaciones de aprendi-

zaje están también relacionadas con las prescripciones ministeriales para la enseñanza de oficios sobre las cuales se basan los análisis siguientes.

4.3 Enfoque de la SST en los materiales programáticos de la enseñanza

El Informe sobre análisis de la situación de trabajo (AST), realizado para orientar el desarrollo del Programa de estudios, se apoya en un análisis colectivo realizado con representantes de los medios de trabajo (y con frecuencia de capacitación) y un observador de la CSST, quien luego elaboró una lista documentada de los riesgos SST. Si bien el AST no contiene un análisis de la actividad de trabajo, provee en cambio informaciones útiles sobre el oficio y sobre los riesgos específicos: una descripción general del oficio y de los contextos de práctica, tareas y operaciones, conocimientos, habilidades y aptitudes requeridas, y sugerencias para la enseñanza. Sin embargo, este documento no se encuentra disponible para los capacitadores ni los alumnos. El documento de referencia impuesto para la enseñanza y el que dicta las competencias que deben adquirirse es el Programa de estudios. Así, cada competencia corresponde a un módulo de formación de una duración determinada. Los AST y Programas de estudio de peluquería (PEL) y de electromecánica de sistemas automatizados (ESA) no han sido revisados recientemente (Ministère de l'Éducation, 1999, 2000, 2001, 2004). No obstante, el estudio de estos documentos permite una cierta comprensión de los oficios referidos y de los aprendizajes esperados. Más específicamente, en lo que concierne a la SST, el análisis ha permitido identificar las similitudes y particularidades, y comparar los enfoques y el tratamiento de la SST en la enseñanza de ambos oficios. Los aspectos de la SST varían entre PEL y ESA dado que las tareas, exigencias y riesgos asociados a estos oficios difieren. Sin embargo, como veremos, estos factores no pueden explicar por sí mismos las diferencias en el tratamiento de la SST en los dos oficios.

La SST en el Informe sobre el Análisis de la situación de trabajo (AST)

Tanto en PEL, como en ESA, la sección *descripción general del oficio* señala los contextos de trabajo estresantes (PEL: clientela; ESA: detenciones de la producción, presión de los superiores, horas de trabajo prolongadas, decisiones difíciles, y/o empresas poco interesadas en la SST). Ahora, en PEL, estos aspectos no figuran en la sección SST sino en la de las habilidades psicológicas a desarrollar. La sección *los riesgos en la SST* aborda solamente la presencia de riesgos químicos y posturales. Los otros riesgos físicos, como los esfuerzos estáticos prolongados, no aparecen, igual que los riesgos psicosociales y biológicos. Los riesgos químicos y posturales son abordados en términos de res-

peto a las reglas no enunciadas y solamente para algunas de las “competencias” que exige la utilización de productos químicos (4/17: alisar, colorear, decolorar, mechas). El anexo producido por la CSST amplía a otros tipos de riesgos (incendios, electricidad, ventilación, instalaciones, posturas, equipos, herramientas, productos químicos, métodos de trabajo). Se constata la ausencia de elementos de SST en varias “competencias” y una falta casi total de prevención en origen. Todo recae en la responsabilidad individual.

En el AST de ESA, la SST es abordada en casi todas las “competencias” identificadas (11/13) (*Código eléctrico, Ley sobre salud y seguridad en el trabajo*) por referencia a *normas específicas de un sector de empleo* (relativas al sector alimentario, por ejemplo) y a reglas a respetar en cuanto al manejo de productos peligrosos, trabajo en altura y en aislamiento, trabajo físico, equipamientos, espacios, ruido, olores, calor. Saber ser disciplinado y prudente permitiría hacer de los riesgos algo “manejable” (Ministère de l’Éducation, 2004, p. 5). Al igual que en PEL, los enunciados remiten sobre todo a controlar comportamientos. Sin embargo, aquí aparece actuar un aspecto nuevo que es la posibilidad de actuar sobre los riesgos, el cual, como veremos, es retomado en el programa de estudios. No obstante, en el AST aparece un mensaje contradictorio cuando se especifica que “[...] la responsabilidad de la seguridad en el trabajo compete siempre al trabajador” (p. 5), enunciado contrario a la ley (LSST, L.R.Q., S-2.1) que estipula una responsabilidad compartida entre el empleador y el trabajador.

Veamos ahora cómo estos análisis se traducen en los programas de estudio, con una cantidad más elevada de competencias. Este incremento se explica parcialmente por el añadido de competencias consideradas como no específicas del oficio. Es el caso, por ejemplo, del módulo (competencia) Oficio y formación, que se encuentra en todos los programas de estudio.

La SST en el Programa de estudio

El programa de estudio de PEL es de 1455 horas para adquirir 21 competencias. El programa de ESA dura 1800 horas y cubre 27 competencias. Los dos programas incluyen un módulo de 30 horas consagrado a la SST, casi al inicio de la capacitación. Esta “competencia” en SST está considerada como “general”, es decir, no específica al oficio, excepto en algunos programas que contienen una competencia SST reconocida como específica del oficio, dando pruebas de una mejor comprensión de las competencias en SST correspondientes a cada oficio y a cada contexto. La SST es abordada de un modo teórico con actividades pedagógicas de transmisión y descubrimiento de los conocimientos en materiales de referencia. Se evalúa sobre la base de una participación activa, no sobre el manejo de conocimientos y competencias. En el programa de PEL, el módulo SST se limita a objetivos de aplicación de reglas, mientras que el de ESA es un

poco más rico, con objetivos de reflexión, análisis y eliminación de los riesgos que brindan un cierto poder de acción. A pesar de esto, los aspectos legislativos dominan en la enseñanza de ESA porque el documento de referencia realmente utilizado está vinculado con las normas de SST en el sector de la construcción y de la CSST. La enseñanza es ejercida por capacitadores o docentes acreditados por la Association sectorielle paritaire pour la SST secteur construction – Asociación sectorial paritaria para la SST del sector construcción -. Los docentes que hemos visto en el CFP refieren no disponer de margen de maniobra para adaptar y modernizar el contenido.

Otros módulos de capacitación incluyen aspectos de SST (por ejemplo, Tratamiento de los cabellos y del cuero cabelludo, o Mantenimiento de los dispositivos mecánicos). El programa provee entonces, para cada competencia, indicaciones que remiten sobre todo a las prescripciones que llamaremos “de aplicación de reglas de protección”(cuadro 5). En PEL, esto se traduce en reglas de higiene, de seguridad, de peinado (por ej., aplicación justa de medios de prevención de dermatosis, realización sujeta a pruebas cutáneas (sobre el cliente). Si bien puede existir una relación entre la seguridad de la peluquera y la del cliente, esta no se explicita. La seguridad del cliente es abordada como un aspecto de SST. Este deslizamiento se repite en otros módulos e introduce una confusión con respecto a la persona aludida en realidad por la SST, la trabajadora.

Se incita a los alumnos a “aplicar” las instrucciones de SST relativas a las reglas establecidas por el colegio y por los docentes. Los primeros descubren progresivamente diversos riesgos asociados a las tareas y a los entornos en los que se desenvuelven. Las entrevistas con los docentes muestran que ellos hablan a menudo sobre los métodos de trabajo para realizar las operaciones previstas. Por el contrario, explicitan poco sus propias estrategias de prudencia cuando realizan las demostraciones. Las entrevistas revelaron que la mayor parte de ellos nunca había tenido la oportunidad de compartir sus prácticas del oficio y de la enseñanza de SST. Estas competencias se incorporan firmemente y son difíciles de explicitar (Leplat, 1997). El *saber hacer* de prudencia, que constituye un componente importante del *saber hacer* eficiente (Ouellet & Vézina, 2009), sólo son abordados parcialmente. Entonces, cuando se les pregunta cuáles son sus prácticas de enseñanza en SST, mencionan sobre todo las reglas de SST. Como denotan las observaciones, ellos mismos incorporan, sin darse cuenta, diversos aspectos de SST en su planificación y enseñanza. Sería, no obstante, necesario realizar observaciones más profundas para conocer mejor cómo se articula la actividad de los capacitadores con las representaciones, y la actividad de los alumnos con las prescripciones. Una dificultad referida por los capacitadores de todos los programas es la de interpretar el programa de estudio y determinar y hacer aplicar las reglas. Hacen lo mejor

PELUQUERÍA	ELECTROMECAÁNICA DE SISTEMAS AUTOMÁTICOS
EN EL MÓDULO DE SST (30H; 2O MÓDULO/27)	
Competencia “Salud y seguridad”	Competencia “Prevenir los perjuicios a la salud, a la seguridad y a la integridad física en las obras de construcción”.
Los aspectos que remiten a la aplicación de reglas de protección • Aplicar las reglas de higiene • Aplicar las reglas generales de salud y seguridad • Aplicar las reglas generales de salud y seguridad particulares del ámbito de la peluquería	Los aspectos que remiten a comportamientos preventivos y reflexivos: • Desarrollar una actitud responsable con respecto a los agresores de la salud y seguridad • Ser consciente de la importancia del respeto de las normas y reglamentos en materia de salud y seguridad en el trabajo • Reflexionar en la importancia de adquirir una competencia en materia de salud y seguridad en el trabajo • Presentar un balance que contenga: una evaluación de la propia actitud relativa a la salud y seguridad en el trabajo • Comparar los comportamientos de riesgo observados en una obra de construcción y extraer los principios fundamentales que determinan un comportamiento seguro. Los aspectos que remiten a iniciativas de información • Informarse sobre los riesgos inherentes a las obras de construcción. • Informarse sobre las normas y reglamentos relativos a la salud y seguridad en las obras de construcción. • Informarse sobre las medidas a tomar en caso de urgencia. Los aspectos que remiten a las competencias en SST y al desarrollo de un poder de acción frente a los riesgos • Reconocer una situación peligrosa o un comportamiento riesgoso y las medidas preventivas aplicables. • Experimentar situaciones en las cuales es necesario prevenir los riesgos y eliminar los peligros relativos al ambiente, a las instalaciones, al equipamiento y a la maquinaria, al material y a las herramientas, a las fuentes de energía, etc. • Participar en actividades que permitan reconocer los símbolos y señales ligados a la prevención de riesgos
EN LOS OTROS MÓDULOS DE ENSEÑANZA	
Bienestar del cliente (34 apariciones) SST en general – respeto por las reglas (26). Ej.: “Aplicar reglas de salud y seguridad particulares del sector peluquería.” Riesgos químicos (24) Posturas y técnica (6)	Respeto por las reglas de salud-seguridad y de seguridad (21 apariciones) Uso de equipo de protección individual (20) Conformidad a las normas (11). Verificación exhaustiva de herramientas y equipo (10). Ubicación cuidadosa de los materiales, herramientas y equipo(9)
Cuadro 5. Enunciados relativos a la SST en los programas de estudio de Peluquería y de Electromecánica de los sistemas automatizados (en negritas, los aspectos que pueden procurar un cierto poder de acción sobre la prevención).	

que pueden con sus conocimientos y experiencias, en función de las reglas explícitas definidas por el colegio (por ej., las relacionadas con los desplazamientos de seguros, con el uso de equipos de protección individual en los talleres) y las reglas en general implícitas del colectivo (por ej., el umbral de tolerancia para el uso de calzado de seguridad en los períodos fuera del taller). La aplicación de las reglas es evaluada de manera dicotómica con la nota de Éxito o Fracaso (igual que las otras competencias). No hay espacio para un reconocimiento del proceso o de la situación de trabajo.

5. DISCUSIÓN

Contribución ergonómica con un análisis diferenciado según el género

Esta investigación se inscribe en el continuum de trabajos sobre ergonomía de la formación y el aprendizaje, y más precisamente de la actividad de los capacitadores y de los educandos (entre ellos, los referidos por Lacomblez et al., 2006). Nuestra contribución más específica para la reflexión en el marco del último simposio mixto *Ergonomic Analysis of Work and Training y Gender and Work* (congreso de la Asociación Internacional de Ergonomía, 2009), se inscribía en el eje “Situaciones de capacitación y de aprendizaje específicas de algunas poblaciones, en particular, las mujeres”. Un análisis ergonómico de la actividad según el sexo/género ha permitido aportar los conocimientos pertinentes para contribuir a la evolución de la situación de alumnas y alumnos en los diversos programas de estudio. La combinación de

métodos y el entrecruzamiento de datos sobre las representaciones de los diversos grupos de actores, sobre el análisis de la actividad y de las condiciones de aprendizaje, y sobre las prescripciones ministeriales han permitido captar algo de la dinámica y de la problemática referente a la SST de los alumnos. A los fines de la discusión, tomaremos en cuenta los siguientes aspectos.

Un enfoque comportamental y prescriptivo de la SST

El análisis de las representaciones de los grupos de actores y de los documentos del Ministerio denota un enfoque comportamental y prescriptivo de la SST. La SST es abordada como un conocimiento general de aplicación de reglas que se supone protegen de los riesgos físicos generados por la tarea y por los individuos (malas posturas, no respetar las reglas). Este enfoque se manifestaría principalmente a través de *saber ser* y de *saber hacer* de aplicación de reglas y de control de sí mismo. Apunta sobre todo a la transmisión de informaciones sobre la SST y sobre el control de comportamientos individuales. El programa de estudio de ESA introduce una dimensión de análisis de los riesgos en el medioambiente pero los alumnos no recuerdan haber aprendido algo sobre ese tema, lo cual no significa que eso sea exactamente así. Aunque la mayoría de ellos haya tomado conocimiento de los derechos y responsabilidades de los trabajadores y empleadores en el curso de SST, pocos alumnos recuerdan que el empleador tiene la obligación de hacer prevención en origen, y que ellos mismos tienen el deber de participar. Al abordar el confort y la seguridad del cliente en las secciones de SST, el programa de estudio de PEL introduce una confusión persistente acerca de quién es la persona a la que se refiere la SST. Para las alumnas, entonces, la SST es ante todo proteger al cliente, y luego prestar atención a sus propias posturas. La relación de servicio no es abordada como un vínculo dinámico en el que el cliente podría ser visto como un par en una relación de cooperación (Falzon & Lapeyrière, 1998). Evidentemente, la SST no es considerada como una dinámica colectiva con los otros alumnos, futuros colegas de trabajo (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013). Hasta donde sabemos, las capacitaciones en SST, aun las universitarias, tratan poco esta dimensión que, sin embargo, brinda un margen de maniobra para actuar en prevención. Según las entrevistas realizadas con los capacitadores, el único aspecto de sus experiencias en materia de SST que tienen la oportunidad de platicar es el de la definición y aplicación de reglas con los alumnos, porque estas son fuente de tensión entre los docentes. Vale la pena mencionar que pocos docentes, del conjunto de los participantes, habían seguido alguna capacitación relacionada con la SST.

