

# En defensa del proyecto de formación humana integral para la clase trabajadora<sup>1</sup>

*In defense of the integral human training project for the working class*

*En défense du projet d'éducation humaine intégrale pour la classe ouvrière*

Recibido: 30/01/2022 | Revista:  
03/02/2022 | Aceptado: 04/02/2022 |  
Publicado: 25/05/2022

**Dermeval Saviani**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3148-3055>

Universidade Estadual de Campinas  
E-mail: [dermevalsaviani@yahoo.com.br](mailto:dermevalsaviani@yahoo.com.br)

**Como citar:** SAVIANI, D.; En defensa del proyecto de formación humana integral para la clase trabajadora.

**Revista Brasileira de la Formación Profesional y Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e11722, Feb. 2022. ISSN 2447-1801.



Este trabajo es licenciado bajo un [Creative Commons Atribución 4.0 Licencia No Relatada](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## Resumen

El tema enunciado en el título es tratado en este artículo comenzando por presentar un esbozo del proyecto de escuela de formación integral pasando, en segundo momento, a la defensa del referido proyecto para la clase trabajadora y también por la clase trabajadora a la cual tiene como papel principal para hacerla efectiva la implementación de la escuela unitaria de formación integral. Finalmente, a modo de conclusión, se indica la importancia de la educación escolar articulada a la organización de las masas trabajadoras para el desarrollo de la conciencia social como condición para la transformación revolucionaria de la sociedad.

**Palabras-clave:** Formación humana; Educación escolar; Formación integral; Clase trabajadora; Transformación social.

## Abstract

The theme mentioned in the title is dealt with in this article, starting by presenting an outline of the integral formation school project, passing, in the second moment, to the defense of the mentioned project for the working class and also by the working class, which has the main role to make effective the implantation of the unitary school of integral formation. Finally, by way of conclusion, it indicates the importance of school education articulated with the organization of the working masses for the development of social conscience as a condition for the revolutionary transformation of society.

**Keywords:** Human formation; Schooling; Integral formation; Working class; Social transformation.

## Résumé

Le thème mentionné dans le titre est traité dans cet article, en commençant par présenter un aperçu du projet d'école de formation intégrale, en passant, dans un deuxième temps, à la défense du projet mentionné pour la classe ouvrière et aussi par la classe ouvrière, qui a pour rôle principal de rendre effective l'implantation de l'école unitaire de formation intégrale. Enfin, en guise de conclusion, il indique l'importance de l'éducation scolaire articulée avec l'organisation des masses laborieuses pour le développement de la conscience sociale comme condition de la transformation révolutionnaire de la société.

**Mots clés:** Formation humaine; Scolarité; Formation complète; Classe ouvrière; Transformation sociale.

---

<sup>1</sup> Conferencia de apertura del VI Coloquio Nacional y III Coloquio Internacional La Producción del Conocimiento en Formación profesional: en defensa del proyecto de formación humana integral del Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN). Evento realizado virtualmente (<https://www.youtube.com/watch?v=9ND6qloswLA&t=3768s>), el 23 de noviembre de 2021.

## 1 INTRODUCCIÓN

Saludando a todas las personas, desde las que, en la condición de integrantes del Instituto Federal de Rio Grande do Norte y, específicamente, del Programa de Post Graduación en Formación profesional, asumieron la enorme tarea de organizar este importante evento, hasta aquellas que se conectaron para acompañarnos, quiero, inicialmente, agradecer la honrosa invitación a dictar la conferencia de apertura del VI Coloquio Nacional y III Coloquio Internacional sobre "La producción del conocimiento en formación profesional".

Habiendo aceptado la invitación para dar la conferencia de apertura y comenzando a armar las ideas que deberían componer mi exposición, pensé: pero ¿qué puedo decir además de la propuesta de formación humana integral formulada por mi y ya presentada en diferentes oportunidades? Mi atención se dirigió, entonces, a un detalle en el enunciado del tema que me fue propuesto para tratar en esta conferencia de apertura. El referido enunciado no se limita a pedirme que presente un proyecto de formación humana integral. Se pide que haga la defensa del proyecto de formación humana integral teniendo en cuenta un destinatario específico: la clase trabajadora. He aquí el tema de la conferencia recibió este enunciado completo: "En defensa del proyecto de formación humana integral para la clase trabajadora". Decidí, entonces, desarrollar la conferencia comenzando por presentar brevemente un esbozo del proyecto de una escuela de formación integral pasando, en segundo momento, a la defensa del referido proyecto no solo para la clase trabajadora, sino también por la clase trabajadora cuyo protagonismo será decisivo para lograrse la implementación plena de la escuela de formación integral.

## 2 ESQUEMA DEL PROYECTO DE UNA ESCUELA DE FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL

Teniendo en cuenta que la existencia humana no es garantizada por la naturaleza, no es un don natural y mucho menos divino, pero debe ser producida por los propios seres humanos siendo, pues, un producto del trabajo, la educación, de modo general, y específicamente la organización de la enseñanza, debe tomar como referencia el concepto gramsciano del trabajo como principio educativo. De modo general, podemos considerar que ese concepto comprende tres significados: en un primer sentido, el trabajo es principio educativo en la medida en que determina, por el grado de desarrollo social alcanzado históricamente, el modo de ser de la educación en su conjunto. En ese sentido, a los modos de producción corresponden modos distintos de educar con una correspondiente forma dominante de educación. En un segundo sentido, el trabajo es principio educativo en la medida en que coloca exigencias específicas que el proceso educativo debe completar, en vista de la participación directa de los miembros de la sociedad en el trabajo socialmente productivo. Finalmente, el trabajo es principio educativo en un tercer sentido, en la medida que determina la educación como modalidad específica y diferenciada de trabajo: el trabajo pedagógico.

