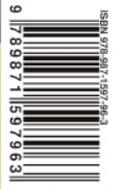


[colección ■■■
Investigaciones]



El saber de los trabajadores y las trabajadoras: la formación profesional y el mundo del trabajo

Gustavo Gándara
Pablo Granovsky
Vanessa Verchelli



ai aulas.y
andamios
editora

■ Gustavo Gándara | Pablo Granovsky | Vanesa Verchelli

El saber de los trabajadores y las trabajadoras:

la Formación Profesional
y el mundo del trabajo

Gándara, Gustavo

El saber de los trabajadores y las trabajadoras : la formación profesional y el mundo del trabajo / Gustavo Gándara ; Pablo Granovsky ; Vanesa Verchelli. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Aulas y Andamios, 2021.

80 p. ; 30 x 21 cm.

ISBN 978-987-1597-96-3

1. Formación Profesional. I. Granovsky, Pablo. II. Verchelli, Vanesa. III. Título. CDD 306.361

El saber de los trabajadores y las trabajadoras: la Formación Profesional y el mundo del trabajo

ISBN 978-987-1597-96-3

1ª Edición, septiembre de 2021

Dirección General:

Gustavo Gándara

Autores:

Gustavo Gándara

Pablo Granovsky

Vanesa Verchelli

Coordinación gráfica:

Julia Irulegui | Fundación UOCRA

Esta publicación ha sido elaborada por la Fundación UOCRA en una financiación conjunta con el Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnica Profesional (FoNIETP) del Instituto de Educación Tecnológica (INET) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

La Fundación UOCRA es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, creada con la finalidad de contribuir a la formación y desarrollo integral de los/las trabajadores/as constructores y sus familias.

Las publicaciones elaboradas por la Fundación UOCRA a través de su editora Aulas y Andamios pueden solicitarse vía mail a: comunicacion.fundacion@uocra.org, o consultarlos en nuestra sede en Azopardo 954 (Ciudad de Buenos Aires). Tels.: (54 11) 4343-5629/6803, concertando una cita vía mail.

La reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, requerirá autorización expresa de la editorial.

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Fundación UOCRA

Azopardo 954 | (C1107ADP) | Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel.: 4343-5629/6803 | Fax: 4343-5383 | www.fundacion.uocra.org

Agradecemos especialmente a docentes, instructores/as y equipos directivos de los Centros de Formación Profesional que integran la Red de Centros de Fundación UOCRA quienes colaboraron para la elaboración de este material.

SOBRE EL USO DEL LENGUAJE EN ESTE MATERIAL

Los autores y las autoras de este libro reconocemos la influencia del lenguaje sobre la manera de percibir la realidad, incluyendo la reciente evidencia del impacto del género gramatical sobre la reproducción de estereotipos sexistas (Minoldo y Balián, 2018) y del potencial de los pronombres neutros para reducir los sesgos en contra de los géneros no masculinos (Tavis y Pérez, 2019). El uso de un lenguaje que no discrimine y permita visibilizar todos los géneros es, entonces, una preocupación central de quienes participamos en esta publicación. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, y con el fin de evitar que las discusiones de este libro se centren en su forma en detrimento de su contenido, optamos por una solución basada en tres criterios: 1) evitar expresiones discriminatorias, 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta y, 3) no hacerlo cuando no resulta necesario. Los autores y las autoras esperamos que esta propuesta contribuya a realizar un uso más justo y más preciso del lenguaje en este libro.

(Extraído de "El género del trabajo. Entre la casa, el sueldo y los derechos"; Díaz Langou, Gala y otros; Fundación CIPPEC; Buenos Aires, 2019)

ÍNDICE

PRÓLOGOS.....	7
INTRODUCCIÓN	19
PRESENTACIÓN Y MARCO CONTEXTUAL.....	23
a. La formación profesional pensada como transferencia tecnológica a los trabajadores y las trabajadoras: la construcción de saber profesional vs. el enfoque pedagógico tradicional.....	27
b. La formación profesional como el componente sistémico y de política pública del proceso global de construcción de calificaciones en el país.....	29
c. Modelos alternativos de construcción de saber: de un enfoque unidimensional del saber a la construcción colectiva del saber profesional.....	31
d. Vínculo docente alumnos/as: sus especificidades en la FP	33
e. Comunicación y aprendizaje como modalidad de construcción de saber profesional de los trabajadores y las trabajadoras.....	35
f. Saber práctico y saber formal como elementos distintivos del cruce de los campos de la educación y el trabajo	37
ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA ABORDAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL	39

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y MUNDO DEL TRABAJO	47
LA FORMACIÓN PROFESIONAL: EN LA BÚSQUEDA DE MODOS ALTERNATIVOS DE GENERAR SABER PARA EL TRABAJO	57
REFLEXIONES FINALES.....	79
BIBLIOGRAFÍA	83

PRÓLOGOS

La Formación Profesional como medio para el desarrollo personal y para el aprendizaje colectivo

¿Qué se puede decir de un proceso que desarrolla capacidades para el trabajo en un ámbito sectorial? Que integra diversos elementos, que mistura saberes prácticos con situaciones de trabajo, que se engrandece ante la existencia de situaciones problemáticas, que es, ante todo formativo, y que hace la magnífica revelación de una pedagogía del trabajo como la mejor forma de enseñar y aprender hasta ahora conocida.

La investigación sobre formación profesional tiene esa sutil característica de ser reveladora en la sencillez. Sin embargo, no deja de ser una fuente inagotable de aprendizaje y de verificación. En este caso la investigación que encontrará el lector a continuación, se ha planteado un escenario: el sector de la construcción y a partir de allí, poco a poco va evidenciando como la mezcla de actores y de una estrategia pedagógica logran el cotidiano milagro del aprendizaje, el mismo que ha contribuido a desarrollar nuestra civilización y que sigue siendo la base de la reproducción del trabajo, el crecimiento y también el significado en la vida de muchos: su profesión.