Algunos aspectos de la salud física

Las capacitaciones tratan sólo parcialmente el tema de la salud, asociada sobre todo a los riesgos mecánicos, posturales y quími-

cos. El CFP se hace cargo sobre todo de los primeros, con la adecuación de las máquinas a las normas vigentes. Los otros riesgos son conocidos sobre todo en PEL, pero se apoyan principalmente en el “prestar atención”. Todos los actores entrevistados mantienen oculta la dimensión psicológica, que sin embargo aparece en los informes de análisis de situaciones de trabajo, para volver a desaparecer en los programas de estudio. Esta situación no es diferente de la que puede verse en el mercado de trabajo. Algunos capacitadores y varios alumnos no sospechan que pueda haber una relación entre trabajo y salud psicológica (Chatigny et al., 2012).

Determinantes ambientales y organizacionales

Cuanto más nos acercamos a los actores que acompañan a los alumnos en su aprendizaje, más emerge otra faceta de la SST, la de los riesgos que provienen de las tareas y los medioambientes. Y cuando observamos más de cerca la actividad en los talleres, nos damos cuenta de que la organización de las actividades puede acentuar los riesgos con el mantenimiento prolongado de posturas estáticas y la cantidad elevada de movimientos repetidos sin pausas suficientes. Aunque el riesgo cero no existe, la situación estudiada está muy alejada de ese ideal, sobre todo en PEL. En particular, los problemas músculo esqueléticos afectan mucho a las alumnas. Estos resultados nos recuerdan que, en el mercado de trabajo, las mujeres están más aquejadas que los hombres por los trastornos músculo esqueléticos, dado el tipo de trabajo que efectúan, las fuertes exigencias posturales y la alta repetición de gestos (Stock et al., 2013, 2008; Vézina et al., 2011).

Alumnos preocupados por su SST

Todos los alumnos entrevistados se dicen conscientes de la importancia de la SST, pero como este es justamente el tema de la investigación, pueden haber acentuado la expresión de su interés en la temática. En cambio, ellos expresan otras inquietudes que merecen ser escuchadas con especial atención: la diferencia percibida entre el colegio y el medio de trabajo en el caso de los alumnos de ESA, la degradación progresiva de su salud en el de las alumnas de PEL, y la confrontación con la discriminación de las alumnas en programas predominantemente masculinos. En efecto, las alumnas de PEL se preocupan por su capacidad de permanecer en el oficio. Es posible que los dolores se disipen con la adaptación y la experiencia, pero nuestros resultados nos inducen a pensar que puede haber alumnos que dejen el colegio con afecciones crónicas: 1) los dolores persistentes o recurrentes que ellas refieren se corresponden con zonas corporales dolorosas en las capacitadoras (Chatigny et al., 2011), en relación con su práctica del oficio; 2) en el salón-escuela, las alumnas aprenden en condiciones parecidas a las condiciones de los salones de peluquería: atención al cliente,

trabajo de pie prolongado con brazos en elevación, repetición de gestos, equipamiento poco ajustable y averiado, pocas pausas; 3) el peso de la prevención recae sobre las trabajadoras, ya que la formación no las prepara para actuar sobre las condiciones. Estas situaciones no son ajenas a los escasos medios de los que disponen las trabajadoras de este sector no sindicalizado y no prioritario según la ley de prevención en SST, a la invisibilidad social de la temática de SST en los oficios tradicionalmente femeninos, y a una pobre evolución tecnológica que, de otro modo, obligaría a la escuela a invertir en renovación de equipamiento. Para los alumnos de ESA, la cultura de estos oficios tan masculinos podría limitar la transferencia de los aprendizajes escolares (Chatigny et al, 2000). Aun si los capacitadores y capacitadoras conocen una parte de estas realidades, los alumnos no parecen encontrar eco a sus preocupaciones y se sienten impotentes. Aunque sus actividades profesionales paralelas al colegio puedan también ser en parte responsables por el estado de salud de estos jóvenes (Laberge et al., 2011), las condiciones observadas en el centro de capacitación son fuente de riesgos a nivel músculo esquelético.

Cuestiones de género

Un problema de género profesional aparece aquí en lo que hace a los “componentes interpersonales de la actividad subjetiva”, las “convenciones de acción” en los colectivos (Clot & Faïta, 2000, p. 9, 13). Para los hombres, esto se refleja en el rechazo a utilizar equipamiento de elevación y protecciones individuales, así como a establecer cooperaciones que les permitirían reducir riesgos en la manipulación de objetos. Los resultados presentados revelan también otra cuestión de género, la de los vínculos sociales de sexo determinados por la cultura, la educación y las instituciones (Messing et al., 2003). Estas dos problemáticas se superponen, tal como lo presentan Clot y Faïta. Los colectivos masculinos del sector de la construcción (sector en el cual se encuentra ESA) le rinden culto a la fuerza bruta y protegen esta herencia en detrimento de la salud de los propios hombres menos robustos y de las mujeres. Estas prácticas se acompañan a menudo de gestos y palabras que favorecen la discriminación y las represalias contra los colegas diferentes (acoso, aislamiento, agresión verbal y/o sexual) (CIAFT, 2011; Couture et al., 2004; Chatigny, 2009), creando situaciones de vulnerabilidad, negación de riesgos y de sus efectos nocivos, y favoreciendo la pasividad frente a la SST. En cuanto al plano de las representaciones, subrayamos la importancia de deconstruir las siguientes ideas: que el trabajo en los sectores femeninos es más fácil y no tiene consecuencias importantes para la salud, que la protección de las máquinas en los sectores masculinos es suficiente para prevenir los riesgos para la salud, que los deterioros progresivos de la salud no merecen ser declarados, que la SST debe ser padecida y que el respeto de las reglas de SST implica una falta de virilidad.

El proceso de alianza y los desarrollos en curso

En el origen de la realización de esta investigación hubo un pedido sindical que se extendió gracias al trabajo con los otros actores en el marco del comité de seguimiento de la investigación. Uno de los objetivos de la investigación era el de favorecer el desarrollo de una red de actores clave relacionados con la SST en los CFP. Pensamos haberlo conseguido debido a la permanencia de la participación de todos los organismos hasta el fin del proyecto, y sobre todo a la calidad de su compromiso en cuanto a los desarrollos necesarios de la SST en CFP.

Algunas pautas de trabajo para los cuatro ejes de la investigación fueron desarrolladas a partir de los resultados más importantes. Los actores han definido cinco prioridades de intervención: 1) sensibilizar a todos los participantes en FP con un nuevo enfoque sobre los cuatro ejes de la SST estudiados; 2) considerar otros contextos; 3) estudiar las estructuras vigentes y los desarrollos actuales; 4) capacitar a todos los participantes e implementar los recursos pertinentes; 5) partir de las necesidades y líneas de trabajo expresadas por los capacitadores y seguir documentándolas, para desarrollar las cuatro dimensiones estudiadas.

Por el momento, predomina la sensibilización. Hemos sido invitados a presentar los resultados en coloquios que reúnen delegados sindicales, autoridades y capacitadores. Actualmente participamos, en calidad de invitados por el MELs y la CSST, en dos mesas de concertación: una para elaborar un marco de referencia para el aprendizaje de la SST en los programas de enseñanza técnica colegiada; y la otra para elaborar una estrategia de intervención ante las universidades de Quebec para lograr integrar la SST en la formación de docentes para la enseñanza profesional. Estos dos pedidos interrogan la capacitación y permiten que nos planteemos un relevamiento de los conocimientos de capacitadores y alumnos en materia de SST, y un enriquecimiento del enfoque preventivo. Un desafío importante, consiste en permitir que los alumnos desarrollen no solamente sus conocimientos sobre la SST y reflejos individuales de protección, sino que también aprendan a distinguir los indicadores precoces de deterioro de su salud y a transformarse en actores de la prevención colectiva. Para esto habría que mejorar el proceso de diseño de los programas con la ayuda de un verdadero análisis de la actividad de trabajo, ya que el enfoque del Ministerio se limita a un análisis de la situación. Además, se requeriría disponer de otras investigaciones, en colaboración con investigadores en didáctica profesional, para estudiar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la SST en los talleres.

Un proyecto de desarrollo despunta por el lado de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en los centros de formación profesional. Una comisión escolar que agrupa a varios CFP, que participaba en un encuentro de presentación de resultados, organizado por la Fédération des commissions scolaires (FSC),

nos ha invitado a conversar con su comité de SST. Por otro lado, un proyecto paritario (patronal-sindical) sobre la salud psicológica se desarrolla en este momento en un CFP. La CS involucrada ha propuesto luego dos pasantías para estudiantes de la Maestría profesional en Ergonomía. Por último, en el CFP que participó en nuestro estudio, el plan de acción anual incluye ahora proyectos de acción que apuntan también a los programas predominantemente femeninos.

Aspectos a desarrollar

Los cuatro aspectos fundamentales que habrá que lograr transmitir a los actores son: 1) interdependencia de las dimensiones de SST en el establecimiento, 2) articulación de los enfoques y roles de los actores clave de la SST frente a la SST de los alumnos, 3) equidad en los enfoques y esfuerzos de prevención, y 4) rol del medio escolar en el aprendizaje de la prevención en origen. En primer lugar, la SST de los alumnos, la de los docentes, la enseñanza y el aprendizaje de la SST se influyen mutuamente. Aun si no es posible producir un desarrollo simultáneo en todas estas áreas, es importante no abordarlas de manera aislada. Por ejemplo, la SST de los alumnos es esencial para la actividad de los capacitadores, quienes se preocupan a menudo por la salud de sus alumnos y se confrontan con diversas prescripciones. Las alumnas de PEL se preocupan al ver a sus capacitadoras afectadas por trastornos músculo esqueléticos. Los docentes recuerdan las reglas y planifican de la mejor manera posible para minimizar los riesgos. Estas actividades, a su vez, están ligadas a la gestión de la SST, especialmente a las políticas y reglas de SST definidas por el colegio, y a las inversiones en materia de equipos y acondicionamiento. En segundo lugar, cada grupo de actores entrevistado tiene un determinado conocimiento de la situación de los alumnos, pero los enfoques y las intervenciones no están concertadas ni son necesariamente coherentes entre sí. La síntesis de los relatos y las observaciones revela una falta de conocimiento de lo que hacen los demás y una falta de coherencia de los enfoques en SST dentro de la escuela y de los programas. En tercer lugar, hemos advertido que un conjunto de recursos y limitaciones tiene influencia en el desarrollo de la salud y de las competencias, de diferente modo según el programa de estudio de que se trate. Algunos condicionantes están vinculados con las particularidades de los oficios involucrados, las tareas y exigencias asociadas, y la evolución de la tecnología en el caso de ESA. Otros condicionantes más macro, de orden cultural, económico y, influyen los enfoques y el abordaje de la SST de las alumnas y los alumnos, así como las representaciones, condiciones de aprendizaje, y roles vinculados a su salud. Es importante entonces demorarse en estas diferencias para dar una mejor respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Dada la recurrencia de las dificultades sufridas por las mujeres en trayectorias no tradicionales y a la gravedad de los agravios

a su integridad física y psicológica, es urgente avanzar en este tema ^[7]. Hemos iniciado la preparación de un proyecto de investigación, que favorece la integración y la permanencia de las mujeres en empleos predominantemente masculinos. El equipo de investigación apunta a la inter disciplina entre la ergonomía, la comunicación y la administración de organizaciones. Por último, es menester debatir la misión del medio escolar frente a la SST, como lo proponen Frigul y Thébaud-Mony (2010). ¿El establecimiento escolar tiene su papel bien asumido y dispone de los medios para operacionalizarlo y articularlo con el del entorno laboral? ¿Su misión pedagógica le hace olvidar otros aprendizajes necesarios para la capacitación profesional?

Acabamos de terminar una herramienta para los centros de capacitación profesional (Chatigny & Tondoux, 2014) ^[8] que tal vez permita introducir un enfoque integrador para los cuatro aspectos mencionados más arriba. La herramienta ha sido elaborada en relación con las líneas de trabajo propuestas por los actores. Incluye una sección de divulgación de los resultados de la investigación sobre las cuatro dimensiones estudiadas (figura 1) y una guía de preguntas para realizar un pre diagnóstico de la situación en el CFP. En la sección SST de los alumnos, las preguntas suscitan especialmente la revisión de los incidentes y los dolores experimentados, y el papel de los alumnos en las actividades de prevención.