Inspirado en las reflexiones de Gramsci sobre el trabajo como principio educativo de la escuela unitaria, busqué delinear, en diferentes oportunidades entre

las cuales menciono el artículo "Trabajo y educación: fundamentos ontológicos e históricos", publicado en la *Revista Educación & Sociedad* (SAVIANI, 2007, p. 159-162) y el ítem e) "Sobre la organización pedagógica", del capítulo IV, "Indicaciones para la construcción del Sistema Nacional de Educación en Brasil", del libro *Sistema Nacional de Educación y Plan Nacional de Educación: significado, controversias y perspectivas* (SAVIANI, 2017a, p. 55-61) la escuela unitaria de formación integral. Según Gramsci, la escuela unitaria corresponde a la etapa que hoy, en Brasil, es definida como la educación básica, específicamente en los niveles primario y secundario.

Considerando el primer significado del trabajo como principio educativo, vemos que el modo como está organizada la sociedad actual es la referencia para la organización de la educación primaria. El nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad contemporánea exige un mínimo de conocimientos sistemáticos sin los que no se puede ser ciudadano, es decir, no se puede participar activamente de la vida de la sociedad.

La colección en referencia incluye el lenguaje escrito y la matemática, ya incorporadas en la vida de la sociedad actual; las ciencias naturales, cuyos elementos básicos relativos al conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza son necesarios para comprender las transformaciones operadas por la acción del hombre sobre el medio ambiente; y las ciencias sociales, por las cuales se puede comprender las relaciones entre los hombres, las formas como ellos se organizan, las instituciones que crean y las reglas de convivencia que establecen, con la consecuente definición de derechos y deberes. El último componente (ciencias sociales) corresponde, en la actual estructura, a los contenidos de historia y geografía. He ahí como se configura el currículo de la escuela elemental.

La base en que se asienta la estructura de la enseñanza primaria es el principio educativo del trabajo. El estudio de las ciencias naturales, señala Gramsci, pretende introducir a los niños en la "societas rerum" y por las ciencias sociales se introducen en la "societas hominum":

El concepto y el hecho de trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente a la escuela primaria, ya que la orden social y estatal (derechos y deberes) es introducida e identificada en el orden natural por el trabajo. El concepto de equilibrio entre el orden social y el orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo libre de toda magia o brujería, y proporciona el punto de partida para el posterior desarrollo de una concepción histórico-dialéctica del mundo... (GRAMSCI, 1975a, vol. III, p. 1541; en la edición brasileña, 1968, p. 130).

Dado que el principio del trabajo es inmanente a la escuela primaria, esto significa que en la educación primaria la relación entre trabajo y educación es implícita e indirecta. Es decir, el trabajo orienta y determina el carácter del currículo escolar en función de la incorporación de esas exigencias en la vida de la sociedad. La escuela primaria no necesita, entonces, hacer referencia directa al proceso de trabajo, porque ella se constituye básicamente como un mecanismo, un instrumento,

por medio del cual los integrantes de la sociedad se apropian de aquellos elementos, también instrumentales, para su inserción efectiva en la propia sociedad. Aprender a leer, escribir y contar y dominar los rudimentos de las ciencias naturales y de las ciencias sociales constituyen pre-requisitos para comprender el mundo en que se vive, inclusive para entender la propia incorporación por el trabajo de los conocimientos científicos en el ámbito de la vida y de la sociedad.

Si en la educación primaria la relación es implícita e indirecta, en la educación secundaria la relación entre educación y trabajo, entre el conocimiento y la actividad práctica deberá ser tratada de manera explícita y directa. Interviene aquí, pues, el segundo sentido del concepto de trabajo como principio educativo. El saber tiene una autonomía relativa en relación al proceso de trabajo del cual se origina. El papel primario de la escuela de nivel secundario será, entonces, el de recuperar esa relación entre el conocimiento y la práctica del trabajo.

Así, en la educación secundaria ya no basta dominar los elementos básicos y generales del conocimiento que resultan y al mismo tiempo contribuyen al proceso de trabajo en sociedad. Se trata, ahora, de explicar como el conocimiento (objeto específico del proceso de enseñanza), es decir, como la ciencia, potencia espiritual, se convierte en potencia material en el proceso de producción. Tal explicación debe involucrar el dominio no solo teórico, sino también práctico sobre el modo como el saber se articula con el proceso productivo.