Actores del mundo gubernamental, empresarial, sindical y educativo en el sector de la construcción. Los que dan origen a arreglos sectoriales como el IERIC y los que acuerdan maravillas como la destinación de fondos específicos a la investigación y la capacitación en la construcción. Los que han impulsado el crecimiento paulatino de una red de centros asociados con el movimiento sindical y que siguen a partir de allí encontrando y reafirmando la formación profesional como medio para el desarrollo personal y para el aprendizaje colectivo.

Actores como el docente que en un aparte del trabajo te dice:

"...estuve en esa educación tradicional donde parecía que el docente tenía la verdad y eso ha quedado atrás y tanto aprende uno con el otro, esto es una cosa

de ida y vuelta; de hecho, los muchachos que tienen experiencia me plantean problemáticas reales de obra y yo siempre les digo, si me preguntan y no sé, todo bien..." (Alejandro, Docente Energías Renovables, CFP N°405 Morón)

O como los trabajadores, que se deciden a mejorar, a recalificarse a adquirir un nuevo "saber" palabra –profundamente emparentada con esta investigación– tan simbólica como enriquecedora de la capacidad, de la competencia, de la disposición y del logro laboral.

Los docentes se revelan en este trabajo como "un trabajador experto que ejerce su oficio" y que a través de sus comparencias en la investigación demuestran la enorme capacidad de enseñar a partir de los que los otros saben; de contextualizar sus experiencias y conocimientos previos y usarlas como palancas para resolver nuevas situaciones problema "adecuados" para un contexto y capacidad específicas. El docente, queda claramente reflejado en su rol de instigador del aprendizaje, dispuesto a decir no sé, investiguemos una solución, o a idear algún eje problemático para disparar soluciones que enseñan.

Después el alumno, este grupo heterogéneo, que por serlo enriquece el proceso, con la variedad de "edades, trayectorias, conocimientos previos, experiencias y niveles formativos". Usualmente mayor de edad y con experiencia previa comparece a algún centro de UOCRA para mejorar, aprender, re-aprender y entonces descubre como su experiencia es la base sobre la que puede reconstruir y deconstruir, resignificar y reorganizar, en fin, aprender, desarrollar habilidades y capacidades nuevas.

Se siente todo ello reflejado en "el aprendizaje concebido como un modo de reconstrucción de experiencia –en nuestro caso la práctica profesional en el sector de la construcción–, otorga gran relevancia al saber práctico de los trabajadores" que se adiciona con la interpretación de un esquema alternativo de construcción del saber profesional como "una transacción entre el saber experto –técnico– y el espontáneo –práctico–".

Aparecerá también en escena el espacio físico de formación, el aula/taller, el ambiente donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Allí las situaciones de aprendizaje y problematización tienden a asemejarse al mundo real, a reproducir sus desafíos y a manejar espacios lo más parecidos posibles a efectos de facilitar una recreación de la vida laboral pero deliberadamente diseñada para efectivizar una estrategia pedagógica y simplemente propiciar, junto con los demás elementos, el aprendizaje, desarrollar saberes, para decirlo de otra forma.

"El aula/taller puede ser pensada así, como un ámbito de generación de saberes y valores productivos, tecnológicos y laborales, resultando claves las com-

petencias de interacción del docente y los modos de validación de su posición." Un lugar donde se pueden "complementar y poner en relación conocimientos, habilidades y destrezas de muy diversos orígenes y naturaleza, a partir de un entrecruzamiento coherente de saberes asociados al ejercicio profesional".

En estos tiempos de confinamiento obligado que han impulsado, como una poderosa catapulta, a las soluciones de formación a distancia, resulta grato leer esta concepción de un ámbito de aprendizaje –quizá irremplazable– "el aula taller y la institución de formación (...) un espacio de confluencia de diversidad y heterogeneidad de experiencias, que potencian el aprendizaje colectivo, fomentando el intercambio de prácticas profesionales planteando un conjunto de situaciones problemáticas asociadas al sector de actividad, para ser resueltas de modo colectivo."

Fernando Vargas Zúñiga
Especialista en Formación Profesional
OIT| Cinterfor

La Formación Profesional como política de Estado

Hay tanto para hablar sobre la relación de la educación y el trabajo, y sobre la importancia de esta relación en un país en desarrollo como la Argentina, que mis palabras apenas pueden aspirar a ilustrar la complejidad y amplitud del tema. Para eso, conviene empezar por algunos saberes convencionales que, creo, son errados y han llevado (y llevan) a políticas erradas.

El primero de ellos es la popular invocación a “más y mejores trabajos”, que es problemática por al menos dos razones. La primera razón es que mejores trabajos implica, en la mayoría de los casos, menos trabajos: la productividad laboral, si bien es deseable y se relaciona con el crecimiento y con mayores salarios, es, por definición, producir lo mismo con menos trabajo. La segunda razón es que estos mejores trabajos (más estables, mejor remunerados) exigen más calificación. Digámoslo de una vez, sin corrección política: si no formamos a nuestros trabajadores, los mejores trabajos, si llegan, no serán para ellos. A la luz de esto, una aspiración más realista sería ir por más trabajos... para nuestros trabajadores, y por educación para el trabajo, de modo que en el futuro nuestros trabajadores puedan acceder a mejores trabajos. La formación es el eslabón que reconcilia el “más” y el “mejor”; sin formación, el eslogan no es más que una frase ganchera.

El segundo saber convencional que conviene interpelar es el que dice que “la falta de empleos es hija del alto costo laboral”. Ejemplos recientes de fracasos de la variante “ofertista” de las políticas pro empleo son la reducción de aportes de la reforma fiscal de 2017 o los modestos resultados del empalme de la Ley de Emergencia Social de 2016. Pero sobran ejemplos en la historia laboral de la Argentina –o en la de América Latina–, con problemas similares a los nuestros.