Los límites de este estudio

Este estudio de casos supone ciertos límites debido a la escasa cantidad de participantes, establecimientos escolares y programas de estudio. Será necesario entonces efectuar estudios longitudinales para completar y validar los resultados con otros programas y centros de formación. Del mismo modo, las preguntas que apenas empezamos a plantear son aquellas que tienen que ver con el lugar de la SST en las actividades de enseñanza y aprendizaje, su articulación con las experiencias de los capacitadores y de los alumnos, y con las representaciones y las prácticas de los entornos laborales que reciben pasantes. El análisis ergonómico que compare los dispositivos y prácticas más o menos evolucionados en un mismo programa de estudios pero en establecimientos diferentes permitiría tal vez definir modelos de desarrollo durable. Asimismo, un análisis conjunto desde la ergonomía y la didáctica profesional sería también muy útil, tal como lo demuestra la reciente investigación de Vidal-Gomel et al. (2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chatigny, C. (2009, septembre). *Santé et maintien des femmes en emplois dits traditionnellement masculins*. Actes du 44e congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française, Toulouse.
- Chatigny, C., Balleux, A., Martin, M., & Grenier, J. (2005). *Apprentissage des tâches et prévention des troubles musculo-squelettiques: dynamiques de formation en santé et sécurité au travail dans trois entreprises du secteur avicole* (R-464). Montréal, Québec: IRSST.
- Chatigny C., Hastey, P., Riel, J., & Nadon, L. (2011, mars). *Le travail enseignant en centre de formation professionnelle et la santé et sécurité: plusieurs enjeux interreliés*. Communication au colloque: Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon.
- Chatigny, C., Messing, K., Laperrière, E., & Thibault, M-C. (2005). Battle fatigue: Identifying stressors that affect counsellors in women's shelters. *Canadian Woman Studies*, 24(1), 139-144.
- Chatigny, C., Nadon-Vézina, L., Riel, J., Couture, V., & Hastey, P. (2012). *Analyse ergonomique de la santé et la sécurité au travail en centre de formation professionnelle*. Rapport soumis à l'IRSST (R-756). Repéré à <http://www.irsst.qc.ca/publication-irsst-analyse-ergonomique-de-la-sante-et-de-la-securite-en-centre-de-formation-professionnelle-r-756.html>
- Chatigny, C., & Tondoux, A. (2014). *La santé et la sécurité du travail dans les centres de formation professionnelle. La prévention, un projet collectif* (RF-802). Montréal, Québec: IRSST.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec (2005). *Formation professionnelle et technique. Mieux intégrer les compétences en santé et en sécurité au travail: une mission prioritaire!* Repéré à http://www.csst.qc.ca/publications/800/Documents/dc_800_212.pdf
- Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT) (2011). *La mixité au travail, un défi d'égalité*. Rapport de la stratégie nationale concertée: pour en finir avec la division sexuelle du travail.
- Couture, V., Thibault, M-C., Chatigny, C., & Messing, K. (2004). *Faire fondre le plafond de verre des femmes dans les emplois non-traditionnels. Rapport soumis au Service de la condition féminine de la FTQ*. Montréal, Québec: CINBIOSE.
- Delgoulet, C., & Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences: une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. Dans P. Falzon (éd.), *Ergonomie constructive*. (p. 19-32). Paris, France: PUF.
- Falzon, P., & Lapeyrière, S. (1998). L'usager et l'opérateur: Ergonomie et relations de service. *Le Travail Humain*, 61 (1), 69-90.
- Frigul, N., & Thébaud-Mony, A. (2010). *Où mène le Bac pro?*. Paris, France: L'Harmattan.
- Girard, S.A., Doyon P., Gilbert, L., Legris, M., & Laliberté, D. (2006). Santé et sécurité du travail et formation professionnelle: Prochaine cible d'intérêt. *PISTES*, 8 (2). <http://dx.doi.org/10.4000/pistes.3049>
- Grossmann, S., Roiné, C., & Chatigny, C. (2014). Horizons, seuils et passages - *L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal*. Rapport pour Éducation-Montréal.
- Laberge, M. (2011). *Accueil et intégration sécuritaire et compétente en emploi des élèves inscrits à la formation menant à un métier semi-spécialisé du parcours de formation axée sur l'emploi* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Laberge, L., Ledoux, E., Thuillier, C., Gaudreault, M., Martin, J.S., Cloutier, E., Auclair, J., Lachance, L., Veillette, S., Rozon, C., Arbour, N., Bescou, S., Agenais, T., & Hostiou, L. (2011). *Santé et sécurité des étudiants qui occupent un emploi durant l'année scolaire - Les effets du cumul d'activités et de contraintes de travail* (R-705), Montréal, Québec: IRSST.
- Lacomblez, M., Bellemare, M., Chatigny, C., Delgoulet, C., Re, A., Trudel, L., & Vasconcelos, R. (2006). Ergonomic analysis of work activity and training: basic paradigm, evolutions and challenges. Dans R. Pikaar, E. Konongsveld et P. Settels (Eds.). *Meeting Diversity in Ergonomics*. Paris, France: Elsevier Ltd.
- Ledoux, E., & Laberge, M. (2006). *Bilan et perspectives de recherche sur la SST des jeunes travailleurs* (R-481), Montréal, Québec: IRSST.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Messing, K. (1999). La pertinence de tenir compte du sexe des "opérateurs" dans les études ergonomiques: Bilan de recherches, *PISTES*, 1 (1).
- Messing, K., & Chatigny, C. (2004). Travail et genre. Dans P. Falzon (éd.), *Traité d'ergonomie* (p. 301-316). Paris, France: Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0301>
- Messing, K., & Seifert, A.M. (2001). "On est là toutes seules". Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminée dans l'enseignement des adultes, *Travailler*, 7, 147-166. <http://dx.doi.org/10.3917/trav.007.0147>
- Messing, K., Punnett, L., Bond, M., Alexanderson, K., Pyle, J., Zahm, S., Wegman, D., Stock, S., & De Grosbois, S. (2003). Be the Fairest of Them All: Challenges and Recommendations for the Treatment of Gender in Occupational Health Research, *American Journal of Industrial Medicine*, 43, 618-629. <http://dx.doi.org/10.1002/ajim.10225>
- Messing, K., Chatigny, C., & Courville, J. (1998). "Light" and "heavy" work in the housekeeping service of a hospital. *Applied Ergonomics*, 29(6), 451-459. [http://dx.doi.org/10.1016/S0003-6870\(98\)00013-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0003-6870(98)00013-1)
- Messing, K., & Stelmann, J.M. (2006). Sex, gender and health: the importance of considering mechanism, *Environmental Research*, 10(2), 149-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.j>

envres.2005.03.015

- McDiarmid, M.A., & Gucer, P.W. (2001). The "GRAS" status of women's work. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 43(8), 665-9. <http://dx.doi.org/10.1097/00043764-200108000-00001>
- Ministère de l'éducation. (1999). *Coiffeuses et coiffeurs, coiffeuses-stylistes et coiffeurs-stylistes, Analyse de situation de travail*, Québec.
- Ministère de l'éducation. (2000). *Électromécanique de systèmes automatisés, Analyse de situation de travail*, Québec.
- Ministère de l'éducation. (2001). *Coiffure, Programme d'études*, Québec.
- Ministère de l'éducation. (2004). *Électromécanique de systèmes automatisés, Programme d'études*, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2008). *La formation professionnelle et technique au Québec - un aperçu*. Repéré à <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/Bibliotheque/17-9828.pdf>
- Ministère du Travail du Québec. (2001). *Rapport interministériel sur le harcèlement psychologique au travail*. Repéré à http://www.travail.gouv.qc.ca/actualite/harcelement_psychologique/comite_hpsy.pdf
- Ouellet, S. (2009). *Acquisition d'habiletés motrices à la découpe de viande et prévention des troubles musculo-squelettiques: apport de l'analyse ergonomique à la conception de formations* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Ouellet, S., & Vézina, N. (2005). *Du formateur au contenu de formation: Quand la connaissance de la variabilité des méthodes s'impose pour prévenir les troubles musculo-squelettiques*. Actes du 36e Congrès annuel de l'Association Canadienne d'Ergonomie, Halifax, 1-5.
- Ouellet, S., & Vézina, N. (2009). Savoirs professionnels et prévention des TMS: portrait de leur transmission durant la formation et perspectives d'intervention. *PISTES* 11(2). <http://dx.doi.org/10.4000/pistes.2388>
- Ouellette, R. (2008). *Statistiques de l'éducation: enseignement primaire, secondaire, collégiale et universitaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pratte, L. (2008). *L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Prévost, J., & Messing, K. (2001). Stratégies de conciliation d'un horaire de travail variable avec des responsabilités familiales. *Le Travail humain*, 64, 119-143. <http://dx.doi.org/10.3917/th.642.0119>
- Riel, J. (2009). *Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Riel, J., & Messing, K. (2011). Counting the minutes: Administrative control of work schedule and time management of secondary school teachers in Québec. *Work*, 40(1), 59-70.
- Seifert, A.M., & Messing, K. (2007). Understanding women's work: steps toward transformation-an introduction, *New Solutions: A Journal of Occupational and Environmental Health Policy*, 17(1-2), 53-56.
- Stock, S., Duguay, P., Lippel, K., Messing, K., Turcot, A., Asselin, P., Prévost J., Turcot, A., Funes, A., & Traore, I. (2008, juin). *Quels sont les travailleurs à risque de troubles musculo-squelettiques? Une analyse différenciée selon le sexe des cas de TMS indemnisés par la CSST de 2000 à 2002*. 2e Congrès francophone sur les troubles musculo-squelettiques, Montréal.
- Stock, S., Nicolakakis, N., Messing, K., Turcot, A., & Raïq, H. (2013). Quelle est la relation entre les troubles musculo-squelettiques (TMS) liés au travail et les facteurs psychosociaux? *PISTES*, 15(2). <http://dx.doi.org/10.4000/pistes.3407>
- St-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, É., & Imbeau, D. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Montréal, IRSST / Ste-Foy: Éditions Multi Mondes.
- Teiger, C. (1993). Représentations du travail, travail de la représentation. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (dir.), *Représentations pour l'action* (pp. 311-344). Toulouse: Octarès.
- Vézina, M., Stock, S., Funes, A., Delisle, A., St-Vincent, M., Turcot, A., & Messing, K. (2011). Description de l'environnement organisationnel et des contraintes physiques à l'emploi principal. In *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)* (pp. 233-322), Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec - Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail (R-691).
- Vidal-Gomel, C., Delgoulet, C., & Geoffroy, C. (2014). Compétences collectives et formation à la conduite d'engins de secours dans un contexte de spécialisation des sapeurs-pompiers en France. *Laboreal*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0114cvg>.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Chatigny, C. & Riel, J. (2014). La salud y la seguridad de los alumnos en centros de capacitación profesional: enfoques, representaciones y género. *Laboreal*, 10(2), 61-82. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214cc1>

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos muy sinceramente a los participantes y a los asistentes de investigación Vanessa Couture, Priscille Hastey et Livann Nadon, así como a los organismos que han otorgado subsidios: Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Institut de recherche Robert Sauvé en santé et en sécurité du travail, y el Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal – Fondo quebequense de investigación sobre la sociedad y la cultura, Instituto de investigación Robert Sauvé en salud y seguridad del trabajo, Servicio a las colectividades de la Universidad de Quebec en Montreal.

NOTAS

- [1] Un oficio se considera no tradicional cuando las mujeres o los hombres están representados en él en menos de 33% (1/3). Por ejemplo, en América del Norte, la peluquería es un oficio tradicionalmente femenino y la carnicería, tradicionalmente masculino. (p. 8).
- [2] Vézina, M., E. Cloutier, S. Stock, K. Lippel, É. Fortin et autres (2011). Rapport sommaire. Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST). Québec, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.irsst.qc.ca/-publication-irsst-enquete-quebecoise-conditions-travail-emploi-sst-eqco-tesst-sommaire-rr-691.html> (le 19 août 2014).
- [3] Este protocolo ha sido presentado por el Comité international pour l'Éducation et la Formation à la Prévention de l'Association Internationale de la Sécurité Sociale (AISS) - Comité internacional para la Educación y la Formación en Prevención de la Asociación Internacional de Seguridad Social- en el 2e Séminaire international Enseignement en santé-sécurité au travail (2do Seminario internacional de Enseñanza en salud-seguridad en el trabajo), realizado en Quebec en 2003. Los siguientes países han adherido: Alemania, Brasil, Canadá (Quebec), España, Estados Unidos, Francia, Portugal, Reino Unido, Suiza. Hemos iniciado una investigación en Francia y Portugal para inventariar las iniciativas que se desprenden de este acuerdo. Hasta ahora no se ha encontrado ninguna.
- [4] Ledoux y Laberge (2006), en su reseña sobre los estudios relativos a la SST de los trabajadores jóvenes han identificado diversas hipótesis para explicar la gravedad de las lesiones. Se trata no solamente de factores como la falta de madurez y el sentimiento de invulnerabilidad, sino también de condiciones de trabajo que sobre exponen a los jóvenes, como la falta de formación y de guía, o la atribución de tareas pesa-

das que los de más edad ya no quieren o no pueden hacer.

- [5] Catherine Delgoulet, LATI – Université Paris Descartes / CREAPT; Marta Santos, Faculté de psychologie, Université de Porto; Hélène Veyrac, Université de Toulouse, École Nationale de Formation Agronomique
- [6] Procedimiento de poner bajo llave las fuentes de energía provenientes de los equipos para realizar sin riesgo una tarea de mantenimiento, por ejemplo.
- [7] Se ha creado una coalición social para trabajar en la integración y el sostén de las mujeres en los oficios de la construcción: <http://www.newswire.ca/en/story/1089183/la-coalition-quebecoise-pour-les-femmes-dans-la-construction-interpelle-le-gouvernement-pour-mettre-en-place-des-mesures-contraindantes-pour-l-acces-e> (sitio consultado el 19 de agosto de 2014).
- [8] <http://www.irsst.qc.ca/-publication-irsst-centres-formation-professionnelle-rf-802.html> (sitio consultado el 19 de agosto de 2014).

RESUMEN DE TESIS

LA TRANSMISIÓN PROFESIONAL: PROCESOS DE ELABORACIÓN DE INTERACCIONES FORMATIVAS EN SITUACIÓN DE TRABAJO. UNA INVESTIGACIÓN DEL PERSONAL DE CUIDADOS EN SALUD DE UN CENTRO HOSPITALARIO UNIVERSITARIO.

JEANNE THÉBAULT

Centre d'Etudes de l'emploi (Cee),
Centre de Recherches sur
l'Expérience, l'Age et les Popula-
tions au Travail (Creapt),
"Le Descartes I", 29 promenade
Michel Simon,
93166 Noisy-le-Grand Cedex,
France
jeanne.thebault@cee-recherche.fr

Thébault, J. (2013). *La transmis-
sion professionnelle: processus
d'élaboration d'interactions
formatives en situation de
travail. Une recherche auprès de
personnels soignants dans un
Centre Hospitalier Universitaire.*
Thèse de doctorat en Ergonomie,
CNAM/CEE-CREAPT, Paris.

**A TRANSMISSÃO PROFISSIONAL: PROCESSO DE
ELABORAÇÃO DE INTERAÇÕES FORMATIVAS EM
SITUAÇÃO DE TRABALHO. UMA PESQUISA REALIZADA
JUNTO À EQUIPE DE CUIDADOS EM SAÚDE DE UM
CENTRO HOSPITALAR UNIVERSITÁRIO.**

**LA TRANSMISSION PROFESSIONNELLE: PROCESSUS
D'ÉLABORATION D'INTERACTIONS FORMATIVES EN
SITUATION DE TRAVAIL. UNE RECHERCHE AUPRÈS
DE PERSONNELS SOIGNANTS DANS UN CENTRE
HOSPITALIER UNIVERSITAIRE.**

**TRANSFER OF PROFESSIONAL SKILLS: PROCESSES OF
ELABORATION OF FORMATIVE INTERACTIONS IN WORK
SITUATIONS: A RESEARCH FOCUSED ON THE NURSING
STAFF IN A UNIVERSITY HOSPITAL.**

Manuscrito recibido en:
Octubre/2014
Aceptado tras peritaje:
Noviembre/2014

1. LA TRANSMISIÓN PROFESIONAL EN EL CENTRO DE LOS DESAFÍOS DE LAS EVOLUCIONES DEMOGRÁFICAS Y DEL TRABAJO.

Si bien la temática de la transmisión de saberes profesionales en situaciones de trabajo no es novedosa, hoy se cristalizan alrededor de ella importantes preocupaciones, tanto en lo que respecta a las evoluciones del trabajo, así como de las evoluciones demográficas (Volkoff, 2011). El desafío mayor para las empresas consiste así en la creación de las condiciones para una circulación “flexible” de los saberes profesionales en su interior. Los establecimientos hospitalarios franceses están igualmente implicados y se encuentran afectados por profundas reestructuraciones asociadas a las transformaciones políticas, sociales, económicas y de gestión que atraviesa el sector de la salud y su entorno (Gheorghiu, Guillemot, & Moatty, 2009). La transmisión de saberes profesionales debe realizarse entonces en un contexto móvil que desestabiliza las prácticas del personal de cuidado de pacientes. Tal contexto convoca a examinar de más cercana las condiciones de realización de la transmisión profesional y sus posibilidades de despliegue.