Un ejemplo de cómo la actividad práctica, manual, puede contribuir a explicar la relación entre ciencia y producción es, según lo explicó Pistrak, la transformación de la madera y del metal por el trabajo humano (Cf. PISTRAK, p. 55-56). El trabajo con la madera y el metal tiene inmenso valor educativo, pues presenta amplias posibilidades de transformación. Involucra no solo la producción de la mayoría de los objetos que componen el proceso productivo moderno, sino también la producción de instrumentos con los cuales esos objetos son producidos. En el trabajo práctico con madera y metal, aplicando los fundamentos de diversas técnicas de producción, se puede comprender como la ciencia y sus principios son aplicados al proceso productivo, se puede percibir como las leyes de la física y de la química operan para vencer la resistencia de los materiales y generar nuevos productos. Se hace, así, la articulación de la práctica con el conocimiento teórico, insertándolo en el trabajo concreto realizado en el proceso productivo.

La educación secundaria implicará, el recurso de los talleres en los cuales los alumnos manipulan los procesos prácticos básicos de la producción; pero no se trata de reproducir en la escuela la especialización que ocurre en el proceso productivo. El horizonte que debe guiar la organización de la educación secundaria es el de propiciar a los alumnos el dominio de los fundamentos de las técnicas diversificadas utilizadas en la producción, y no el mero adiestramiento en técnicas productivas. No la formación de técnicos especializados, sino de politécnicos.

Politecnia significa, aquí, especialización como dominio de los fundamentos científicos de las diferentes técnicas utilizadas en la producción moderna. En esa perspectiva la educación de nivel secundario tratará de concentrarse en las modalidades fundamentales que dan base a la multiplicidad de procesos y técnicas de producción existentes.

Esta es una concepción radicalmente diferente de la que propone una educación secundaria profesionalizadora, en caso en que la profesionalización es entendida como un adiestramiento en una determinada habilidad sin el conocimiento

de los fundamentos de esa habilidad y, menos aún, de la articulación de esa habilidad con el conjunto del proceso productivo.

La concepción antes formulada implica la progresiva generalización de la educación secundaria como formación necesaria para todos, independientemente del tipo de ocupación que cada uno vaya a ejercer en la sociedad. Sobre la base de la relación explícita entre trabajo y educación se desarrolla, por lo tanto, una escuela secundaria de formación general. En ese sentido se trata de una escuela de tipo “desinteresada” como propugnaba Gramsci (1975a, p. 486-487; en la edición brasileña, 1968, p. 123-125). Es así como él entendía la escuela activa y no en la forma como esa expresión aparecía en el movimiento de la Escuela Nueva, es decir, la escuela única diferenciada preconizada por la burguesía. Para él, el punto culminante de esa escuela activa era la escuela creativa, entendida como el momento en que los alumnos alcanzaban la autonomía. Se completaba, de esa forma, el sentido gramsciano de la escuela mediante la cual los alumnos pasarían de la anomia a la autonomía por la mediación de la heteronomía.

Finalmente, a la educación superior cabe la tarea de organizar la cultura superior como forma de posibilitar que participen plenamente de la vida cultural, en su manifestación más elaborada, todos los miembros de la sociedad independientemente del tipo de actividad profesional a que se dediquen.

Así, además de la enseñanza superior destinada a formar profesionales de nivel universitario (la inmensa gama de profesionales liberales y de científicos y tecnólogos de diferentes matices), se formula la exigencia de la organización de la cultura superior con el objetivo de posibilitar a toda la población la difusión y discusión de los grandes problemas que afectan al hombre contemporáneo. Una vez terminada la formación común propiciada por la educación básica, los jóvenes tienen ante sí dos caminos: la vinculación permanente al proceso productivo a través de la ocupación profesional o la especialización universitaria.

Ahora, en lugar de abandonar el desarrollo cultural de los trabajadores a un proceso difuso, se trata de organizarlo. Es necesario, que ellos dispongan de organizaciones culturales por medio de las cuales puedan participar, en igualdad de condiciones con los estudiantes universitarios, de la discusión, en nivel superior, de los problemas que afectan a toda la sociedad y, por lo tanto, atañen a los intereses de cada ciudadano. Con ello, además de propiciar el clima estimulante imprescindible para la continuidad del desarrollo cultural y de la actividad intelectual de los trabajadores, tal mecanismo funciona como un espacio de articulación entre los trabajadores y los estudiantes universitarios, creando la atmosfera indispensable para vincular de forma indisoluble el trabajo intelectual y el trabajo material.

Resáltese que esa propuesta es bastante diferente de la actual función de la extensión universitaria. No se trata de extender a la población trabajadora, como receptora pasiva, algo propio de la actividad universitaria. Se trata, antes, de evitar que los trabajadores caigan en la pasividad intelectual, evitándose al mismo tiempo que los universitarios caigan en el academicismo. De hecho, Gramsci (1968, p.125-127) imaginaba que tal función la desempeñarían exactamente las Academias que, para ello, deberían ser reorganizadas y totalmente revitalizadas dejando de ser los “cementeros de la cultura” a lo que están reducidas actualmente.

Finalmente y con seguridad lo más importante, se debe considerar con toda la atención y cuidado el problema del contenido de la educación a ser desarrollado en el ámbito de todo el proceso de formación de la escuela unitaria. Está en juego,

aquí, la cuestión del trabajo pedagógico en consonancia con el tercer sentido del concepto de trabajo como principio educativo.