De nuevo, hay varias razones para que la demanda de empleo formal no aumente con una caída del costo laboral. Por un lado, nuestra estructura productiva no crea suficientes puestos formales. ¿Es esto inevitable? ¿No podría el sector formal absorber la oferta de trabajo? Podría, sí, si los salarios fueran permanentemente bajos, en el marco de una macroeconomía orientada a la exportación de manufacturas o a la integración en cadenas de valor global: de este modo, la estructura productiva argentina podría, con los años, virar a una intensiva en capital y en salarios bajos, demandante de trabajadores de calificación baja y media. Este “modelo coreano” nunca fue una opción para la Argentina, ni desde lo realizable ni desde lo deseable –y, gracias a la revolución tecnológica y la desglobalización–, probablemente sea inviable en la pospandemia.

El sector productivo también podría absorber la oferta de trabajo si su productividad laboral e intensidad de capital le permitieran insertarse más arriba en la cadena de producción (digamos, agregando valor a los insumos asiáticos) como lo hacen Suecia o Singapur, o produciendo servicios basados en el conocimiento como Irlanda o Israel. Para esto nos falta mucho (y cada vez más): el modelo de los países desarrollados de salarios altos requiere un capital humano muy superior al nuestro. Sin embargo, a diferencia del modelo coreano, esta opción es más atractiva y promisoria: resuelve por arriba nuestros problemas de ingreso. De nuevo, la llave para que esta alternativa sea algo más que una aspiración lejana es la formación laboral.

Pero hay otras razones, menos estructurales, que explican por qué la creciente dualidad de nuestro universo laboral (con asalariados de convenio ganando el doble que los informales y los autoempleados a destajo) no se resuelve con una reducción de cargas patronales: en muchos casos, nuestros trabajadores no pueden exhibir las calificaciones pertinentes a los puestos de trabajo demandados, y por lo tanto no consiguen trabajo a ningún salario. Esto puede deberse a varias causas. Simplificando, puede ser que el trabajador no tenga cómo validar sus competencias, lo que se resuelve con un sistema de certificación creíble de competencias.

Puede ser que las competencias que puede demostrar ya no se demandan, lo que requiere un reentrenamiento, a través de la educación laboral de los jóvenes y de la formación continua de los adultos. Incluso puede ocurrir que el trabajador no tenga competencias; nuestro sistema educativo, pensado como una autopista que va del pre escolar a la universidad, no sólo deja a la inmensa mayoría en el medio, sino que no se detiene a acompañar a los rezagados (así, tenemos semianalfabetos con primario completo). Por eso, la formación profesional no puede tener un solo molde; debe adaptarse a sus beneficiarios.

Hay un último aspecto, más dinámico y especulativo, que apunta tanto a la mencionada dificultad en la creación de empleos como a los cambios que se vienen, y que debería influir en la formación profesional. Nadie lo sabe a ciencia cierta, pero hay razones para suponer que el futuro del empleo no será (principalmente) asalariado. Si esto es así, la formación profesional debe incorporar las nuevas modalidades de trabajo, incluir oficios y competencias del trabajo independiente o eventual (que, como muchas veces señalé, se merece un régimen propio) e incluir habilidades transversales necesarias para un mundo de creciente rotación.

¿Por qué la formación profesional que hoy tenemos no resuelve esto? Simplificando, porque enseñamos lo que sabe el profesor y no lo que precisa

el alumno; porque no hay diálogo con la demanda real de empleo: el empresario o el mercado de servicios independientes; y porque, aceptémoslo, ante la falta de una certificación seria y selectiva, la formación laboral, con las honrosas excepciones del caso, termina obedeciendo a quienes sólo buscan repartirse un presupuesto público.

Hubo hace poco un intento exitoso de poner en blanco sobre negro toda esta complejidad en un proyecto de ley de creación de un Instituto de Formación Continua, que el gobierno de Cambemos elaboró con insumos de los expertos sindicales, y consensuó al interior del gobierno (entre Trabajo y Educación, una disputa por liderar la formación que, sin solución, termina abortando cualquier iniciativa) y con los empresarios. El proyecto, que fue elevado al Congreso en 2018 para morir primero con el debate de la reforma laboral y después con la crisis, pretendía activar y jerarquizar los consejos de competencias, y generar un sistema de certificación esencial para que la formación funcione como señal y escalera de progreso social (el certificado da valor al título: sin certificación, la formación no contribuye a que el trabajador se valore o consiga trabajo). De paso, abría la puerta a una asignatura pendiente de gran parte del empresariado argentino: la formación como responsabilidad social empresaria de la pospandemia. Ese proyecto, que resume la formación profesional como política de Estado, debe ser debatido, revisado y aprobado por el Congreso cuanto antes.

La herencia de la pandemia será laboral. La precarización de veíamos antes de la crisis se profundizará. Los cambios en la demanda laboral que se insinuaban con la cuarta revolución tecnológica se acelerarán, elevando las demandas de reentrenamiento. Lo que intentamos hasta ahora para evitar la precarización laboral no funcionó; repetirlo será repetir frustraciones. En este contexto, no se me ocurre algo que refleje mejor un progresismo inclusivo del siglo XXI que poner recursos en una formación de calidad de nuestros trabajadores.

La relevancia de las políticas públicas suele correlacionar negativamente con su glamour mediático: la educación para el trabajo es una temática tan poco ganchera como es necesaria y urgente para crear, sin voluntarismos, más y mejores trabajos.