La “transmisión profesional” se plantea aquí con una acepción más amplia que aquella referida a los dispositivos institucionales, designados bajo el término de “tutorado”. Se aborda como una actividad en toda su expresión, realizada en, por y para la actividad del trabajo, mediando a través de otro, las dimensiones de la práctica profesional. Se define como *“el conjunto de los intercambios realizados en razón de las prácticas profesionales, durante la realización del trabajo, entre diferente individuos, trayectorias, experiencias y antigüedades. Dichos intercambios se encuentran marcados por las asimetrías que esta diversidad implica entre esos individuos”* (Thébault, 2013, p 28). Esta investigación nos ha permitido construir un modelo en términos de “procesos de elaboración de interacciones formativas en situación de trabajo”. Las interacciones formativas se apoyan sobre tres componentes mayores, articulados entre ellos, formando una dinámica de conjunto: la co-construcción de una relación entre los protagonistas, la conciliación entre las actividades de transmisión y de producción y la combinación de saberes profesionales.

2. UN CAMINO METODOLÓGICO CON VARIAS FACETAS

Nuestra investigación se desarrolló en un Centro Hospitalario Universitario (CHU), a partir de un enfoque metodológico que considera de modo combinado métodos cuantitativos demográficos del trabajo (Molinié, & Volkoff, 2002), y métodos cualitativos en ergonomía. Desde punto de vista de estos últimos, han sido particularmente investigados tres servicios y contrastados desde punto de vista de su especialidad médica, de su organización, de las

características de los pacientes y de la composición de sus equipos (Cirugía cardíaca, Reumatología, Cuidados y Readaptación). Fueron observados sistemáticamente doce turnos (enteros o parciales), enfocándose en las interacciones formativas. Estas observaciones fueron combinadas, en la medida de lo posible, con entrevistas, auto-confrontaciones o discusiones, realizadas principalmente con supervisoras enfermeras y técnicos paramédicos. Esas situaciones consideran diferentes formas de recepción de los recién llegados: siete situaciones de supervisión de estudiantes, seis situaciones de recepción de nuevos miembros asalariados en el servicio, una situación de recepción de personal externo al servicio (equipo de reemplazo para el conjunto del CHU) y una situación de co-presencia entre personal permanente del servicio y personal compartido con otras unidades del servicio. Es de notar que entre esas situaciones, seis de entre ellas combinan la acogida simultánea de varios recién llegados. Por último, esos elementos fueron completados por tres sesiones de “talleres reflexivos”, realizados con estudiantes de enfermería de último año, en base a elementos previamente analizados.

3. LAS INTERACCIONES FORMATIVAS EN EL TRABAJO: TRES COMPONENTES ARTICULADOS ENTRE ELLOS

El modelo de transmisión profesional acá propuesto se basa en una combinación de elementos provenientes de la literatura y del conjunto de los análisis de los datos de campo. Cada una de las situaciones observadas y los comentarios asociados, contribuyen a la caracterización de las diferentes dimensiones que se consideraron en la investigación. Antes de presentar los 3 componentes, comenzaremos por una introducción al contexto en el cual éstos fueron identificados.

3.1 La transmisión profesional: una actividad bajo exigencias

Un CHU tiene como misión, entre otras cosas, acoger, supervisar y proveer formación inicial y continua al personal de cuidados de salud. Este tipo de establecimiento público conlleva una doble lógica: de producción de cuidados de salud y de formación. Dos dispositivos institucionales de formación y de inserción ya se encuentran presentes: por una parte, la acogida de estudiantes en formación para la realización de sus prácticas profesionales, por otra, un período de dos semanas de “doblaje”, de un nuevo colega con un profesional permanente del servicio. No obstante, al observar de cerca, se constata que esos dispositivos producen un escaso encuadramiento, dejando la gestión de la transmisión a la discreción de los equipos de salud.

Nuestro análisis de las condiciones de acogida et de supervisión dan cuenta de una intensificación de las exigencias temporales y de una inestabilidad de los equipos: la llegada de un nuevo co-

lega no es siempre un evento anticipado por él, ni por el equipo que lo descubre recién al inicio del turno; las exigencias del servicio pueden acortar el tiempo de doblaje, conduciendo al recién llegado a hacerse rápidamente cargo solo de una parte de las tareas, pudiendo este encontrarse además con un personal poco experimentado o ser derivado de un miembro del equipo a otro. Del mismo modo, es posible encontrar situaciones en las que un miembro del equipo puede tener que recibir nuevos miembros en forma simultánea; que algunos recién llegados pueden tener conocimiento previo del tipo de cuidados a brindar, de los pacientes o del material gracias a sus experiencias anteriores. En contraste, algunos miembros “antiguos” del equipo pueden encontrarse en situación de “novatos”, cuando su servicio eventualmente cambia de especialidad, o cuando por efecto de sus diferentes asignaciones, las estadías no han sido lo suficientemente prolongadas en el servicio en cuestión. Además, es de considerar que la urgencia de una atención puede interrumpir o modificar las modalidades de transmisión; el tiempo destinado a la supervisión de un recién llegado puede reducir la posibilidad de ayudar a otros colegas o puede implicar trasladar tareas al siguiente equipo en turno. Por último, la aplicación de un examen (para los estudiantes), puede perturbar el desarrollo de las curaciones que deben realizar, cambiando la organización del trabajo, generando problemas de trazabilidad, errores y eventuales olvidos o la imposibilidad de acceso a ciertos locales. De este modo, el carácter discrecional de esta tarea necesita de parte de los equipos de salud una fuerte inversión, tanto para crear las modalidades de interacciones formativas, como para ejecutarlas.

3.2 Integrar la transmisión en la actividad de trabajo

Ala transmisión se realiza durante la actividad de producción, compartiendo el mismo tipo de exigencias. Los protagonistas deben elaborar medios de arbitraje para conciliar lo mejor posible las actividades de producción y de transmisión. En contexto, los supervisores (más que los recién llegados) intentan construir, agenciar “espacios” (momento, lugar, etc.) para realizar la transmisión, en función de los márgenes de maniobra que disponen, pero también en función de aquellas que son capaces de construir individual y colectivamente. Tres formas de situaciones fueron identificadas en razón de las exigencias presentes: “puesta entre paréntesis”, “tomar la oportunidad” y “más allá del binomio”.

En las situaciones más exigentes (por ej. varios recién llegados presentes al mismo tiempo, reprogramación permanente de las tareas de cuidados, etc.) la transmisión será “puesta entre paréntesis”. Los márgenes de maniobra para conciliar actividades de transmisión y de trabajo son acotadas y la supervisión no es capaz de generarlos. La transmisión es entonces desplazada en prioridad con respecto a los objetivos de producción (el cuidado de los pacientes).

En las situaciones donde las exigencias son menos fuertes, las

supervisoras “toman las oportunidades” que se presentan. En ese caso, las interacciones formativas se enriquecen, se desarrollan pruebas de conocimientos, ejercicios o discusiones colectivas. Las supervisoras tratan de generarse márgenes de maniobra para que la transmisión se desarrolle en buenas condiciones. El arreglo de esas condiciones no es sin embargo sin costo para las supervisoras, ya que incluso si los nuevos miembros del equipo se encuentran en condiciones de realizar solos algunas curaciones, las supervisoras deben permanecer atentas a lo que realizan, ya que el conjunto de atenciones se encuentran bajo su responsabilidad.

Por último, en las situaciones que calificamos “más allá del binomio”, es el colectivo el que toma a cargo la conciliación entre producción y transmisión, gestionando una para favorecer la otra. En ciertas situaciones, la supervisión de un estudiante puede transformarse en un espacio de discusión al interior del colectivo (intra e inter oficio) o de aprendizajes mutuos, y entre todos participar en mutualizaciones de las prácticas.

3.3 Co-construir una relación

Las interacciones formativas implican, al menos, dos actores. Su elaboración determina evidentemente los saberes profesionales abordados, pero tiene igualmente el propósito de formatear la propia relación. Esta noción de “relación” permite insistir sobre la dimensión temporal de las interacciones, más allá de un cara a cara instantáneo. Visualizar la co-construcción de una relación en elaboración de las interacciones formativas permite también tener en cuenta la actividad de cada uno de los protagonistas colocando el acento sobre la igualdad de sus intervenciones, mientras que, por otra parte, permite poner el acento sobre la componente colectiva de la propia actividad de construcción de la relación entre ellos.

De esta manera, el desarrollo del periodo de acogida y supervisión, ofrece a uno y a otro numerosas ocasiones de mostrar sus propios recursos y sus propias expectativas, evaluar aquellas del protagonista, de proponer más o menos explícitamente inflexiones en esta actividad común. Así, cada uno comprometido en la construcción de la relación, muestra lo que sabe o no sabe, cuestiona al otro, lo que permite a los protagonistas de “ajustarse”. Desde una primera mirada, este ajuste se apoya sobre los conocimientos que cada uno adquiere en relación al funcionamiento del otro. Desde una segunda mirada, se trata de co-elaboración de reglas de uso de las interacciones formativas propiamente tales.

No obstante, el “binomio” no se define para siempre, por ejemplo, un estudiante dado no tendrá necesariamente una supervisora en título durante el conjunto de su práctica. El binomio no está previsto que dure en el tiempo, ni se prevé por adelantado. Los nuevos serán tomados a cargo por distintos supervisores durante su periodo de acogida, y cada una de las supervisoras tendrá

potencialmente a cargo una diversidad de nuevos miembros del equipo. Sin embargo, dos configuraciones se perfilan: los protagonistas se encuentran por la primera vez, o ya se conocían.

Deriva también del conjunto de situaciones observadas, la posibilidad de una aproximación cronológica en la elaboración de la relación, yendo desde el “descubrimiento del binomio”, hasta el momento en el que los protagonistas deben separarse (término de la fase oficial de “tutoría” o de “doblaje”).

3.4 Combinar los saberes profesionales

Abordar el aspecto de la combinación de saberes profesionales como último punto de la presentación del modelo, permite llamar la atención sobre el hecho que los elementos precedentes contribuyen a orientar la elección del tipo de contenidos tratados, la atención acordada a cada uno de ellos, o el énfasis con el que se subraya la importancia de tal o cual contenido. Esta postura no inhibe considerar que existen retroacciones sobre los dos otros componentes al momento de enunciar un contenido.

En nuestro análisis de los contenidos, adscribimos a la idea que los saberes profesionales tratados durante las interacciones formativas se encuentran «situados» en relación al contexto particular de trabajo (Cloutier et al., 2012). Sin embargo, incluso si es la acción en curso la que orienta los contenidos tratados, nuestros resultados muestran que estos pueden hacer referencia a espacios temporales pasados y futuros. Los comentarios que acompañan una indicación proporcionada por la supervisora pueden referirse a acciones anteriores, cuando los intercambios en el curso de las que se abordan las dimensiones de la actividad profesional con los estudiantes, por ejemplo, los llevan a proyectarse al futuro. La transmisión profesional es a la vez situada y diacrónica.

Siguiendo lo que han mostrado otras investigaciones sobre las situaciones de aprendizaje en el trabajo, nuestros resultados muestran también un amplio despliegue de las temáticas abordadas en el transcurso de las interacciones formativas. Estando interesada en las dimensiones específicas de la actividad de trabajo abordadas en el transcurso de los intercambios, los hemos clasificado en referencia a los cuatro polos alrededor de los cuales se organizan las actividades de servicio: el “sistema”, los “otros”, “sí mismo”, y el “destinatario del servicio” (Caroly, & Weill-Fassina, 2007), con el fin de insistir en el hecho que no se trata únicamente de saberes “técnicos”. Nuestros resultados muestran también que los contenidos abordados durante las interacciones formativas, pueden centrarse sobre uno solo de los polos, o bien, los combinan directamente.

4. LA TRANSMISIÓN PROFESIONAL: DESARROLLO DE ACTIVIDADES REFLEXIVAS Y REVELADOR DE LAS EXIGENCIAS DEL TRABAJO

Una idea que pone en evidencia este trabajo, es que no es posible definir de una manera simple lo que sería una “transmisión de calidad”, pues no existen criterios formales simples para evaluarla. En todo caso, los análisis conducen a precisar dos cosas. Primero, una transmisión de calidad podría ser una transmisión donde el conjunto de componentes del modelo presentado podrían desplegarse. Segundo, una transmisión de calidad podría ser aquella donde se produjese el mayor número de actividades reflexivas, no sólo durante la transmisión, sino que igualmente en referencia a ella.

Desde nuestra perspectiva, el estudio de la transmisión en términos de interacciones formativas evidencia en sí misma las exigencias de los sistemas de trabajo, sus variaciones y las posibilidades de enfrentarlas. ¿Podría pensarse que, mientras que una parte de las condiciones que hacen posible el mantenimiento de una elaboración de las interacciones formativas en situación de trabajo, sean ellas también las que permitan preservar la calidad del trabajo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caroly, S., & Weill-Fassina, A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie? *@ctivités*, 4(1), 85-98. <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>
- Cloutier, E., Fournier, P.-S., Ledoux, E., Gagnon, I., Beauvais, A., & Vincent-Genod, C. (2012). La transmission des savoirs de métier et de prudence par les travailleurs expérimentés – Comment soutenir cette approche dynamique de formation dans les milieux de travail. *Études et recherches*, Rapport R-740. Montréal: IRSST.
- Gheorghiu, M., Guillemot, D. & Moatty, F. (2009). Changements organisationnels et mise en place de la tarification à l'activité dans les établissements hospitaliers français. *Communication aux Journées internationales de sociologie du travail*, juin, Nancy.
- Molinié, A.-F., & Volkoff, S. (2002). *La démographie du travail, pour anticiper sur le vieillissement*. Lyon: Editions ANACT.
- Thébault, J. (2013). *La transmission professionnelle: processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire*. Thèse de doctorat en Ergonomie, CNAM/CEE-CREAPT, Paris.
- Volkoff, S. (2011). Les éléments d'une nouvelle donne sociodémographique. In C. Gaudart et J. Thébault, *Transmission des savoirs et mutualisation des pratiques en situation de travail*, Actes du colloque de décembre 2009 (9-18). Cee, *Rapport de Recherche*, 64.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Thébault, J. (2014). La transmisión profesional: procesos de elaboración de interacciones formativas en situación de trabajo. Una investigación del personal de cuidados en salud de un Centro Hospitalario Universitario. *Laboreal*, 10(2), 83-87. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214jt>

TEXTOS HISTÓRICOS

EL ANÁLISIS DEL TRABAJO: LONGEVIDAD Y DESARROLLO DE UN CONCEPTO.