Según los documentos legales, a partir de la Constitución Federal y LDB, la educación tiene por finalidad el pleno desarrollo de la persona, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo. Tomándose en cuenta que esos objetivos se refieren indistintamente a todos los miembros de la sociedad brasileña considerados individualmente, podemos interpretar, con Gramsci (1975a, vol. III, p. 1547), que el objetivo de la educación es conducir a cada individuo hasta la condición de ser capaz de dirigir y controlar quién conduce.

Es claro que tal objetivo no podrá ser alcanzado con currículos que pretendan conferir competencias para la realización de las tareas de cierto modo mecánicas y banales demandadas por la estructura ocupacional concentrándose, y aún de forma limitada, en la cuestión de la calificación profesional y secundarizando el pleno desarrollo de la persona y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía.

A diferencia de esa tendencia dominante, la organización curricular de los distintos niveles y modalidades de enseñanza en el ámbito de los diferentes niveles de la escuela unitaria deberá tomar como referencia la forma de organización de la sociedad actual, asegurando su plena comprensión por parte de todos los alumnos. Eso significa que se debe promover la apertura de la caja negra de la llamada "sociedad del conocimiento". La educación a ser suministrada deberá garantizar a todos el acceso a los fundamentos y presupuestos que hicieron posible la revolución microelectrónica que está en la base tanto de los mecanismos de automatización que operan en el proceso productivo como de las tecnologías de la información que se mueven en los ambientes virtuales de la comunicación electrónica.

Así, además de hacer accesibles las computadoras por la diseminación de los aparatos y en vez de lanzar la educación en la esfera de los cursos a distancia de forma apresurada, es preciso garantizar no solo el dominio técnico-operativo de esas tecnologías, sino la comprensión de los principios científicos y de los procesos que las hicieron posibles. Si continuamos por los caminos que estamos transitando, no parece exagerado considerar que estamos, de hecho, realizando aquellas profecías de los textos de ficción científica que previeron una humanidad sometida a la opresión de sus propias criaturas, siendo dirigidas por máquinas engranadas en procesos automáticos. Pues no deja de ser verdad que, cada vez más, nos relacionamos con las máquinas electrónicas, específicamente con las computadoras considerándolas fetichistamente como personas a cuyos designios nos sometemos y, sin conseguir comprenderlos, atribuimos a ellos determinadas características psicológicas traducidas en expresiones que los técnicos utilizan para explicarnos su comportamiento, tales como: él, la computadora, no reaccionó bien a su procedimiento; es así, a veces acepta lo que le propones y a veces no; etc.

En las condiciones actuales ya no es suficiente alertar contra los peligros de la racionalidad técnica abogando por una formación centrada en una cultura de base humanística centrada en la filosofía, literatura, artes y ciencias humanas a pesar del desarrollo de las llamadas "ciencias duras". Es necesario operar un giro de la formación hacia una cultura de base científica que articule, de forma unificada, en un complejo comprensivo, las ciencias humano-naturales que están modificando profundamente las formas de vida pasándolas por el tamiz de la reflexión filosófica y de la expresión artística y literaria. Es este el desafío que el sistema nacional de educación tendrá que enfrentar. Solamente así será posible, además de calificar

para el trabajo, promover igualmente el pleno desarrollo de la persona y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía.

Luego de ese resumen de la propuesta de escuela unitaria de formación humana integral, paso a tratar el tema de la defensa de esta formación integral en la perspectiva de la clase trabajadora.

### 3 EN DEFENSA DE LA ESCUELA UNITARIA DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA CLASE TRABAJADORA

Sabemos que la propuesta de escuela unitaria elaborada por Gramsci tenía en cuenta, de forma inmediata, la sociedad capitalista en que él vivía buscando crear las condiciones para instituir la reforma intelectual y moral que elevaría la clase trabajadora a la condición de efectuar la transformación revolucionaria que conduciría a la implementación de un nuevo modo de producción a la base del cual serían abolidas las clases sociales con el advenimiento de la sociedad socialista como fase de transición para la sociedad comunista. Pero sabemos también que él tenía como referencia, en la propuesta de la escuela unitaria, la experiencia soviética.

Como expliqué en la entrevista concedida a la revista *Movimento*, de la Facultad de Educación de la UFF, en 2017, sobre la recepción de Gramsci en la educación brasileña, aunque algunos colegas consideren que la concepción de politécnica sea incompatible con la visión gramsciana, no comparto esa opinión. Al contrario, veo una convergencia entre la idea de politécnica formulada en el esfuerzo de la construcción de una nueva educación en el contexto de la Revolución Soviética y la propuesta gramsciana de escuela unitaria. De hecho, aunque en el vocabulario de Gramsci no aparezca la palabra “politécnica”, la elaboración gramsciana de la escuela unitaria, según muestra Manacorda (2008, *passim*), si hace teniendo presente constantemente la experiencia pedagógica soviética que él conoció directamente entre 1924 y 1926, cuando vivió en Moscú.