Eduardo Levy Yeyati
Director académico - CEPE
Decano - Escuela de Gobierno
Universidad Torcuato Di Tella

La reflexión del mundo del trabajo sobre sus propias prácticas de Formación Profesional

Pocas veces como en la actualidad se experimentó la urgencia de describir, recuperar y sistematizar la experiencia concreta de los trabajadores y las trabajadoras en la construcción de sus saberes profesionales. Pocas veces, además, se vio el sistema educativo en todos sus niveles tan desafiado por la irrupción de nuevos conocimientos, sujetos, tecnologías y metodologías como ahora.

¿Cómo pensar la formación profesional en un sistema educativo que supone una asimetría absoluta de saberes entre quien enseña y quien aprende? ¿Qué lugar tiene la formación política y ciudadana de las y los trabajadores en la formación profesional? ¿Cómo actuar sobre procesos pedagógicos planteados tradicionalmente en términos individuales, en un mundo que tiende cada vez más a la construcción colectiva de saberes? ¿Podemos seguir planteando modelos de formación profesional generales y abstractos en entornos cada vez más definidos por la contextualización sectorial?

Sabemos desde hace tiempo que los espacios de trabajo y producción son ámbitos legítimos y relevantes para la formación de trabajadores y trabajadoras que aprenden haciendo y, en consecuencia, hacen sabiendo. Es, sin embargo, más reciente esta preocupación por la reflexión del mundo del trabajo organizado sobre sus propias prácticas de formación profesional. Es decir: después de décadas de investigaciones y estudios acerca de la formación profesional, es escaso todavía el lugar que tienen las propias trabajadoras y trabajadores acerca de sus prácticas concretas y sus efectos conceptuales y pedagógicos. Se sabe mucho sobre el trabajo, pero se da poco lugar a sus protagonistas en la producción de ese saber.

La Fundación UOCRA es, en ese sentido, pionera e innovadora. Pionera, porque desde hace más de dos décadas se ha convertido en una referencia para toda América Latina en el campo de la formación profesional, especialmente –pero no sólo– en el sector de la construcción. Innovadora, porque permanentemente define nuevos desafíos y estrategias para la formación profesional sectorial, en manos de los trabajadores y las trabajadoras, en colaboración con el campo de la producción y el sistema educativo.

El texto que sigue es un significativo aporte en este camino, en el que se presentan los resultados de una investigación realizada por FUOCRA en los

contextos concretos, locales, de la formación profesional, sus participantes y dinámicas pedagógicas. Vale la pena destacar el carácter empírico del trabajo realizado: no se trata solamente de un sistemático marco conceptual, o de un relevamiento de experiencias ajenas, sino de un estudio de las estrategias didácticas desarrolladas en la práctica cotidiana del aula de la formación profesional, con un especial interés por la estrategia de formación más amplia de los y las docentes, orientada a integrar saberes teóricos y prácticos.

Para ello se realizaron observaciones de clase, entrevistas grupales a docentes, entrevistas en profundidad a informantes clave y análisis de documentos institucionales y materiales formativos empleados en Centros de Formación Profesional de la red de instituciones de FUOCRA en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires. Esta estrategia metodológica permitió complementar datos heterogéneos para comprender un fenómeno complejo y enriquecedor para la formación profesional: una perspectiva institucional abierta, en constante interacción con el sector productivo, el campo tecnológico y el mundo del trabajo organizado. La integración de los saberes de todos estos actores en el aula es, probablemente, uno de los mayores aportes de la formación profesional al sistema educativo en su conjunto.

En efecto, la utilidad del trabajo realizado se proyecta más allá del campo específico de la formación profesional en la red de instituciones del sector de la construcción. En particular, se destaca su orientación hacia la certificación y acreditación de saberes, uno de los desafíos más relevantes para el futuro inmediato en los niveles de la educación media y superior, a través de la vinculación entre distintos sectores de la sociedad, la integración de saberes prácticos y técnicos, y la articulación activa con el ámbito de las políticas públicas.

La Oficina en Argentina de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) celebra y acompaña iniciativas como la de FUOCRA, cuyo compromiso con la educación y el trabajo son bien conocidos y respetados, porque permiten vislumbrar el rumbo del futuro de la formación profesional en toda América Latina. La OEI desarrolla un trabajo sistemático de reflexión sobre la educación y el trabajo, organizando mesas de diálogo sectorial e intersectorial. Desde el año 2019, en colaboración con la Fundación UOCRA, hemos convocado a especialistas, organizaciones y actores estratégicos del campo educativo y la formación para el trabajo, constituyendo un espacio único de discusión, análisis y prospectiva. Hemos contado con la participación sistemática y comprometida de repre-

sentantes de universidades, cámaras empresarias, la Confederación General del Trabajo, la Unión Industrial Argentina, el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica, funcionarios jurisdiccionales y de nivel nacional. Esta mesa de trabajo y discusión entre sectores, instituciones y académicos intenta ser un motor que ponga de relieve la necesidad de generar nuevas articulaciones entre educación, trabajo y producción.

Nuestro compromiso, entonces, no es sólo con el diálogo y la discusión en el presente, sino también con la proyección hacia el futuro. Un futuro en el que el mundo del trabajo es protagonista y referente de la formación, del diálogo creativo y productivo entre los actores del sistema productivo que contribuyen, de esta forma, a fortalecer el desarrollo integral, la democracia y la integración regional.

Luis Scasso
Director
OEI Argentina

INTRODUCCIÓN

Las relaciones que se dan entre el actor sindical y la formación profesional son centrales para pensar las distintas experiencias significativas de gestión de las políticas de empleo y formación, así como también, la relación de la formación profesional con el sistema de relaciones laborales del país. Las características propias del modelo sindical argentino –un solo sindicato nacional con personería gremial por rama de actividad– permite a las organizaciones sindicales llevar adelante modelos de gestión de los dispositivos de formación profesional con características propias. Esto se explica porque al ser un único sindicato por actividad le permite contar con una amplia variedad de recursos sectoriales y concentrar en su figura la interpelación al actor estatal en sus distintos niveles y organismos, elementos que potencian sus capacidades de decisión y de gestión/intervención en campos específicos como son, en este caso, los de la Formación Profesional. Nuestra hipótesis es que este marco institucional tiene incidencia y se expresa, en el interior de las instituciones, en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en cada aula/taller.