ANNE LANCY-HOESTLANDT

Conservatoire National des Arts
et Métiers (CNAM)
Centre de Recherche sur le Tra-
vail et le Développement (CRTD)
Groupe de Recherche et d'Etude
sur l'Histoire du Travail et de
l'Orientation (GRESHTO)
41 Rue Gay Lussac 75005 Paris
France
anne.lancy@cnam.fr

**A ANÁLISE DO TRABALHO: LONGEVIDADE E
DESENVOLVIMENTO DE UM CONCEITO.**

**L'ANALYSE DU TRAVAIL:
LONGÉVITÉ ET DÉVELOPPEMENT D'UN CONCEPT.**

**WORK ANALYSIS:
LONGEVITY AND DEVELOPMENT OF A CONCEPT.**

Este texto de Guy Karnas y Pierre Salengros^[1] es una ponencia presentada en el Coloquio “*Ergonomía e informática*” organizado en Nivelles, Bélgica, en noviembre 1985 por René Patesson y el grupo de Investigaciones en Informática y Ciencias Humana de la Universidad Libre de Bruselas (1986). En aquel entonces investigadores del laboratorio dirigido por Jean-Marie Faverge, quien había estado implicado en las primeras investigaciones europeas en el marco de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), Karnas y Salengros desarrollaron la práctica del análisis del trabajo, tanto como método que como objeto, en una gran variedad de puestos y situaciones de trabajo. Dichos investigadores precisan en este artículo “que éste (el análisis del trabajo) solo se puede concebir refiriéndose a un objetivo con respecto al cual el mismo es ‘método’” (p. 332, traducción libre). Esta línea de investigación y de prácticas cuyo origen se encuentra en los trabajos de Ombredane y Faverge, surge en el contexto de los años 50 y 60 en el cual el trabajo es sobre todo físico y en donde la transmisión de señales informativas son relativamente poco simbolizados. Es sumamente interesante poder constatar y recordar que esa línea de investigación está muy presente desde los años 80 en sectores de actividad diversos cuyo desarrollo tecnológico, en expansión rápida y constante, transformó y modificó radicalmente casi la totalidad de las situaciones de trabajo.

El propósito de los autores es mostrar que 30 años después de la publicación de la obra de referencia de Ombredane y Faverge (1955), los principios fundadores del análisis del trabajo son lo suficientemente robustos y evolutivos permitiendo así el análisis de situaciones de trabajo completamente nuevas y desconocidas en los años 50. Ahora, casi 60 años después de la publicación de esta obra, los conceptos siguen siendo de actualidad y se apoyan en desarrollos más recientes adaptados a las evoluciones del trabajo. Es lo que mostró la jornada de estudios organizada por el GRESHTO-CRTD^[2] del CNAM en 2012 dedicada al libro de André Ombredane y de Jean-Marie Faverge publicado en 1955 “*L’analyse du travail. Facteur d’économie humaine et de productivité*”^[3].

Faverge, retomado por Karnas y Salengros, constata que el orden cronológico de la aparición de los análisis del trabajo coincide con la evolución de las modificaciones tecnológicas y ergonómicas del trabajo. Citemos el texto original: “- trabajar es adoptar posturas, realizar gestos; - trabajar es procesar información, es comunicar con la materia, ya sea directamente, ya sea mediante la ayuda de intermediarios más o menos complejos, desde el dial, el botón, el pedal, hasta la computadora o el robot, pasando por el autómatas; - trabajar es también regular procesos complejos como resultado de las interacciones entre las células de un sistema del cual uno mismo es uno de los elementos que - y esto es evidente - es también un sistema; trabajar es finalmente emplear algoritmos, heurísticos, representaciones, estrategias. Es allí el ámbito

de lo que se convirtió en la ergonomía cognitiva” (p. 332 y 333, traducción libre).

En el marco del coloquio sobre la Ergonomía Informática, los autores ponen en relieve tres características principales que deben ser tomadas en cuenta en el análisis del trabajo: “- la apropiación del Hombre sobre su actividad, los movimientos de humanización del trabajo, y el desarrollo de las técnicas informáticas en el ámbito de una crisis económica con sus consecuencias sobre la dinámica organizacional de la empresa” (p. 333, traducción libre). La previsión (por el operador y no únicamente por la oficina de ingeniería), la regulación de la actividad, la posibilidad de intervenir sobre una cadena de disfuncionamientos (Faverge et al., 1966) son elementos que corroboran el interés y las habilidades de trabajo desarrolladas, y de la apropiación del Hombre sobre su actividad; son por lo tanto aspectos importantes que se deben considerar en el análisis del trabajo. Relacionamos estas observaciones con los trabajos más recientes de Clot (2013) quien, acerca de una reflexión sobre la obra de Malrieu, señala que “un trabajador no puede vivir durablemente en un oficio más que si él puede fabricar un oficio para trabajar (...) el oficio no es solo una actividad personal o interpersonal. Es también transpersonal e impersonal, es historia colectiva y “genérica” de un contexto, y normas sociales generales y prescritas de una profesión” (p. 148, traducción libre del traductor).

Regresando al texto de 1986 los autores señalan en un segundo punto que, conjuntamente con el desarrollo del análisis del trabajo en una perspectiva estrictamente ergonómica, más centrada en el puesto de trabajo *in situ*, algunas líneas de investigación en psicología social, sociología, economía se han interesado en los contextos de vida en los cuales el trabajador se desarrolla. Los autores se refieren a estudios relativos a las relaciones entre la vida profesional y la vida personal, en los cuales abordan las cuestiones sobre las representaciones del trabajo para el Hombre y los sistemas de valores relacionados. Al evocar los conflictos temporales entre vida profesional y vida personal, estos señalan las reinterpretaciones posibles de los umbrales de declaraciones de accidentes laborales o de los factores que inciden el ausentismo, y surge así la noción de “estilo”, que refleja la manera en que cada uno percibe y regula su vida profesional. Esa inversión de ángulo desde el cual la ergonomía aborda el trabajo (la persona habla por ella misma) lleva a inevitablemente el empleo de otros métodos de investigación y de análisis, i.e. la entrevista y la interrogación.

Esta evolución permitió a los ergónomos enriquecer sus análisis con puntos de vista psico-sociales y trabajar con psicólogos sociales y psicólogos del trabajo. Hacemos particular alusión aquí al sistema de actividades de la vida profesional y personal, de los trabajos llevados a cabo por Curie (2000) en el labora-

torio “Personnalisation et changements sociaux” (personalización y cambios sociales) de Toulouse.

En el tercer y último punto de su presentación, los autores abordan el desarrollo de las técnicas informáticas en un contexto de crisis económica. En los años 80, se habla de puestos dedicados a la entrada de datos, que se acompañaban de un sentimiento de pérdida de autonomía y de libertad en la aplicación de los procedimientos, incluso un sentimiento de despersonalización en la relación con los clientes. Los primeros estudios en ese campo concierne la adaptación a la máquina y comienzan a aparecer estudios sobre los aspectos psicosociológicos de ese tipo de trabajo, los cuales van a asociar a sus cuestionamientos, un análisis del trabajo. Lo que permitirá en particular mostrar, por ejemplo, que la famosa “resistencia al cambio” no se le puede atribuir a una falta de motivación sino más bien a una pérdida de la posibilidad de anticipar la tarea, de controlar su actividad y de ser necesario, recuperar una situación errónea.

Sin entrar en detalles, esos estudios corresponden también al periodo en el cual Leplat (1992) y Leplat y Hoc (1983) retoman, con el fin de precisar, la distinción entre análisis de la tarea, descriptiva y diagnóstica (prescrita, efectiva y real) y el análisis de la actividad en sus aspectos observables y en sus mecanismos subyacentes, inobservables y pudiéndose inferir. Numerosas técnicas permitiendo objetivar la tarea están disponibles y son a menudo necesarias para poner en obra el análisis de la actividad para el cual, además de la observación filmada, de las entrevistas y cuestionarios, se le pueden asociar los métodos de la psicología clínica de la actividad (auto confrontación simple, cruzada y método del “sosias” (Clot, 2008).

El enriquecimiento del análisis del trabajo y del análisis de la actividad acompaña por un lado el desarrollo de las nuevas formas de trabajo y, por otro lado, las reflexiones importantes sobre los sectores de actividades antiguas cuya evolución y disfuncionamientos plantean una serie de interrogantes. En ergonomía se han desarrollado nuevas temáticas que muestran que es posible transponer el análisis del trabajo a situaciones que se podía pensar a priori que no entraban dentro de su campo de aplicación (campos como de la ergonomía y la educación, de la ergonomía y del multimedia, de la salud, de la discapacidad, de los transportes, de los servicios y de la ergonomía escolar (Lancry, 2009).

El desarrollo del análisis del trabajo en el medio escolar (Lancry-Hoestlandt, 2013, 2014) es otro ejemplo. Tiene como punto de partida los conceptos de tarea y de actividad especificándolos y enriqueciéndolos en especial con las nociones de prescripción explícita e implícita, de tarea principal (la que se evalúa) y de tarea secundaria (prerrequisito a la comprensión y a la realización de la tarea principal). Este enfoque permite también abor-

dar la noción de fiabilidad retomando la concepción de Faverge del Hombre como agente de fiabilidad y de “infiabilidad” para él mismo y para el sistema, de allí que incluimos la definición de Leplat y de Terssac (1990): “Estudio de los factores (modalidades de implementación y de elaboración de competencias) propias a la mejora de la calidad del acoplamiento Hombres X tareas” (traducción libre del traductor). En el medio escolar se trata de identificar los factores, o la combinación de factores, que impiden o complican la realización de la tarea prescrita, o de las tareas secundarias. Se habla de indicadores de la fiabilidad cuando el actor (por ej. el alumno, el profesor u otro trabajador) puede acentuar o provocar una situación no fiable para su propia acción, o inversamente aportar elementos correctores que optimizan la situación e inhiben los efectos negativos que generan los errores o disfuncionamientos, i.e. cuando se vuelve agente de fiabilidad para el mismo y para la estructura. Estos primeros enfoques deben ser explorados y completados por un análisis conjunto de la actividad del alumno y del profesor.

Queda entonces claro que es útil y de gran valor poder retomar y “volver a hacer hablar” los textos e investigaciones fundadoras de nuestras disciplinas y constatar que les actualizaciones son posibles y fecundas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2013). Philippe Malrieu et le travail: une personnalisation paralysée? In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur. (Eds). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 141-152). Toulouse: Erès.
- Curie, J. (2000). *Travail, Personnalisation, Changements sociaux. Archives pour les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse: Octarès.
- Faverge, J-M., Olivier, M., Delahaut, J., Stephaneck, P., & Falmagne, J.C. (1966). *L'ergonomie des processus industriels*. Bruxelles: Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.
- Lancry, A. (2009). *L'ergonomie*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je?
- Lancry-Hoestlandt, A. (2013). A propos d'ergonomie scolaire. In A. Drouin, (coord.). *Ergonomie. Travail, Conception, Santé. Cinquantenaire de la Société d'Ergonomie de Langue Française - 1963-2013*. (pp. 381-391). Toulouse: Octarès.
- Lancry-Hoestlandt, A. (à paraître 2014). Le travail en herbe. L'analyse du travail en situation scolaire. In R. Ouvrier-Bonnaz & A. Weill-Fassina (coord.). *"L'analyse du travail" Ruptures et Evolutions*. Toulouse: Octarès (édition électronique en accès libre).
- Leplat, J. (coord). (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes. Tome 1*. Toulouse: Octarès.
- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 1, 49-63.
- Leplat, J. & de Terssac, G. (1990). *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*. Toulouse: Octarès.
- Ombredane, A. & Faverge, J-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.
- Patesson, R. (coord) (1986). *L'Homme et l'écran. Apports de l'ergonomie en informatique*. Bruxelles: Editions de l'Université Libre de Bruxelles.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Lancry-Hoestlandt, A. (2014). El análisis del trabajo: longevidad y desarrollo de un concepto. *Laboreal*, 10(2), 88-91.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214ac>

NOTAS

- [1] Karnas, G., & Salengros, P (1986). L'analyse du travail trente ans après Ombredane et Faverge. In R. Patesson. *L'Homme et l'écran. Aspects de l'ergonomie en informatique* (p.331-340). Colloque "L'ergonomie en informatique", 1985, Nivelles. Bruxelles: Ed.de l'Université de Bruxelles.
- [2] Groupe de Recherche et d'Etude Sur l'Histoire du Travail et de l'Orientation du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement du Conservatoire National des Arts et Métiers.
- [3] Esta Jornada dió origen a una obra dirigida por R. Ouvrier-Bonnaz y A. Weill-Fassina, del GRESHTO-CRTD, CNAM (se publicará en el 2014): *"L'analyse du travail" Ruptures et Evolutions*. Ed. Octarès. Toulouse (edición electrónica en acceso libre).

TEXTOS HISTÓRICOS**EL ANÁLISIS DEL TRABAJO TREINTA AÑOS DESPUÉS DE OMBREDANE Y FAVERGE.**

GUY KARNAS & PIERRE SALENGROS

Université Libre de Bruxelles
Laboratoire de Psychologie Indus-
trielle et Commerciale
Avenue F. Roosevelt, 50
1050 Bruxelles
Belgique

Karnas, G., & Salengros, P (1986).
L'analyse du travail trente ans
après Ombredane et Faverge.
In R. Patesson. L'Homme et
l'écran. Aspects de l'ergonomie
en informatique (p.331-340). Co-
lloque "L'ergonomie en informati-
que", 1985, Nivelles. Bruxelles: Ed.
de l'Université de Bruxelles.

**A ANÁLISE DO TRABALHO TRINTA ANOS DEPOIS DE
OMBREDANE E FAVERGE.**

**L'ANALYSE DU TRAVAIL TRENTÉ ANS APRÈS OMBREDANE
ET FAVERGE.**

**WORK ANALYSIS THIRTY YEARS AFTER OMBREDANE
AND FAVERGE.**

RESUMO

El análisis del trabajo de Ombredane y Faverge había desarrollado en 1955 una metodología original que situaba la selección, formación y cualificación del trabajo junto a la organización estricta de este.

Los autores explicitan tres ideas que han surgido desde entonces y que son todavía el fundamento de las investigaciones en esta materia: el análisis del trabajo debe distinguir entre el análisis de la tarea y el análisis de la actividad; ambos análisis presentan una metodología específica y cualquier análisis del trabajo debe asumir nuevos factores que actúan en interacción, es decir, la toma de poder del hombre sobre su actividad si no sobre su tarea, la influencia de la crisis económica y sus repercusiones y el desarrollo de las técnicas informáticas y derivadas.

Así pues, este año se cumplen treinta años desde que Presses Universitaires de France publicara la obra de OMBREDANE y FAVERGE consagrada al análisis del trabajo que retomaba en lo esencial las conferencias impartidas en el Seminario de Análisis del Trabajo de la Université Libre de Bruxelles (U.L.B.) por Faverge en 1953 y 1954. En esta obra que demostraba sobre todo la pertinencia de la construcción de una metodología adaptada a cada actividad profesional, se encontraban todas las bases de una corriente que, en los países francófonos y en numerosos países del Este, iba a adoptar el nombre de ergonomía psicológica por oposición a los modelos restrictivos y estrictamente experimentalistas del human engineering de los EE.UU y que iba a reconciliar el análisis del hombre y el de su actividad, integrando la mayoría de los grandes capítulos de la psicología del personal, es decir:

- La selección, orientación y promoción profesional;
- La formación profesional;
- La cualificación del trabajo.