No obstante los críticos, entre los cuales destaco a mi gran amigo Paolo Nosella, suelen recurrir a Manacorda para descalificar el concepto de politécnico a la vista de sus comentarios filológicos advirtiendo que, en Marx, prevalecería el concepto de “educación tecnológica” sobre el de “educación politécnica”, el propio Manacorda, en el libro *El principio educativo en Gramsci*, da testimonio de que “la fuente soviética declarada” por el propio Gramsci como habiendo influenciado su propuesta de escuela unitaria. Y Manacorda (2008, p.162-163) transcribe el pasaje en que Gramsci se reporta a Lénin, aclarando que Gramsci se refería al folleto de Lénin *Materiales para la revisión del programa del partido* y registra que los aspectos más propiamente escolares contenidos en ese folleto son de autoría de Krupskaja, agregando que es el propio Lenin que nos trae esa información. Y cita el siguiente pasaje de Lenin indicando que en el punto ‘e’ del programa está “el proyecto, acompañado de breves notas explicativas, de las modificaciones que deben ser introducidas en los párrafos del programa referente a la instrucción pública. Ese proyecto fue escrito, después de la conferencia, por N. K. Krupskaja (LÉNIN, 1966, p. 469, citado por MANACORDA, 2008, p. 163). Cita, luego, el párrafo 14 de ese proyecto de Krupskaja: “Instrucción gratuita y obligatoria, general y politécnica (que da a conocer, en teoría y práctica, todas las principales ramas de la producción) para

todos los jóvenes de los dos sexos hasta los dieciséis años; estrecha conexión entre la enseñanza y el trabajo socialmente productivo” (idem, ídem).

Por si no bastase la claridad de este testimonio, Manacorda va más allá, observando: “Ahora, es muy importante que nos llegue finalmente de Gramsci la indicación explícita y directa del modelo existente de escuela unitaria, la ‘escuela única del trabajo’, que tiene presente de forma constante en sus reflexiones. De lo contrario, tendríamos que contentarnos con suponerlo, aunque no podíamos dejar de hacerlo”. Y termina:

Ahora, es él mismo que nos dice tener bien presente no solo aquella escuela, sino el exacto documento político del partido bolchevista en el cual fuera delineada por Krupskaja y por Lênin y hasta la nota explicativa al párrafo en que se trata del tema que es tan caro. Por tanto, ese cuaderno, del cual nos vienen las páginas más orgánicas que Gramsci escribió sobre la escuela, nos propicia también, justamente en el momento en que nos preparamos para leerlo, ese testimonio explícito, que será una clave preciosa para su interpretación (MANACORDA, 2008, p. 164).

Así está. Como dirían los escolásticos, “conclusio patet”: la conclusión es evidente. O, como acostumbraba a decir un viejo profesor de Filosofía del Seminario Mayor, en las clases que eran suministradas en latín, cuando concluía una explicación didácticamente convincente: “clarior quam lux solis”, más claro que la luz del sol.

Se puede ver, entonces, que Gramsci propuso la organización de la escuela unitaria de formación humana integral para la clase trabajadora en las condiciones italianas teniendo como referencia la experiencia de la construcción soviética de la escuela politécnica en el segundo cuarto del siglo XX cuando el capitalismo, después de salir de la gran crisis de 1929, se involucró en una Guerra Mundial que destruyó enorme cantidad de fuerzas productivas, lo que le dio nuevo impulso abriéndose la etapa de los años dorados con un acelerado desarrollo económico y creación del “Estado del Bienestar” que se agotó con la crisis de la década de 1970 que determinó la reconversión productiva con el advenimiento del neoliberalismo desembocando en la crisis actual cuyos indicios sugieren que se trata de una crisis estructural, de carácter terminal.

En efecto, según Mézáros, una crisis es estructural cuando “afecta la totalidad de un complejo social en todas las relaciones con sus partes constituyentes o subcomplejos, como también a otros complejos a los cuales se articula” (MÉSZÁROS, 2002, p. 797). Es distinta de la crisis no estructural que “afecta solo a algunas partes del complejo en cuestión, y así, no importa el grado de severidad en relación a las partes afectadas, no puede poner en riesgo la supervivencia de la estructura global” (MÉSZÁROS, 2002, p. 797). El propio Mézáros (2002, p. 796) desde 1994 cuando lanzó la edición original de *Para além do Capital*, ya consideraba estructural la actual crisis del capitalismo, teniendo en cuenta su carácter universal, su alcance global, su escala de tiempo continua o permanente y su modo sigiloso de desplegarse, es decir, aún sin negar posibles manifestaciones



más espectaculares, la crisis va persistentemente insinuándose en las diferentes dimensiones características de la estructura, minándola progresivamente.

Hoy las señales de la crisis estructural están mucho más visibles. Habiéndose extendido por toda la Tierra, el capitalismo no tiene otro lugar donde expandirse y pasa a obtener una supervivencia por medio de la “producción destructiva”. Eso porque aquello que es destruido puede ser reconstruido a partir de las relaciones sociales de producción dominantes, basadas en la propiedad privada. Pero ya no es posible desarrollar nuevas fuerzas productivas porque las relaciones sociales privadas, que hasta mediados del siglo XX impulsaron el desarrollo de las fuerzas productivas, a partir de la crisis del año 1970, que determinó la reconversión productiva con el advenimiento del neoliberalismo, pasaron a frenar el avance de las fuerzas productivas generando esos fenómenos a que estamos presenciando de desastres ambientales, accidentes de tránsito, guerras localizadas y, más recientemente, las manifestaciones acompañadas de la quema de vehículos y otras formas destructivas nombradas por la prensa como vandalismo así como por las acciones del crimen organizado, tanto a partir de las prisiones como en las áreas de control del tráfico de drogas. De hecho, los dos sectores que mueven las mayores sumas de capitales en los días de hoy son el comercio de armamentos y el comercio de drogas.