Si bien la formación profesional como acto pedagógico en sí mismo posee características particulares –menos convencionales y escolarizadas– que las distinguen de otros niveles y modalidades del Sistema Educativo, la perspectiva que presentamos en este trabajo permite dar cuenta de cómo esas particularidades se resignifican y adquieren una relevancia sustancial al estar inmersas en Instituciones gestionadas por actores propios del mundo del trabajo. La FP es la modalidad educativa donde mayor presencia tiene el sector empresarial y el sector sindical. En este sentido, lo que nos interesó fue presentar las prácticas y metodologías pedagógicas pero enmarcadas y conceptualizadas dentro de una estructura particular que, por su vinculación estrecha con los sectores productivos, necesariamente se resignifica.

Durante las últimas décadas se produjo un avance teórico sobre la discusión educación - trabajo, no obstante, la perspectiva que aquí presentamos

invita a profundizar los análisis *desde la experiencia*, en cuanto a los modos específicos en que se construye el saber profesional. Nos centramos en hacer una reconstrucción del abordaje pedagógico cotidiano enmarcado en una estructura con características propias que, a la vez que lo "condicionan" –en cuanto a su fuerte orientación al mundo del trabajo y al sector productivo– lo "potencian", en términos de una articulación muy fluida y dinámica entre los saberes propios de la experiencia y aquellos conceptuales y de fundamento.

Desde lo conceptual retomamos las discusiones clásicas y avanzamos en la problematización del formato educativo convencional –o tradicional– contraponiéndolas a la dinámica que presenta la formación profesional, analizando el vínculo pedagógico que se construye al interior de las Instituciones. Así, se planteó analizar la relación docente –alumno y alumno– alumno considerando la formación del sujeto/adulto y su cercanía con el mundo del trabajo, así como la heterogeneidad de situaciones, trayectorias y perfiles diversos de los alumnos que asisten a los cursos de formación profesional en estas instituciones. También se caracterizó el perfil del docente/instructor, su cercanía con el mundo del trabajo y el campo ocupacional de referencia.

Asimismo, la reconstrucción de las prácticas pedagógicas, enmarcadas en estas Instituciones –con características propias del modelo de gestión proveniente del mundo del trabajo– invita a la discusión sobre situaciones que, al describirlas, pueden presentarse como nudos críticos a seguir trabajando en articulación con los sistemas educativos y laborales. Por otro lado, pueden servir como ejes de orientación para quienes, reconociendo la necesidad de comenzar a trabajar en políticas públicas en el campo de la educación y el trabajo, en las políticas de formación y empleo, encuentran dificultades en los modos de intervención y gestión que se aplican en la actualidad.

Partiendo conceptualmente de una postura crítica de los enfoques convencionales sobre la formación –como forma de considerar el debate pedagógico actual para abordar el mundo del trabajo– se referenciaron las posiciones más afines y aquellas más críticas al concepto de competencias laborales. De todos modos, este debate conceptual tuvo un interés "práctico" para permitir fundamentar el tipo de experiencias presentes en la FP. Discusiones que buscan contribuir en la construcción de nuevos y mejores entornos formativos, contemplando los recursos, el perfil docente, del alumno, las tensiones que se presentan con la incorporación de la virtualidad, etc.

Se definió conceptualmente la relación educación trabajo y las especificidades de la formación profesional, los sistemas vigentes, los actores participantes y las líneas de políticas públicas involucradas. Por último, se presentaron perspectivas pedagógicas cercanas a las prácticas observadas en las instituciones educativas.

A partir de esta caracterización se reconstruyeron, mediante observaciones de clases, un conjunto diverso de estrategias didácticas implementadas en el desarrollo de los cursos –enmarcadas en el aula/taller como el espacio clave dentro de la institución de FP– donde se integran todas estas actividades a partir del planteo de situaciones problemáticas referenciadas en la práctica profesional y/o en el ejercicio de un oficio u ocupación.

En este sentido, se consideró la estrategia formativa integral de los docentes que, recuperando saberes previos de los alumnos, integran aquellos de origen práctico con los conceptuales-técnicos, de carácter disciplinar, orientándolos o estableciendo puentes con el perfil profesional de cada curso respectivo.

Este libro, complementa la serie de otros que realizamos desde la Fundación UOCRA con el objetivo de dar cuenta, revalorizar y sistematizar, tanto en el plano “micro” como en el institucional, la experiencia de gestión y construcción sectorial de calificaciones profesionales –y sus particularidades– en el desarrollo de políticas de formación y empleo, así como la importancia del rol de los actores que intervienen en estos dispositivos.

**Gustavo Gándara
Pablo Granovsky
Vanessa Verchelli**

PRESENTACIÓN Y MARCO CONTEXTUAL

El presente trabajo colabora en identificar como eje central, para pensar el problema del desarrollo en las sociedades contemporáneas y del futuro del trabajo, a la calificación de los trabajadores. Esto implica reconstruir los procesos en los que se desarrollan, de modo efectivo, los saberes productivos de los trabajadores, más que partir de presupuestos lineales de pasaje del conocimiento científico al tecnológico y de éste al saber práctico/profesional del trabajador. Hacemos referencia a modelos "simplistas" que no dan cuenta de la relevancia de los saberes construidos en la experiencia en los espacios de trabajo. Por el contrario, consideramos que la Formación Profesional (FP) colabora en pensar otro camino, donde los procesos de aprendizajes están referenciados en el mundo del trabajo.