Junto al desarrollo de esta.

Estas son las finalidades esenciales del análisis del trabajo que encuentran una dificultad principal y que De Montmollin destacaba en su conferencia inaugural: el análisis del trabajo es en efecto a la vez método y objeto; por tanto, solo se puede concebir refiriéndose a un objetivo con respecto al cual es "método".

Los problemas metodológicos planteados por el análisis del trabajo solo se pueden resolver recurriendo a otros métodos y todas las presentaciones de esta tarde tenderán a presentar los principales métodos utilizados con sus implicaciones en general y en el caso particular de la informática.

Desde el punto de vista de dichos métodos y manteniéndose lo más cercano posible a su texto, Faverge arremete con bastante violencia en el Análisis del Trabajo contra lo que denomina el "método ensayista", es decir, el análisis del trabajo en términos de aptitudes por descomposición en operaciones, o incluso exclusivamente por medio de encuestas a los ejecutivos.

En oposición a dichas prácticas, indica la necesidad de plantear claramente el problema estudiado y definir sin ambigüedad el objetivo del estudio; ambas premisas determinan la elección de "criterios que permitirán sancionar el valor de la solución propuesta para el problema planteado".

La cuestión se convierte en definitiva en la cuestión de las relaciones, subyacentes al análisis del trabajo, entre el objetivo, el contenido y el modo (o incluso entre las finalidades, el objeto y la técnica). En 1955, Faverge hace sobre todo hincapié en lo que respecta al contenido: la informatización, el lenguaje de las comunicaciones (se dedica más de un capítulo a este tema y toda la obra muestra la importancia para Ombredane y Faverge de la información, de los signos utilizados en el trabajo). Así, se desprende que una

buena parte de la actividad del analista del trabajo se consagrará a la explicitación, comprensión de dichos signos, del paso de sistemas de signos a otros, etc.

Con "L'adaptation de la machine à l'homme" que inaugura en 1958 la colección "Le psychologue", Faverge establece las dos primeras acciones de la ergonomía, la gestual y la informacional. Después de 1972, es decir, tras las investigaciones respaldadas primero por la CECA y posteriormente por la OBAP (Oficina belga para el crecimiento de la productividad), replantea el contenido informacional del trabajo con respecto a otros, indicando objetos o niveles de análisis que conservan hoy día toda su pertinencia y que hemos denominado los cuatro componentes de la ergonomía y que solo mencionaremos para aquellos que no estén todavía familiarizados con ellas.

- Trabajar es adoptar posturas y realizar gestos;
- Trabajar es tratar información, es "comunicarse" con la materia, sea directamente, sea mediante intermediarios más o menos complejos, que van desde el indicador, el botón, el pedal, hasta el ordenador o el robot, pasando por el autómata;
- Trabajar consiste también en regular procesos complejos originados principalmente por las interacciones entre los elementos de un sistema del que somos nosotros mismos uno de los elementos que es -esto es evidente- también un sistema;
- Trabajar es finalmente poner en juego procesos de pensamiento que gestionen las actividades anteriores; es por tanto aplicar algoritmos, heurísticas, representaciones, estrategias. Este el ámbito de lo que se ha pasado a ser la ergonomía cognitiva.

Como indicó Faverge, los cuatro "análisis que resultan de la constatación de la existencia de los cuatro componentes del trabajo mencionados pueden realizarse y se complementan mutuamente, pero tienen importancias desiguales según la naturaleza del trabajo y los objetivos del estudio". Lo importante es destacar que estas cuatro componentes "aparecieron" de verdad históricamente en el orden en el que se han citado en función de cierta evolución resultante de modificaciones tecnológicas y ergonómicas.

En la actualidad, ¿dónde nos encontramos? Junto a las indicaciones de estos autores, quisiéramos insistir aquí brevemente en tres puntos en particular, siendo conscientes de que se trata de una elección entre tantas.

El primer punto tiene relación con el contexto en el que el análisis del trabajo debe tener lugar en la actualidad y quisiéramos destacar algunas características. Estas características han caminado de la mano aunque no es sencillo desenredar la madeja.

Puede distinguirse la toma de poder del hombre sobre su actividad, los movimientos de humanización del trabajo y el rápido desarrollo de las técnicas informáticas en el marco de una crisis económica con sus consecuencias en la dinámica organizacional de la empresa.

1º) La toma de poder del hombre sobre su actividad

En una investigación ya antigua realizada con motivo de una primera automatización de un servicio de tipo bancario, nos llamó la atención el juego de manipulaciones recíprocas entre los empleados y la organización. El número de empleados que poner en línea diariamente depende del volumen de órdenes recibidas y dicho volumen varía particularmente de uno a otro día. La actividad de previsión parece ser el nudo de la actividad global y la fuente de los fenómenos de actitud de las personas en el trabajo; la previsión no la realiza una célula de gestión, si no una sola persona que conoce perfectamente las potencialidades de las unidades de trabajo y los factores que pueden repercutir en la actividad.

El estudio de comportamiento de esta persona muestra a la vez un conocimiento preciso del número de documentos esperados (teniendo en cuenta los días de la semana, el mes, el periodo del año, los días de vacaciones, etc.) pero también una manipulación de dicha previsión de acuerdo con las normas que es posible aprehender: se observa una sobrevaluación sistemática de la previsión para los días de baja y media actividad y al contrario una infraevaluación para los días de mucha actividad.

Esta política deliberada conduce a una estabilización del número de órdenes en una zona media.

Sin embargo, la falta de realismo en la previsión es intencionada, la variable en la que "actúa" la organización es el número de trabajadores a poner en línea para absorber una cantidad de trabajo que se sabe que está sobre o infraevaluada. La estrategia será diferencial y conducirá a una optimización en el sentido del personal; si el trabajo ha sido sobrevaluado, muchos trabajadores dejarán el trabajo más temprano, recuperando horas libres que se compensarán durante otros días más cargados. De este modo, la variabilidad del trabajo se minimiza en sus efectos más importantes en beneficio de la dinámica organizacional; es más, se eliminan algunos inconvenientes típicos de la arquitectura administrativa mientras que reaparecen si se simulan otras maneras de realizar el trabajo, por ejemplo si se calcula el número de órdenes que tratar por recurrencia a partir del día de la semana, de la semana, del mes, etc.

Los miembros del personal adaptan sus estrategias personales a dicha previsión. Son capaces en cuanto llegan al trabajo de evaluar la importancia de su carga de trabajo y optan por una estrategia que les hará dejar la institución de manera precoz o tardía. Esta toma de poder es sorprendente y con mayor frecuencia optimiza el interés de la organización junto al interés del trabajador y a menudo conservando además la actividad un valor lúdico.

Así, tomemos por ejemplo el análisis llevado a cabo por uno de nosotros de las estrategias de los controladores de la venta de plazas de avión en una compañía aérea. Si se recuerda que hay beneficio para la Compañía aérea solo a partir del momento en el que el avión está suficientemente lleno para garantizar la rentabilidad del vuelo, el controlador debe proceder al "overbooking",

es decir, vender un número de plazas superior al número teórico de plazas disponibles puesto que la experiencia demuestra que cierto número de pasajeros anula su vuelo antes de la salida.

La estrategia adoptada permite al controlador aumentar lo que se denominará su autonomía decisional con respecto a las órdenes emitidas por el sistema – el control del espacio – del que forma parte; las decisiones de acordar un volumen más o menos importante de "overbooking" tienen en cuenta la precocidad de la demanda, la existencia de reservas por grupos de clientes, etc., y otras variables también; el trabajo manual sustituye al procedimiento automático y procura a la vez beneficio personal al hombre y beneficio organizacional y económico a la institución.

Se observará que si dicha toma de poder ha sido puesta en evidencia a menudo en trabajos informatizados o en curso de informatización es porque en este caso el hombre puede sin duda verdaderamente "jugar" contra la máquina para demostrar a la organización la aberración de su sustitución por esta y aporta en efecto otra cosa que la máquina no puede asumir, como se ha demostrado con numerosos ejemplos.

2º) Los movimientos de humanización del trabajo y sus corolarios

Junto a la metodología en cierta medida aislada deliberadamente de su contexto propuesto por Ombredane y Faverge, una evolución sociológica, política y económica actuó como tal para desarrollar la corriente en ocasiones calificada de humanización del trabajo. Dicho movimiento, en concurrencia con el que tiene en cuenta las preocupaciones ergonómicas más funcionales, ha centrado aún más la atención en las condiciones de trabajo del hombre y por tanto en las exigencias del trabajo, su adaptación al operador humano y, en definitiva, en la necesidad de un análisis del trabajo.

Desde esta perspectiva, y junto a los aportes psicosociológicos más estudiados, el estudio de las condiciones de trabajo parece que conduce a una nueva interpretación del trabajo en el sentido del trabajador.

Hasta ahora el trabajo se percibía como una entidad en sí en la que el individuo se encontraba comprometido con un contrato limitado en cuanto a su implicación personal.

Esta concepción solo contemplaba la representación del trabajo en un marco estricto, escapándose del actor en gran parte el estilo profesional en sí.

Dos ideas parecen romper dicha concepción: la primera corresponde a las relaciones entre la vida laboral y la vida fuera del trabajo.

Hace ya algunos años que se planteó la hipótesis de que el trabajo afectaba el tipo de actividad y de relación que el sujeto muestra fuera de su actividad profesional; así, los estilos de ocio de los vendedores son muy diferentes de los estilos de ocio de los empleados administrativos. Un directivo de una empresa siderúrgica se expresaba así: "los problemas sociales se

deben en general al hecho de que hay un desfase demasiado grande de confort de vida, de modo de vida entre el medio de la fábrica y el medio fuera de fábrica. Creo que hay que intentar conciliar lo más posible la concepción del trabajo en fábrica y las condiciones laborales con lo que existe fuera de la fábrica para que haya el mínimo de conflictos posible".

Si esta reflexión expresa bruscamente una imagen de la necesidad de un equilibrio entre las dos vidas como condición de armonía y satisfacción, hay que comprender sobre todo que su anclaje recíproco brinda una nueva perspectiva sobre el problema de las representaciones del trabajo para el hombre, así como sobre la de los sistemas de valores que transmite; se pueden analizar varios conceptos derivados de lo anterior: en caso de concordancia entre las dos vidas, el concepto de ampliación horizontal o vertical de las tareas de enriquecimiento, de reestructuración del trabajo, interés por las experiencias industriales como los grupos semiautónomos o la participación voluntaria a una nueva definición de la organización del trabajo. En caso de rivalidad temporal entre vida laboral y vida fuera del trabajo, hay posibilidades de reinterpretación de los umbrales de declaración de accidentes o de los factores que influyen sobre el absentismo. En ambas circunstancias, se observa una nueva interpretación del trabajo a través de una tipología de estilos profesionales del hombre que constituye así una segunda idea que queremos desarrollar.

La noción de "estilo" presenta múltiples ventajas cuando se estudia la motivación del hombre en el trabajo: la noción ya antigua de necesidad hacía referencia sobre todo a una evaluación cuantitativa (la necesidad se satisface o no), la ventaja de una realización o de una expectativa era más positivo puesto que implicaba un proyecto personal, la noción de "objetivo" hacía a su vez referencia a la búsqueda de un resultado, por tanto, de un objetivo logrado o no; el concepto de estilo introduce ahora la multiplicidad de objetivos o de expectativas; el objetivo o el éxito ya no es el criterio del hombre como tal, pero trabajadores diferentes pueden buscar y alcanzar objetivos distintos. La unidad ya no es aquí la del analista que aporta sus criterios y su manera de evaluar, si no que es la del trabajador en sí; el objetivo se ve así a partir del hombre más bien que a partir de la organización. Definiendo el estilo de un hombre en su vida profesional como el conjunto organizado de sus comportamientos que reflejan su concepción personal de la vida en el trabajo, pudiendo por otro lado extenderse esta definición a la vida fuera del trabajo, nuestro laboratorio se ha concentrado en el análisis y definición de tipologías de estilos en marcos profesionales diferentes.

Ya se trate de obreros, monitores de formación profesional para adultos, de estudiantes o de ergónomos, se puede caracterizar maneras distintas y coherentes de comportarse en la actividad en cuestión; dicha coherencia se confirma en todo caso mediante el recurso a técnicas de formalización como el análisis tipológico y el análisis factorial.

Por tanto, el enfoque desde el que la ergonomía contempla el

trabajo se invierte aquí con respecto a la concepción clásica: el sujeto habla por él pero esto solo puede realizarse realmente a costa de una modificación de métodos en la aproximación al problema: la entrevista y el cuestionamiento sustituyen a la observación y al análisis de la actividad. Se observa claramente que dichas técnicas acompañan el movimiento ya destacado de influencia del hombre sobre su trabajo, de un mayor respeto que se profesa a la interacción psicosocial entre analista y analizado; este desplazamiento metodológico puede dar lugar a nuevas dificultades en la interpretación de los resultados puesto que al contrario que las técnicas de investigación directa, estas están sujetas a manipulación.

- 3°) El desarrollo de las técnicas informáticas en un contexto de crisis económica.

Las consecuencias de la política de informatización de las empresas comienzan a aparecer en el sector terciario, en particular el de los bancos y es posible hoy día medir algunas repercusiones quizá momentáneas: para los sujetos directa y continuamente enfrentados a la codificación de datos en los servicios centrales, sentimiento de esclavitud a la máquina, pérdida de grados de libertad en lo que respecta a los procedimientos, la ejecución y el tiempo de trabajo, pérdidas de empleo, sentimiento de pérdida de autonomía en la relación con la máquina; para los empleados de agencias en contacto con el público, problemas particularmente cruciales de dependencia de la máquina, sentimiento de despersonalización en la relación con los clientes, etc.

El cuadro que el investigador obtiene de su observación de estos procedimientos es con mayor frecuencia opaco tal y como están las cosas; lo más grave es sin duda que los procedimientos ergonómicos que son hoy día objeto de estudio aunque ya estén teóricamente resueltos tratan todavía con mayor frecuencia sobre una primera adaptación a la máquina, por ejemplo por un estudio de la luminosidad de los indicadores, por la forma o la disposición de los caracteres, por estudios de iluminación o de contraste.

Las investigaciones comienzan apenas a tratar sobre los aspectos psicosociológicos de la relación del hombre con la máquina, por ejemplo por la puesta a punto de programas más flexibles, más adaptados a los operadores en este sentido que estos podrían integrar en su proceso personal de análisis, su creatividad y su personalidad: en este sentido, hoy día se han propuesto intentos pero por motivos evidentes de productividad y de respeto de los procedimientos, no han salido todavía realmente de los laboratorios.