Pero además de esos eventos extrínsecos al proceso productivo que alimentan la reproducción capitalista, el mismo modo de producir incorporó intrínsecamente la forma destructiva al regirse por la obsolescencia programada mediante la cual los bienes son producidos para durar poco exigiendo en tiempos cada vez más cortos la necesidad de su substitución. Eso ocurre con todos los productos siendo más evidente en los equipos electrónicos que utilizan como materia prima el plástico cuyos artefactos obsoletos inundan el planeta dañando el medio ambiente.

Con la desintegración del “socialismo real”, todos los problemas del mundo de hoy son problemas del capitalismo. En 1990, en el calor de los acontecimientos relativos al colapso de la Unión Soviética, escribí que en lugar de creer que el socialismo murió y que Marx fracasó, las evidencias señalan en sentido contrario, pues ese hecho solo realza la consistencia de la tesis de Marx según la cual “ningún modo de producción desaparece antes de haber agotado todas sus posibilidades” y que no es posible una solución parcial para los problemas puestos por el capitalismo. Por lo tanto, lo que se comprueba es que el intento de implementarse el socialismo en solo una parte del mundo se reveló inviable. Entonces el socialismo como solución parcial fracasó; pero no se puede dar como comprobada la inviabilidad del socialismo como solución global. Ahora y no existen los problemas del socialismo paralelamente a los problemas del capitalismo. Todos los problemas del mundo, hoy, son problemas del capitalismo. Y necesitan ser resueltos, lo que solo puede ocurrir con la superación del propio capitalismo como totalidad. Y la superación del capitalismo, a partir del desarrollo de sus contradicciones internas, es lo que la práctica histórica y la teoría de esa práctica vienen explicando por medio de la categoría “socialismo”. Fuera de eso la alternativa que resta es la barbarie (SAVIANI, 1991, p. 103-104) que y está extendiéndose por todo el mundo y, particularmente, aquí en Brasil.

Por tanto, el gran desafío puesto por la crisis global del capitalismo se refiere su transformación radical construyendo, por la praxis revolucionaria, una nueva

sociedad de base socialista. Y esta, obviamente, es una tarea de la clase trabajadora, la clase explotada que tiene todo el interés en transformar esta sociedad para librarse de la dominación a la cual se encuentra sometida.

#### 4 CONCLUSIÓN

El desarrollo de la consciencia social proletaria como premisa para la acción política e ideológica eficaz implica dos aspectos, de preferencia orgánicamente articulados entre sí. Se trata de la educación, con énfasis a la forma escolar, y la propia acción de las masas organizadas.

La educación escolar es el medio más adecuado para la apropiación, por los trabajadores, de las conquistas históricas de la humanidad que les agudizarán la consciencia de la necesidad de intervenir prácticamente para dar continuidad al proceso histórico conduciéndolo a un nuevo nivel, como destacó Gramsci en un texto de 1916:

Es a través de la crítica de la civilización capitalista que se forma o está formándose la consciencia unitaria del proletariado, y crítica quiere decir cultura, y ya no evolución espontánea y naturalista. [...] Y no se puede obtener eso si no se conoce también a los otros, su historia, el éxito de los esfuerzos que hicieron para ser esto que son, para crear la civilización que crearon y que nosotros queremos substituir por la nuestra. Quiere decir, tener nociones de qué cosa es la naturaleza y sus leyes para conocer las leyes que gobiernan el espíritu (GRAMSCI, 1975b, pp. 25-26).

Y Gramsci concluyó, de forma clara, situando la necesidad de que el proletariado domine el saber histórico, colocándose, así, como un eslabón en la cadena de la historia universal:

Si es verdad que la historia universal es una cadena de los esfuerzos que el hombre hizo para liberarse tanto de los privilegios como de los preconceptos y de la idolatría, no se entiende por qué el proletariado, que quiere juntar otro eslabón a esa cadena, no deba saber cómo, por qué y de quién haya sido precedido, y cuál es la ventaja que puede obtener de ese saber. (GRAMSCI, 1975b, pp. 26).

Pero esa formación histórica y crítica debe ser articulada con las acciones colectivas sistemáticamente organizadas como, además, preconiza la pedagogía histórico-crítica al considerar la educación como mediación en el interior de la práctica social teniendo, pues, la propia práctica social, al mismo tiempo, como punto de partida y punto de llegada.

Las acciones de masas deben ser orientadas, lo máximo posible, por la perspectiva de la transición del nivel económico-corporativo al nivel económico-político y de este al nivel propiamente político realizando la catarsis entendida como la asimilación superior de la estructura en superestructura en la consciencia de los trabajadores, es decir, la transición de la condición de clase en sí a la condición de clase para sí. Así, por ejemplo, en una huelga por reivindicación salarial, no basta reivindicar determinado índice con el argumento de que el trabajador tiene derecho al aumento solicitado y, por tanto, la paralización tiene el sentido de forzar al empleador a conceder el índice propuesto. Se debe ir más allá y mostrar, como Marx lo hizo en el texto salario, precio y ganancia, presentado en la AIT, en junio de 1865, que las ganancias del empleador son parte de la plusvalía producida por los propios trabajadores correspondiendo, por tanto, el trabajo no pago. Marx observa, al final, que los trabajadores no deben olvidarse que, en sus luchas diarias, atacan los efectos y no las causas. Y que el sistema capitalista, a pesar de todas las miserias que impone, “engendra simultáneamente las condiciones materiales y las formas sociales necesarias para una reconstrucción económica de la sociedad”, agregando que, en lugar del lema conservador “¡un salario justo por un día laboral justo!”, debe adoptar el lema revolucionario: “¡Abolición del sistema de trabajo asalariado!” (MARX, s/d., p. 377-378).