Podemos señalar que la Educación Técnico Profesional (ETP) en nuestro país comprende tres instancias: la Educación Técnica, la Formación Profesional y las Tecnicaturas Superiores no Universitarias. Las principales políticas públicas en materia de formación profesional provienen del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), dependiente del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo.

En este marco, nuestro trabajo realiza una investigación en profundidad de experiencias formativas dentro de la Red de Centros de Formación Profesional de la Industria de la Construcción, que desarrolla sus acciones en el contexto de las políticas públicas provenientes tanto del Ministerio de Educación como del Ministerio de Trabajo.

El contexto actual de la FP, que brinda un marco a estos procesos formativos asociados al mundo del trabajo, tienen un elemento distintivo vinculado al modelo de relaciones laborales, que se expresa en el lugar significativo que ocupa el movimiento sindical en el desarrollo y gestión de sus instituciones, lo que consideramos relacionado a su estructura centralizada por rama de actividad. Esto le

brinda alta capacidad de incidir sobre las políticas públicas en general y en las de empleo y formación en particular. Dicho de otro modo, los sindicatos argentinos tienen un alto protagonismo en el desarrollo de acciones de FP derivado en parte de la estructura del modelo de relaciones laborales que lo ubica como un actor significativo para pensar el desarrollo de las calificaciones y competencias de los trabajadores para todo el conjunto de un sector de actividad.

Otro elemento contextual importante son las distintas perspectivas sobre la formación, rescatando aquellas más amplias que plantean la articulación de la formación con la construcción de saberes productivos individuales, organizacionales y sectoriales. Vinculando esto con el plano "macro" del campo de las relaciones laborales y que, a su vez, contempla y busca incidir sobre las políticas públicas. Es decir, una propuesta formativa para los trabajadores que trascienda el componente técnico, referido a un puesto de trabajo y se oriente a un sector y a un campo ocupacional, incluyendo lo tecnológico, lo laboral, lo productivo, lo profesional, etc.

Por último, en el nivel más inmediato del aprendizaje –que es donde se concentra este estudio– se requiere la interacción e integración de saberes prácticos y técnicos, donde la apropiación y dominio de determinados dispositivos tecnológicos se vincula con la acumulación de conocimientos tácitos que se construyen a lo largo de la trayectoria laboral y formativa de los trabajadores.

En este marco, la investigación desarrollada nos llevó a señalar un conjunto de afirmaciones:

a) En cuanto a las relaciones laborales:

Las políticas públicas de formación en la industria de la construcción son parte de la acción sindical, del proceso de construcción de saber profesional, de una renovación de tradiciones de la industria y de la relación del sindicato con las políticas públicas de formación y empleo.

El modelo de relaciones laborales y su vinculación con el campo político otorga al sindicalismo un papel protagónico en la ejecución directa de las políticas públicas de formación en la industria, que impacta en el ámbito "micro" del aula taller.

El eje estratégico de este dispositivo, la Red de Centros de Formación Profesional de la Fundación UOCRA, es la concertación social y política en redes de compromisos de actores e instituciones para el desarrollo y producción conjunta de un bien público como la formación profesional.

b) En cuanto a las políticas públicas de FP:

La ejecución de la política pública de FP en la industria de la construcción, asume un recorte "sectorial", basado en un entramado complejo de actores y de división de funciones entre Cámara y Sindicato para la gestión de las redes de instituciones de formación.

El tripartismo Estado, empresarios, sindicatos, configura un modelo de gestión de la Red de Centros de Formación Profesional y de la política pública que combina componentes "técnicos" y políticos - institucionales.

c) En cuanto al aprendizaje en el aula/taller:

La relación entre el instructor de formación profesional y el alumno/trabajador, se basa en la centralidad y legitimidad dada a la experiencia productiva y laboral en el sector, como eje del aprendizaje y de la construcción de saber.

El concepto de profesionalidad emergente de las prácticas de FP considera al aprendizaje técnico como la forma de combinar e integrar saber práctico y saber conceptual.

La modalidad de aprendizaje es interactiva a partir del contexto del aula/taller donde se sintetizan y configuran distintas tradiciones laborales, productivas y tecnológicas de los trabajadores.

A partir de estos elementos, presentamos a continuación los principales emergentes conceptuales surgidos del trabajo de investigación desarrollado.

a ■ LA FORMACIÓN PROFESIONAL PENSADA COMO TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA A LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS: la construcción de saber profesional vs. el enfoque pedagógico tradicional

Los procesos formativos relevados dentro de las instituciones FP, expresan una práctica de contextualización pedagógica en el mundo del trabajo, referenciada en el sector de actividad y que se expresa como transferencia tecnológica, como un proyectarse del sector productivo al ámbito educativo, acercando conocimiento técnico a los trabajadores. Pero esto debe ser visto, de acuerdo a lo relevado en esta investigación, no como un proceso pasivo, de asimilación por parte del trabajador de una tecnología ya dada y definitiva, sino como un entramado complejo de entrecruzamientos de saberes prácticos, propios de las trayectorias laborales y productivas de los trabajadores y del saber sistemático que proviene del campo científico tecnológico.

Este es el proceso real de construcción de saber profesional, que a su vez interpela y pone en cuestión al propio sistema científico, sobre todo a las miradas unidimensionales y lineales de desarrollo del conocimiento, donde el saber científico se transformaría, de modo mecánico e inmediato, en saber tecnológico y éste en saber del trabajador. Este enfoque no considera el rol clave de los saberes prácticos de los trabajadores, como base de la construcción de las calificaciones profesionales. Por otra parte, la FP interpela al Sistema Educativo otorgándole al mundo del trabajo legitimidad como ámbito formativo y de aprendizaje.