Ilustremos este asunto con un ejemplo de estudio realizado en una institución de tipo bancario:

El puesto estudiado es un puesto de introducción de datos. El estudio tiene lugar cuando se va a realizar un cambio tecnológico importante. Los trabajadores tienen como cometido codifi-

car los datos relativos a las operaciones bancarias transmitidas a la sede central. Los datos se registran en bandas magnéticas mediante un terminal. Pero cuando hasta entonces los datos se proporcionaban a las operadoras en forma de fichas de las que cogían un paquete en una pila durante la jornada, se propone hacer aparecer secuencialmente una imagen de las fichas en vídeo. El análisis de trabajo se volcó esencialmente en la situación anterior. Permitió poner en evidencia una regulación del rendimiento en función de la cantidad de trabajo prevista para la jornada (la cantidad de documentos que tratar es muy variable de un día para otro y el tiempo de presencia en el trabajo es igualmente variable). Un examen más en detalle de los datos recopilados por análisis tipológico muestra la existencia de subgrupos de operadoras. En efecto, mientras que algunas disminuyen su rendimiento cuando la jornada resulta larga, otras lo aumentan y otras incluso no lo modifican en ningún aspecto.

Resulta claramente que estas regulaciones tienen su origen en la posibilidad que tienen los operadores de estimar en cualquier momento el trabajo realizado y la tarea que queda por realizar. Analizando entonces las reticencias de las trabajadoras con respecto al cambio de su puesto de trabajo, el autor concluye que la posibilidad de estimar el trabajo que queda por hacer y en consecuencia de dominar su puesto, su actividad, es decir, de controlar la incertidumbre en la que uno se encuentra, es la base de muchas resistencias.

Segundo punto: en este marco en el que hombre busca y tiene la posibilidad de modificar sus actividad con respecto a lo prescrito, el análisis del trabajo debe distinguir el análisis de la tarea y el análisis de la actividad o incluso de las conductas operatorias. Distinguiremos en el análisis el qué y el cómo. ¿Qué hay que hacer y cómo lo hacen los trabajadores?

El análisis de la tarea, descriptivo y diagnóstico, incluirá::

1. La situación de la tarea en su contexto;
2. A descripción de la tarea (objetivos, principios de construcción del dispositivo, normas de funcionamiento, programa de funcionamiento);
3. La descripción con respecto a las variables de las que se ha podido demostrar la influencia sobre el comportamiento del operador (como las limitaciones, los factores de no fiabilidad, etc.).

El análisis de la actividad distinguirá esencialmente por una parte los aspectos observables y, por otra parte, los mecanismos que rigen la organización de estos últimos, es decir, la regulación de la actividad (aspectos perceptivos, tratamiento de la información incluido el análisis de errores y de su producción).

Esta distinción entre el análisis de tareas y análisis de la actividad, Leplat la sitúa en 1980 con respecto a otra distinción que ubica la actividad en el centro de una corriente cuyo origen son

las condiciones que la determinan (las condiciones de trabajo) y el resultado son las consecuencias que la actividad genera para el trabajador y para el sistema.

En cuanto a las condiciones, definiremos de manera clásica las condiciones internas y las condiciones externas: es decir, por una parte las características del trabajador (antropométricas, estado orgánico, edad, sexo, cualificaciones, experiencia, formación, personalidad, etc.) y por otra parte, las características del entorno de trabajo (condiciones físicas, técnicas, organizacionales, socioeconómicas, etc.).

En este contexto, la actividad aparece según Leplat como "la respuesta del individuo al conjunto de estas condiciones. La actividad puede aplicarse por una parte al propio cuerpo o a objetos materiales y por otra parte a representaciones. En el primer caso, se hablará de actividad física o manual y dicha actividad será observable. En el segundo caso, se hablará de actividad representativa o mental (o incluso cognitiva o intelectual), la actividad inobservable deberá inferirse a partir de distintos indicios".

Tercer punto y conclusión del silogismo de los dos primeros puntos mencionados: el análisis de la tarea y el análisis de la actividad presentan una metodología específica.

En lo que respecta a la tarea, Sperandio (1984) propone los siguientes puntos que deberían incluirse necesariamente en el análisis:

- Delimitación del sistema hombre-máquina que se observa.
- Elaboración de un "croquis de conjunto" que definirá al operador máquina, los datos, las acciones.
- Descripción dinámica del funcionamiento del sistema.
- Identificación de las exigencias del trabajo.
- Localización de las eventuales disfunciones.

Para llegar a esto, se recurrirá a técnicas variadas como por ejemplo:

1. Los esquemas espaciales (modelos de organización espacial).
2. Los esquemas en términos de comunicación de la información.
3. Modelos de organización secuencial:
 - 3.1 Diagrama de secuencias operacionales.
 - 3.2 Organigrama.
4. Modelos de organización de las interacciones.
5. Modelos del tipo catálogo de funciones.
6. Catálogos de funciones humanas puestas en juego.
7. Identificación de las exigencias para el operador (como las Tablas LEST, SAVIEM, Método de perfiles de puestos REN-AULT).
8. Taxonomía de las disfunciones.
9. Los esquemas de procesos.
10. Los esquemas de la organización hombre-máquina.
11. Los esquemas funcionales hombre-máquina.

En comparación, Faverge proponía en un capítulo "Como realizar un análisis del trabajo", tres modos de análisis cercanos al análisis de la actividad del operador, es decir:

1. El aprendizaje personal.
2. La observación del obrero durante su trabajo.
3. El estudio de los indicios del trabajo.

A los que añadía algunas técnicas hoy día clásicas de la recopilación de información útiles para los métodos:

- 1.1 Los métodos gráficos de los organizadores y especialistas del estudio de los tiempos.
- 1.2 El muestreo del trabajo.
- 1.3 La técnica de los incidentes críticos de Flanagan.
2. La utilización de aparatos de registro y
3. La experimentación en laboratorio.

Las técnicas utilizadas hoy día constituyen variantes y prolongaciones de esta enumeración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Faverge, J.M. & al (1958). *L'adaptation de la machine à l'homme*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Faverge, J.M. & al (1966). *L'ergonomie des processus industriels*, Editions de l'Institut de Sociologie, U.L.B., Bruxelles.
- Faverge, J.M. & al (1972). *L'analyse du travail*, en *Traité de Psychologie Appliquée* - tome 3, Presses Universitaires de France, Paris.
- Faverge, J.M. & al (1970). *L'organisation vivante*, Editions de l'Institut de Sociologie, U.L.B., Bruxelles.
- Karnas, G. (1985). *L'analyse du travail*, ronéo, Bruxelles.^[1]

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

El análisis del trabajo treinta años después de Ombredane y Faverge. *Laboreal*, 10(2), 92-97.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214ks>

NOTAS

- [1] Nota del Comité Editorial: este texto es anterior al siguiente: Karnas, G. (1987). *L'analyse du travail*. In C. Levy-Leboyer & J.C. Sperandio (ed.), *Traité de psychologie du travail* (pp. 609-625). Paris: PUF.

EL DICCIONARIO**INFORMACIÓN.**

JAVIER BARCENILLA

Université de Lorraine - Metz
UFR Sciences Humaines et
Sociales - Metz

Équipe PErSEUs: Psychologie
Ergonomique et Sociale pour
l'Expérience Utilisateurs(EA
7312)

Ile du Saulcy CS 60228

57045 METZ cedex 01

France

javier.barcenilla@univ-lorraine.fr

INFORMAÇÃO.

INFORMATION.

INFORMATION.

La noción de información engloba acepciones y ámbitos muy diversos. En este breve repaso de la noción, vamos a intentar de precisar cómo ha sido abordada en psicología y, más específicamente en psicología del trabajo y en psicología ergonómica y cuál puede, o ha podido ser, su valor heurístico en el análisis del trabajo.

La noción de información se asimila frecuentemente en psicología a la noción de conocimiento, a algo que nos comunica significado; mientras que en la *teoría de la información*, el término “información” se refiere tanto al mensaje transmitido como a los símbolos o señales utilizados para codificar el mensaje.

Desde el inicio de la psicología científica ha habido interés por las cuestiones ligadas a la información, llamada a menudo “estímulo” o simplemente “señal”. Dos aspectos de esta noción fueron principalmente considerados:

- por una parte, ¿en qué medida el ser humano es capaz de procesar una señal en función de su *intensidad*? Esta cuestión va a dar lugar a los primeros estudios en psicofísica y al desarrollo de metodologías de medición y evaluación de umbrales de detección;
- por otra parte, ¿en qué medida el ser humano realiza con mayor o menor rapidez un tratamiento (proporcionar una respuesta) en función de la cantidad de información transmitida? Esta cuestión va a dar lugar a la elaboración de metodologías para estudiar el tiempo de reacción a estímulos más

o menos complejos (por ejemplo, el método “sustractivo” de Donders, 1969) que serán retomadas a partir de los años 50 y que marcarán el auge de las metodologías denominadas de “*cronometría mental*”.

Así, vemos aparecer inmediatamente al principio de la psicología científica la preocupación explícita de tomar en cuenta la noción de información, principalmente bajo su aspecto cuantitativo, como variable explicativa de la dificultad o facilidad para efectuar ciertos tratamientos.

A partir de los años 40, dos acontecimientos sucesivos y complementarios en torno a la noción de información van a permitir llevar a cabo numerosas investigaciones. En primer lugar, la *teoría de la información* de Shannon, teoría matemática (probabilista) cuyo interés es de posibilitar la cuantificación de la información transmitida por una fuente y ver, en función de la naturaleza del canal por el cual transita, cual es el procesamiento realizado por el receptor. Luego, el surgimiento en los años 50 de las teorías cognitivistas llamadas “*del tratamiento de la información simbólica*” que consideran al individuo, en referencia al funcionamiento de la informática emergente, como un sistema de tratamiento de datos. Pronto se hizo patente para los psicólogos que podían establecer un paralelismo entre estos dos sistemas conceptuales: el sistema de información de Shannon y el sistema humano de procesamiento de la información, como lo muestran los diagramas de Edwards (1971, pp. 42 et 44):

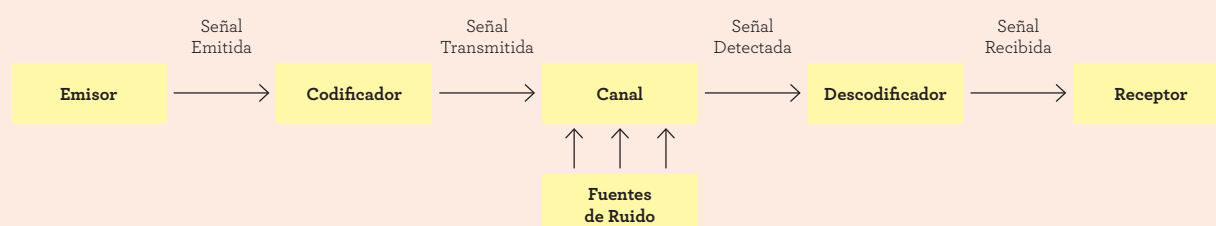


Figura 1: Los elementos de la cadena de comunicación (basado en Edwards, 1971, p.42)

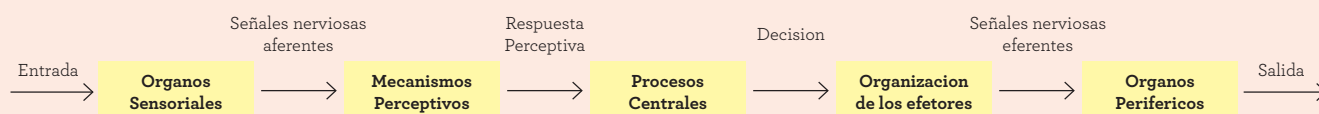


Figura 2: Representación esquemática de los componentes del sistema humano del procesamiento de la información (basado en Edwards, 1971, p.44)

Cuando se comparan los dos modelos, se puede apreciar inmediatamente la superposición de sus componentes; salvo que en el modelo humano las fuentes del ruido no están representadas. La ausencia de este componente se revela problemática en el análisis del trabajo porque éste corresponde a todas esas variables explicativas individuales y contextuales que pueden modificar la percepción de la señal por parte del receptor / operador. No obstante, la teoría de la información va a aportar a los psicólogos del trabajo y a los ergónomos la metodología para medir la cantidad de información transmitida por un sistema técnico o por un ser humano y, para observar la utilización que hará el operador / receptor; sobre todo en los casos donde pueden aparecer múltiples señales y cuando su probabilidad de aparición no es conocida de antemano: situaciones de control de objetivos en una pantalla, de activación de alarmas, de acontecimientos imprevistos en los sistemas más o menos automatizados, etc.; pero también en los contextos de presentación de una cantidad de información definida previamente en función de ciertas exigencias: presentación más o menos rápida de la información, procesamiento simultáneo o compartido de estímulos procedentes de varias fuentes, etc.

Dos nociones principales de la teoría de la información serán operativizadas para analizar el trabajo:

- la noción de “bit” que es la cantidad mínima de información transmitida por un mensaje, y constituye la unidad de medida de base de la información procesada por un sistema técnico o por un operador humano: cuando el operador recibe la información correspondiente a un suceso que tiene una oportunidad sobre dos de aparecer, procesa un bit de información; de la misma forma cuando considera los diferentes eventos que pueden producirse como si tuviesen la misma probabilidad;
- la noción de “entropía” que se refiere a la medida de la incertidumbre sobre el tipo de señal que aparecerá en un momento dado y que depende de tres aspectos: del número de eventos que pueden advenir, de la probabilidad de su presencia y de la experiencia anterior del individuo con este tipo de situación.

Durante los años 60/70, numerosos psicólogos utilizaron el marco metodológico de la teoría de la información para analizar las situaciones de trabajo. En Francia, este enfoque fue desarrollado sobre todo por Ombredane y Faverge (1955), del cual se puede encontrar un estudio crítico en el artículo de Cuny (1982). De la misma manera, la mayor parte de los trabajos presentados en el libro de Ochanine (1971) “El hombre en los sistemas automatizados”, se sitúa en la misma línea teórica y metodológica. Estos trabajos defienden la idea de que el operador humano puede ser considerado desde el punto de vista

de un determinismo probabilista. En otros términos, cuando se analiza el trabajo, la actividad del operador puede ser predicha a partir de modelos matemáticos que toman en cuenta la cantidad de información a la cual el operador está expuesto y la probabilidad de aparición de las señales.