Efectivamente, el sistema de trabajo asalariado es, en el fondo, una forma disfrazada de esclavitud, ya que, al vender su fuerza de trabajo a cambio del salario, el trabajador se está vendiendo a sí mismo. Y el capitalista, al pagar su justo valor en forma de salario adquiere el derecho de poner esa fuerza de trabajo para trabajar teniendo la posesión de todo lo que es capaz de producir. Es, pues, una forma de esclavitud porque la fuerza de trabajo no es un bien que el trabajador posee y del cual puede deshacerse libremente transfiriéndola a otro y permaneciendo integralmente él mismo. Su fuerza de trabajo constituye su propio ser no pudiendo, por tanto, venderla sin alienarse, sin perderse por completo. En efecto, como Marx señaló en “O Capital”, en el trabajo, el hombre “pone en movimiento las fuerzas naturales de su cuerpo, brazos y piernas, cabeza y manos a fin de apropiarse de los recursos de la naturaleza, imprimiéndoles forma útil a la vida humana”. (MARX, 1968, p. 208). Por ello, el ejercicio de la fuerza de trabajo compromete todo el ser del trabajador. Y, en las condiciones actuales bajo la hegemonía del llamado “neoliberalismo”, la propia reglamentación del proceso de trabajo es puesta al margen buscándose transformar al trabajador en empresario de sí mismo. Cae, entonces, el disfraz. Ahora es el propio trabajador que se vende a sí mismo colocándose, sin ninguna contrapartida, a disposición del capitalista.

Podemos decir, entonces, que el análisis de la dialéctica del señor y del esclavo, de Hegel, se vuelve verdad práctica. En efecto, en la medida en que el esclavo se vuelva consciente de su condición de esclavo se asume como tal y, por tanto, se libera de la esclavitud porque deja de servir a su señor por obligación y pasa a servirlo libremente. Luego, ya no es más esclavo. Y, en ese mismo acto, él libera también a su señor de la esclavitud porque el señor ya no necesita exigir del esclavo que le sirva bajo coacción, pues ya le sirve espontáneamente.

En situación análoga, el trabajador, en la medida en que se asume como su propio empresario se libera del trabajo asalariado, pues deja formalmente de vender su fuerza de trabajo al capitalista. Y, en ese mismo acto, él libera al capitalista de la necesidad de comprar su fuerza de trabajo sin dejar, sin embargo, de contar con esa misma fuerza que pasa a ser obtenida en una relación de intercambio con otro

supuesto "empresario", librándose de la etiqueta de explotador de la fuerza de trabajo.

De hecho, al transformarse en su propio empresario el trabajador pasa a operar con ventajas aún mayores para el capitalista, lo que nos permite comprender porque son los capitalistas que juegan con esa posibilidad y vienen induciendo a los trabajadores a transformarse en sus propios empresarios. Los propios trabajadores con seguridad preferirían tener un trabajo con contrato formal y con todos los derechos asegurados por la legislación laboral. Como eso va volviéndose inviable, no les queda otra alternativa que trabajar por cuenta propia cayendo en la informalidad y perdiendo, así, los derechos registrados en la CLT. Además, cabe considerar que la inducción, por los capitalistas, para que los trabajadores se transformen en sus propios empresarios – lo que suena como una especie de elevación de su *status* por el autoemprendimiento – configura, sin embargo, una situación que se da para cada trabajador individualmente considerado, razón por la cual, desde el punto de vista capitalista, el incentivo para el trabajador que se vuelve empresario de sí mismo presupone la condición de su autoaislamiento, vale decir, su desvinculación de la clase trabajadora y de sus entidades representativas como los sindicatos. Sin embargo, si los trabajadores pasan a asumir el emprendimiento de forma colectiva como estrategia para abolir el trabajo asalariado, podríamos invertir la situación colocando transitoriamente a los capitalistas en la dependencia de los trabajadores, pues sin ellos el capital no tendrá plusvalía para incorporar llegando, al límite, a la superación del capitalismo y de los capitalistas. Estaría siendo reeditada, obviamente en condiciones totalmente nuevas, el proceso de ascensión de la burguesía que se volvió clase económicamente dominante antes de volverse políticamente dominante, lo que llevó a reyes y, en parte, a señores feudales a la dependencia de la burguesía, antes de consumarse la revolución burguesa. Por ese camino, sería resuelto el problema de la constitución de la base económica para dar sustentación a la revolución proletaria.