Por último, pone en cuestión al mundo productivo, ya que no plantea una relación especular y refleja con los sistemas socio-técnicos de trabajo en la industria,

donde las jerarquías que ordenan el campo del saber en el ámbito productivo y laboral no tienen que replicarse necesariamente en los espacios formativos (un curso de auxiliar en albañilería puede brindar contenidos más amplios que los que recibe el auxiliar en su trabajo en la obra, porque desde la formación se piensa en todo el campo profesional, fortaleciendo aquellos saberes transversales y genéricos comunes a un conjunto de ocupaciones en la industria, lo que le permite al alumno tener conocimientos de un conjunto amplio de puestos de trabajo), para, de este modo, ampliar las posibilidades de inserción del trabajador en el conjunto del sector.

En otros términos, la FP, desde sus instituciones, plantea una relación abierta a la comunidad y a los actores sociales ya que establece relaciones con su entorno, sea el campo productivo, el laboral, el científico/tecnológico, el educativo, pero no desde una postura pasiva, sino cuestionando las estructuras que organizan los campos del saber en cada instancia. De este modo, se aleja de perspectivas pedagógicas más convencionales y "escolarizadas", planteando modalidades de aprendizaje interactivas y constructivistas en su vinculación con el mundo del trabajo. Prepara técnicamente –en lo laboral, personal, social y profesional– al sujeto para la vida activa y productiva, para el contexto laboral y con impacto en la productividad.¹

Desde este punto de vista, la idea de transferencia tecnológica para pensar la FP, interactiva, abierta, donde la transmisión de conocimientos técnicos debe entrecruzarse de modo activo con los saberes prácticos de los trabajadores, se expresa en una articulación de la práctica formativa con los itinerarios educativos y laborales, conformando una zona de aprendizaje e innovación en el desarrollo de un saber hacer con fundamento, multiplicando instancias reflexivas en el hacer en el aula, motivado por los docentes como los interlocutores significativos para estos procesos.

En este marco, el enfoque pedagógico se concentra en el dominio tecnológico, en dar cuenta en el espacio formativo de los diferentes patrones organizacionales y sistemas socio-técnicos de trabajo predominantes en el sector de actividad, pero también en los marcos regulatorios del campo laboral, en las condiciones de trabajo y en el conocimiento de los sistemas de protección social, nacionales y específicos de cada sector, y en los procesos que estructuran el contenido de la propia actividad y del propio oficio.

1 Es importante asociar esto a un concepto cualitativo de productividad, no solo técnico-económico, sino orientado a una mejor calidad del trabajo y que contemple un conjunto de dimensiones socio-técnicas muchas veces no consideradas por los enfoques económicos convencionales (mejoras en procesos, productos, contenidos de la tarea, condiciones laborales, medioambiente de trabajo, etc.).

b ■ LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO EL COMPONENTE SISTÉMICO Y DE POLÍTICA PÚBLICA del proceso global de construcción de calificaciones en el país

El impacto de la FP sobre el sistema productivo debe comprenderse como parte del proceso global de construcción de las calificaciones de los trabajadores, que en su mayor parte se desarrolla en las propias experiencias de trabajo y producción. La importancia de la FP reside en su pertinencia respecto de este proceso global de generación de cualificación, más cualitativo que cuantitativo –las miradas “economicistas” sólo quieren medir cuantitativamente el impacto de la formación en la productividad, perdiendo la complejidad del esquema–, siendo uno de los componentes más sistémicos de este proceso y que puede ser direccionado por las políticas públicas. Esto replantea también la idea de profesionalidad, no acotada a desempeños observables, sino a prácticas de aprendizaje más complejas como las observadas en las aulas de las instituciones de formación profesional, que incluyen en los procesos formativos la movilización de criterios de realización y signos de evidencia propios de los saberes prácticos y de la experiencia de los trabajadores/alumnos.

En este marco, el planteamiento didáctico relevado en las instituciones de FP, permite la especialización del trabajador en el conjunto del sector de actividad al referir a situaciones socio-técnicas de trabajo, específicas y sectoriales, como intervención sobre una variedad significativa de situaciones problemáticas en contextos de complejidad creciente. Esto se diferencia claramente de la gestión de la capacitación de las áreas de recursos humanos al interior de las empresas –de alcances mucho más acotados que la instalación de sistemas sectoriales como los acá descriptos y que generan un

impacto significativo en el proceso global de construcción de calificaciones en cada rubro de actividad-. En otros términos, más allá del proceso "micro-sociológico" espontáneo -sin direccionamiento sectorial o nacional-, en cada acción de capacitación dentro de una empresa, hay una articulación macro desde la acción pública y la política sectorial.

A partir de ello, la forma que asumen los procesos formativos en los centros de formación es el del aprendizaje por interacción y comunicación, como base de esta generación sectorial de calificaciones técnicas, prácticas y de gestión. Esto bajo una institucionalidad de política pública interministerial y como parte de la generación global de calificaciones de los trabajadores a través de saberes sectoriales genéricos y transversales, afines a cada campo ocupacional y a la actividad de la construcción en su conjunto.

Esta perspectiva de las calificaciones desde las políticas públicas, en el contexto de la Red de Instituciones de FP, se expresa en los procesos internos al aula/taller en un enfoque pedagógico transaccional² y experiencial. Esto es importante, por las referencias a situaciones propias de la experiencia de los trabajadores en los procesos de trabajo, integrando saberes técnicos y prácticos como el modo de generar los aprendizajes sistemáticos de construcción de las calificaciones en el marco más amplio de las políticas educativas y de las relaciones laborales.

² Esto refiere a la idea de la sociología pragmática que implica una transacción del sujeto del aprendizaje con los materiales de la situación problemática que debe resolver.