Este enfoque del análisis del trabajo dio lugar a numerosas investigaciones experimentales y, en menor medida, a investigaciones aplicadas. Se puede encontrar en un artículo de Faverge de 1953 una presentación de estas metodologías así como ejemplos de posibles aplicaciones en el campo de *Human Engineering* (estudio de la cantidad de información memorizada sobre la base del valor de la entropía; cantidad de información recibida en función de la cantidad transmitida en el curso del aprendizaje de una señal; estimación del tiempo para captar y utilizar una información sobre la base de la información transmitida; aprendizaje de la probabilidad de aparición de ciertos eventos; medida del umbral absoluto de detección de una señal cuando esta conlleva varios valores próximos). Sin embargo, como lo subraya Cuny (1982), estas investigaciones presentan sus propios límites al no incluir en el análisis del trabajo las características individuales de los operadores: “en lo esencial, las posibilidades diseñadas en el marco de la teoría de la información están supeditadas al principio que vincula la eficacia de la conducta (del trabajo) al valor de los mensajes que llegan al operador. Según este principio, las dificultades, los errores, como los logros en el trabajo, tienden a depender en mayor medida de las modalidades de la comunicación que produce este mensaje que de las aptitudes o ineptitudes, consideradas como componentes estables del individuo. El valor del mensaje se define, en este marco, en términos de cantidad de información transmitida y más precisamente, en términos de captura de la “información útil” (p. 62, traducción libre del autor); útil para la finalidad de la tarea en curso. Esta última noción, introducida por Ombredane y Faverge (1955), corresponde a la información efectivamente utilizada por el operador entre el conjunto de informaciones (señales) a las cuales puede estar expuesto. El asunto que ocupara por lo tanto a los psicólogos del trabajo y a los ergónomos será el de la compatibilidad entre las características de las señales transmitidas por un canal y las características del operador que procesa las informaciones. Los enfoques “*Human factors*” en los EE.UU, se han inspirado ampliamente de esta búsqueda de compatibilidad para estudiar la interacción entre la persona y la máquina.

Siempre en el marco de la teoría de la información, un gran volumen de trabajos en ergonomía se ha centrado sobre el estudio de los umbrales de detección de señales. La *Teoría de la Detección de Señales* (TDS) y las metodologías que la acompañan, muestran que la respuesta del individuo expuesto a una serie de estímulos no depende únicamente de la intensidad de éstos (posibilidad de codificar o no), o de la sensibilidad del individuo para

discriminar las señales del ruido (señales no pertinentes para la tarea), sino que la respuesta depende también de las estrategias del operador que le conducen a tomar una decisión: *estrategia conservadora* que le orienta a dar una respuesta correcta únicamente cuando está seguro de haber detectado la señal o, *estrategia arriesgada* que reduce los criterios de certidumbre en la decisión y lleva al operador a generar un número más importante de falsas alarmas (respuestas incorrectas). La teoría de la detección de la señal ha sido ampliamente utilizada en ergonomía para estudiar las situaciones de vigilancia donde se trata de detectar, por ejemplo, señales que aparecen en una pantalla de manera más o menos esporádica.

Por último, la noción de información, bajo su aspecto cuantitativo, ha producido una literatura prolífica y estudios abundantes en torno al concepto de “*carga mental de trabajo*”. Desde este punto de vista, la carga mental se debería a una sobrecarga informacional. Esta idea está basada principalmente en los trabajos de Broadbent (1958) quien postula que el ser humano dispone de un sistema de procesamiento atencional de la información de capacidad limitada, llamado “canal único de procesamiento” que estaría saturado cuando el individuo debe procesar demasiada información, o informaciones que se suceden con suma rapidez, o que proceden de múltiples fuentes. Una de las metodologías para medir la carga mental derivada de esta concepción es aquella de la “doble tarea” que consiste en pedir al operador que ejecute dos tareas, una principal y otra secundaria, y en saturar más o menos su capacidad de procesamiento con la ejecución prioritaria de una de las tareas, y ver, cual es la capacidad residual restante para realizar la otra tarea (aumento o disminución del número de errores). La principal crítica dirigida contra este enfoque de la carga mental es la de considerar que la capacidad de procesamiento del individuo es una constante, a la vez intraindividual et interindividual.

Otra variante explicativa de la carga mental de trabajo menos exigente, puesto que no postula una capacidad de procesamiento constante, es la propuesta por Wickens (1984) en términos de “*recursos múltiples*”. En este modelo, la capacidad de procesamiento del operador está metaforizada como un depósito de recursos de naturaleza distinta correspondientes a diferentes modalidades de tratamiento de la información. Estos recursos pueden ser solicitados simultáneamente siempre y cuando no sean incompatibles para realizar una tarea; por ejemplo, dos tratamientos diferentes, visual y auditivo. Aunque este modelo toma en cuenta el aspecto cualitativo de la información, el aspecto cuantitativo continúa siendo todavía determinante (para más precisiones sobre la noción de carga mental del trabajo, referirse al artículo de esta revista: Cánepa Díaz, C. (2013). Carga mental. *Laboreal*, 9(1), 109-112. <http://laboreal.up.pt/es/articles/carga-mental/>).

Aunque las metodologías basadas exclusivamente sobre la teoría de la información no sean más utilizadas hoy en día para estudiar el trabajo, en el pasado han permitido ciertos adelantos en el análisis ergonómico, entre otras cosas, para mejorar los puestos de trabajo y la calidad de las interfaces hombre/máquina: la concepción de sistemas de señalización que toman en cuenta la calidad de los estímulos presentados, la concepción de dispositivos que tienen en cuenta la compatibilidad entre señales y respuestas y las estereotipias, diseño de alarmas que indican las situaciones de riesgo, acondicionamiento de situaciones de trabajo donde los operadores están saturados con demasiada información, etc.

Sin embargo, hoy en día, en los modelos cognitivos del procesamiento de la información aplicados al análisis del trabajo, el aspecto cuantitativo ya no es preponderante. En el análisis de la actividad, se trata de saber mayormente cual es la significación que los operadores dan a su trabajo: ¿cómo razonan y planifican, porqué adoptan ciertas estrategias para procesar o no la señal, cómo la experiencia anterior influencia el procesamiento de la información, cómo las circunstancias medioambientales, el estado de fatiga del operador, o su estado atencional actúan sobre la situación de trabajo? Actualmente, interesarse en el procesamiento de la información es hacerlo también por las características de los estímulos, por los valores del “ruido”; en otros términos, por las variables individuales y contextuales que influyen en el procesamiento de la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. London: Pergamon Press. <http://dx.doi.org/10.1037/10037-000>
- Cuny, X.(1982). L'analyse du travail en termes de messages et de signaux. *Le Travail Humain. Hommage à Jean-Marie Faverge: méthodologie et étude du travail*, 45, 1, 57-63.
- Donders, F. C. (1969). On the speed of mental processes (W. G. Koster, Trans.). In W. G. Koster (Ed.), *Acta Psychologica*, Vol. 30. *Attention and performance II* (pp. 412-431). Amsterdam: Northlland Publishing Company. (Original work published 1867/68).
- Edwards, E. (1971). Communication theory. In W.T. Singleton, R.S. Easterbay & D. Whitfield (Eds.), *The human operator in complex systems* (pp 39-53). London: Taylor and Francis.
- Faverge, J-M. (1953). La théorie de l'information en psychologie expérimentale. *L'année psychologique*, 53(2), 463-476. <http://dx.doi.org/10.3406/psy.1953.30119>
- Ochanine, D.A. (1971). *L'homme dans les systèmes automatisés*. Paris: Dunod, col. Sciences du comportement.
- Ombredane, A., Faverge, J-M. (1955). *L'analyse du Travail*. Paris: PUF.
- Wickens, C.D. (1984). Processing resources in attention. In R. Parasuraman, & D.R. Davies (Eds.), *Varieties of attention*, (pp. 63-102). New York: Academic Press.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Barcenilla, J. (2014). Información. *Laboreal*, 10(2), 98-102. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214jb>

EL DICCIONARIO**JUBILACIÓN.**

CORINNE GAUDART

Centre National de la Recherche
Scientifique (CNRS)

Conservatoire National des Arts
et Métiers (CNAM)

Laboratoire Interdisciplinaire
pour la Sociologie Économique
(LISE UMR 3320)

Centre de recherche sur
l'expérience, l'âge et les
populations au travail
(GIS CREAPT)

55, rue Turbigo

75003 Paris

France

corinne.gaudart@cnam.fr

JUBILAÇÃO.

RETRAITE.

RETIREMENT.

Jubilación, una palabra que no deja a nadie indiferente. Condensa en ella sola una multitud de tensiones, conflictos, pero también esperanzas, donde se entrelazan diversos aspectos económicos, sociales, individuales. Mi prisma de ergónoma me incita a examinar dicha palabra no sola, sino en pareja. La jubilación es indisociable del trabajo. En estos tiempos de “crisis del tiempo” (Dubar, 2011), en estos tiempos en donde los tiempos sociales se hallan desestructurados, las tensiones se cristalizan en la siguiente pregunta: *¿“A qué edad debe uno jubilarse?”*

Si esta pregunta aparece hoy en día como un problema, no siempre ha sido el caso. De manera radical, primero cuando los trabajadores fallecían en gran número antes de alcanzar la edad para jubilarse. Desde la antigüedad, se observa la mortalidad precoz de los mineros. Ramazzini (1700/1990) cita un informe de Agrícola el cual señala que las mujeres de una región minera tenían hasta siete maridos, dada la esperanza de vida extremadamente corta de éstos. El mismo Ramazzini nota que los vidrieros actúan con sabiduría y prudencia; trabajan 6 meses al año y descansan el resto, y abandonan el oficio a los 40 años ya sea por otra profesión, ya sea para descansar el resto de su vida, debido al desgaste debido al trabajo. Esta doble cuestión, envejecimiento por el trabajo y en relación con el trabajo para fijar la edad de inicio de la jubilación, ha sido retomada en el siglo XIXe con el desarrollo de la industrialización que la hace visible y la plantea de manera más marcada. Se vuelve una preocupación de las corporaciones y asociaciones de trabajadores, y también de la burguesía industrial que teme una baja de producción de los trabajadores mayores y desgastados. Es en esa época que las instituciones de jubilación obrera van a extenderse, y algunas van a fijar un derecho de pensión a una edad dada, para un oficio dado, en relación con el momento en el cual la mayoría ya no podrá trabajar (Cotteteau, 1983). Existe así una consciencia basada en el conocimiento práctico de la duración del desgaste en diferentes oficios (Teiger, 1995).

En el contexto más reciente del pleno empleo, en la posguerra, el modelo industrial fordista provee un contrato social. Propone modos de integración/exclusión de los asalariados mayores basado en una organización ternaria de los tiempos sociales y de los ciclos de vida: formación en la juventud, trabajo continuo en la edad adulta, y la jubilación en la vejez. Los asalariados tienen un contrato de trabajo de por vida, desde el final los estudios y hasta la jubilación. En el marco de ese modelo industrial socialmente considerado como desgastante, el declive progresivo se le asocia a la edad. Frente a este envejecimiento-ocaso, la gestión del personal favorece la antigüedad y la fidelidad, y propone, al menos en las grandes empresas, posibilidades de re-clasificación en puestos denominados “fáciles”. El contrato de trabajo se termina por una jubilación a una edad fija y ésta es vivida por los asalariados como un tiempo libre completo (Gauillier, & Thomas, 1990). El tiempo de inactividad acordado a la vejez es indemnizado en forma de jubilación; a cambio de ese derecho al descanso,

jóvenes y adultos se reservan un empleo estable y durable (Guillemard, 2010).

Ese ritmo ternario se encuentra hoy completamente desestructurado por la flexibilización de las carreras profesionales, las condiciones del empleo, y al hecho de asociar el inicio de la jubilación a una serie de determinantes económicos y demográficos, relegando las lógicas del oficio o la de los avances sociales a otro plano. La edad de la jubilación se convierte así en una variable de ajuste. El decidir de una edad de inicio de jubilación es racionalizado según los protagonistas (administradores de empresa, actores públicos) invocando tanto un modelo de envejecimiento-ocaso justificando salidas anticipadas, o un modelo envejecimiento-experiencia dejando al asalariado mas tiempo en el empleo. Estas dos formas de racionalización toman muy poco en cuenta el trabajo y su inscripción en las carreras individuales, así como la reivindicación cada vez más fuerte de poder jubilarse en buena salud. En Francia, el establecimiento de un dispositivo de prevención del carácter penoso del trabajo en 2015 ^[1] permitirá, entre otras cosas, instaurar una cartografía de las carreras o trayectorias profesionales en relación a la exposición a factores de riesgo físicos, es una medida que va en ese sentido. Esto permitirá a los asalariados expuestos, según ciertos criterios decididos de antemano, de iniciar su jubilación antes, de trabajar medio tiempo o de poder beneficiar de formaciones para poder cambiar de puesto. Este dispositivo ratifica sin embargo un modelo del desgaste y un modelo del trabajo de degradación de la salud, e implica además un relativo entendimiento entre el empleador y el asalariado sobre sus condiciones de trabajo reales. Ahora bien, el trabajo es también portador de recursos psicológicos y sociales (Clot, 2010) que tienen consecuencias en el inicio de la jubilación y en la concepción misma de una buena salud. Molinié (2005) muestra que los factores tomados en cuenta para lograr llegar al inicio de la jubilación, pasados los 50 años, están relacionados con la posibilidad de tener un oficio que favorezca el aprendizaje y el poder desempeñar un trabajo de calidad. Dichos factores, cuentan más para los asalariados que aquellos relativos a las condiciones físicas del trabajo, aunque no se las debe ignorar. El reconocimiento, por parte de sus pares y de la jerarquía, de la experiencia construida a lo largo de la carrera profesional, la posibilidad de poder utilizarla en la actividad de trabajo, como la posibilidad de poder continuar su construcción, no solo tienen una función protectora, sino también de desarrollo (Molinié, Gaudart, & Pueyo, 2012). Esta perspectiva incita fuertemente a tomar en cuenta la centralidad del trabajo en los debates relativos al inicio de la jubilación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur - Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.
- Cottureau, A. (1983). Usure au travail, destins masculins et destins féminins dans les cultures ouvrières, en France, au XIXème siècle. *Le mouvement social*, 124, 71-112. <http://dx.doi.org/10.2307/3777975>
- Dubar, C. (2011). Temps de crises et crise des temps. *Temporalités*, 13. <http://temporalites.revues.org/1563>
- Gaullier, X. & C. Thomas (1990). *Modernisation et gestion des âges. Les salariés âgés et l'emploi*. (Rapport au Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et au Ministre délégué auprès du ministre de la Solidarité, De la Santé et de la Protection Sociale, chargé des personnes âgées). Paris: La documentation française.
- Guillemard, A.M. (2010). *Les défis du vieillissement. Age, emploi, retraite, perspectives internationales*. Paris: Armand Collin.
- Molinié, A-F. (2005). Se sentir capable de rester dans son emploi jusqu'à la retraite? *Pistes*, 7, 1. <http://dx.doi.org/10.4000/pistes.3254>
- Molinié, A-F., Gaudart C. & Pueyo, V. (Edit.). (2012). *La vie professionnelle: âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Ramazzini, B. (1700/1990). *Des maladies au travail* (trad. A. De Foucray). Paris: Alexitère Editions.
- Teiger, C. (1995). Penser les relations âge/travail au cours du temps. Dans J-C Marquié, D. Paumès, & S. Volkoff (Edit.), *Le travail au fil de l'âge* (p. 15-72). Toulouse: Octarès Editions.

¿COMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Gaudart, C. (2014). Jubilação. *Laboreal*, 10(2), 103-105.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214cg>

NOTAS

- [1] <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F15504.xhtml#N100C1>