Es, por tanto, primario que las acciones emprendidas por las organizaciones de masas de los trabajadores se constituyan en experiencias de la nueva forma de sociedad en cuanto al modo de organizar y de administrar las relaciones sociales. Eso es importante por producir las semillas de la futura sociedad socialista y también porque su éxito inyecta un nuevo ánimo en la lucha de los trabajadores disponiéndolos a nuevas iniciativas, lo que podemos constatar en las acciones del MST. La forma resuelta con que sus militantes movilizan rápidamente a un gran número de familias para realizar ocupaciones y el modo como organizan y administran la vida en los campamentos y asentamientos forman semillas de la sociedad socialista que se quiere implementar y, por los resultados alcanzados, revigoran sus fuerzas y los animan a continuar en la lucha en busca de nuevas conquistas.

Eso que el MST viene haciendo en relación al medio rural debe ser realizado también en el medio urbano. Como ya está ocurriendo con las acciones de solidaridad efectuadas en las periferias de las ciudades en el contexto del Covid 19. En ese ámbito se destacan iniciativas como la de las organizaciones sindicales de los sectores metalúrgico, químico, textil y confecciones, alimenticio, construcción civil y energía que crearon la *IndustriALL Brasil* buscando revertir la desindustrialización del país que viene siendo impulsada por el Estado bajo el gobierno de Bolsonaro. Pero es preciso capitalizar tales iniciativas otorgándoles un carácter orgánico en la

dirección de la transformación revolucionaria de la sociedad lo que, sin embargo, está haciendo falta en las condiciones actuales de la lucha popular.

De hecho, un cuello de botella del proceso de organización de las acciones que conforman la lucha de los trabajadores es, en Brasil, la ausencia del partido revolucionario. Gramsci, así como alargó el concepto de Estado que pasó a abarcar tanto la sociedad política como la sociedad civil, amplió también el concepto de partido admitiendo, además de los partidos políticos, los partidos ideológicos. El partido político constituyó una “organización práctica (o tendencia práctica), o sea, un instrumento para la solución de un problema o de un grupo de problemas de la vida nacional e internacional” (GRAMSCI, 1975b, vol. II, p. 1352). En contrapartida, el partido ideológico es “el partido como ideología general, superior a las diferentes agrupaciones más inmediatas” (GRAMSCI, 1975b, vol. II, p. 1353). De esa forma, bajo el concepto de “partido ideológico” se agrupa el conjunto de los aparatos y organizaciones intelectuales, tales como la prensa, las editoras, círculos, clubes, iglesias, asociaciones culturales, profesionales o comunitarias, entidades de beneficencia, así como las escuelas públicas y privadas de diferentes tipos y niveles. Esas dos modalidades de partido – político e ideológico – se unifican en el partido revolucionario, a saber, el partido comunista como partido del proletariado, definido como el organismo privilegiado de difusión de la concepción de mundo de la clase trabajadora, el “heraldo y organizador de una reforma intelectual y moral, lo que, en síntesis, significa crear el terreno para un siguiente desarrollo de la voluntad colectiva nacional-popular buscando la realización de una forma superior y total de civilización moderna” (GRAMSCI, 1975b, vol. III, p. 1560).

El papel del partido revolucionario es, por tanto, dar cohesión y dirección a la movilización de las masas y, para eso, debe mantener un estrecho vínculo con las organizaciones de los trabajadores. En la situación actual no disponemos de un partido con esas características. Nuestros partidos de izquierda se circunscriben al plano institucional. Aún aquellos partidos que critican al PT por haberse alejado de las masas volviéndose, después de asumir gobiernos, al plano institucional, tampoco esos partidos mantienen vínculos con las masas. Nos falta un verdadero partido revolucionario dotado de capilaridad para organizar, movilizar y liderar las masas trabajadoras sea en el ámbito de la economía creando formas de producción autónomas confrontando el capital, o en el ámbito político afrontando el Estado burgués. He aquí la tarea urgente y necesaria a emprender por las así llamadas “fuerzas de izquierda” en la lucha contra la barbarie en nuestro país en ese contexto de crisis terminal del capitalismo en que Brasil fue tomado por asalto por el segmento político de la extrema derecha.

Son esas, en fin, las consideraciones que traigo para ustedes en el cierre de esta conferencia de apertura sobre el tema que me fue atribuido: “en defensa del proyecto de formación humana integral para la clase trabajadora”. Con el análisis efectuado solo introduje la discusión del tema central del evento, el cual será objeto de ampliación y profundización a lo largo de los próximos tres días en las 8 mesas temáticas y en las tres sesiones de “conversación” previstas en la densa programación de este VI Coloquio Nacional y III Coloquio Internacional sobre la producción del conocimiento en formación profesional. Espero haber proporcionado alguna contribución para nuestras luchas. Muchas gracias.

## REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**, 4 vol. Torino: Einaudi, 1975a.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti giovanili (1914-1918)**. Torino: Einaudi, 1975b.

MANACORDA, Mario Alighieri. **O princípio educativo em Gramsci**, 2<sup>a</sup> ed. Campinas, Alínea, 2008.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas, vol. 1**. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d., p. 333-378.

MÈSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo, Boitempo, 2002.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez/Livros do Tatu, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, 2007, p. 152-165.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controversias e perspectivas, 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2017a.

SAVIANI, Dermeval. A recepção de Gramsci na educação brasileira. Entrevista com Dermeval Saviani. **Movimento**: Revista de Educação. Niterói, ano 4, número 6, p. 386-404, jan./jun. 2017b.