C ■ MODELOS ALTERNATIVOS DE CONSTRUCCIÓN DE SABER: de un enfoque unidimensional del saber a la construcción colectiva del saber profesional

A partir del relevamiento realizado en estas instituciones, podemos ver cómo la FP tiende a interpelar a otros campos y a plantear caminos alternativos en cuanto al modo de construir saber vinculado al ámbito productivo, tecnológico y laboral. Desde a) enfoques cientificistas, que plantean el traspaso del saber científico al técnico y de éste al práctico/profesional de modo unilateral, o b) desde enfoques de recursos humanos que se concentran en los saberes de los cargos jerárquicos y no de los trabajadores, c) hasta las miradas tayloristas de distinción entre tareas de concepción y de ejecución; configuran en su conjunto, en los procesos de trabajo actuales y en las organizaciones modernas, esquemas de organización del saber que no registran (o desconocen) el lugar central, para los procesos productivos, del saber práctico de los trabajadores.

Por el contrario, perspectivas pedagógicas alternativas y trabajos empíricos, como el aquí desarrollado, están hablando de un saber profesional como intersubjetividad, como interacción, en el marco de un proceso amplio de reinstitucionalización de las relaciones laborales a partir del desarrollo de nuevos referenciales de oficio que reconozcan estos saberes prácticos en la negociación social y en los procesos productivos. Este enfoque es el que pone en crisis el orden unidimensional del saber antes mencionado, reconociendo en los procesos de trabajo modernos fenómenos de intelectualización de las prácticas productivas y de generación de nuevo saber a través de la reconstrucción de experiencias de trabajo.

Es este esquema alternativo de construcción de saber profesional, el que puede verse en las aulas de estas instituciones, y que parte de una transac-

ción entre el saber experto –técnico– y el espontáneo –práctico–, donde la referencia directa de la organización del saber, está asociada a la experiencia del sujeto trabajador; así como a una organización sociocultural del campo técnico del trabajo –valores, creencias y prácticas de los trabajadores en la obra, por ejemplo–, en un marco sectorial dado al que se vincula un proceso complejo de circulación abierta de saberes.

Otro elemento, donde se plantea cuestionar desde la FP a estos “modelos tecnicistas” de pensar del saber profesional, son ciertas políticas de capacitación presentes en algunas perspectivas de las gerencias de RRHH de las empresas, que se enfocan exclusivamente en puestos jerárquicos o, en todo caso, al dirigirse a los trabajadores, no garantizan que los contenidos formativos “empalmen” con las trayectorias laborales de los mismos, además de no poder enmarcar las acciones de capacitación en contextos más amplios de interacción con el resto de los actores del mundo del trabajo y con las políticas públicas.

Por el contrario, a partir de lo observado en las clases y en la perspectiva de los docentes, las políticas de FP requieren, tanto para su formulación como para su ejecución, de actores diversos del mundo del trabajo y de las políticas públicas, como mediadores centrales en la instalación de estos sistemas sectoriales de formación y calificación.

A partir de ello es que se configuran dispositivos de generación de capacidades tecnológicas, como un modelo alternativo de organización del saber profesional, donde se desdibujan los esquemas jerárquicos que diferencian “niveles” o “grados” entre los saberes de la experiencia y aquellos sistemáticos y científicos y donde la diferenciación dentro del aula está en las modulaciones técnicas, en la organización del saber y en la legitimidad práctica del docente al referenciarse en el mundo del trabajo.

d. VÍNCULO DOCENTE ALUMNOS/AS: SUS ESPECIFICIDADES EN LA FP

Uno de los elementos distintivos de la FP, destacado en las entrevistas, es la relación docente/alumno donde el perfil del instructor es en general el de un trabajador experto en el campo ocupacional respectivo, por lo que puede "traer" habitualmente a las clases novedades de productos y procesos que se aplican en la industria, traspasando problemas del campo profesional a su estrategia didáctica. Esta relación refleja el vínculo, planteado anteriormente, entre saberes prácticos y saberes técnicos, donde el compartir una experiencia, frente a una situación problemática cercana a las propias del mundo del trabajo, permite un proceso de integración de conocimientos, habilidades, destrezas e incluso actitudes de naturaleza diferente, pero que hacen a la construcción de un "habitus" profesional. De este modo, la figura del docente es la de un facilitador de este proceso de articulación de saberes diversos, basado en su dominio de los patrones tecnológicos/culturales del oficio, a partir de este entrecruzamiento de saberes previos y de la experiencia con aquellos de orden conceptual y sistemático.

El otro aspecto específico de la FP es el papel del trabajador/adulto como el sujeto del aprendizaje. Independientemente de su experiencia laboral previa y de sus calificaciones es la referencia para el proceso formativo. Sus motivaciones, trayectorias y expectativas, centradas en calificarse para su inserción en el mercado de trabajo –o la recalificación para la reconversión tecnológica de su oficio–. Esto expresa una diversidad significativa de situaciones, lo que se manifiesta en una amplia heterogeneidad de experiencias/trayectorias y motivaciones.

Otro factor es la construcción de legitimidad del docente dentro del aula/taller. La misma se genera en el ejercicio del rol de instructor, por ejemplo, en el acto de resolver primero él las situaciones planteadas, al compartir

experiencias, mayores o menores, de trabajo, de uso de tecnología y equipamiento, etc. Pero, también, "usando a su favor" la heterogeneidad de trayectorias de los alumnos como recursos didácticos para dinamizar el proceso formativo, potenciando la interacción entre los alumnos de aquellos con mayor experiencia con otros con menos trayectoria en la industria.

e. COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE COMO MODALIDAD DE CONSTRUCCIÓN de saber profesional de los trabajadores y las trabajadoras

Un factor clave de la formación profesional en el aula/taller es la capacidad grupal de contextualización sectorial de los elementos señalados por el docente, asociada a la definición y delimitación de las situaciones problemáticas planteadas en la clase con los alumnos, como acto colectivo, grupal e intersubjetivo de generación de un lenguaje profesional/sectorial, que implica a la relación docente/alumno y alumno/alumno, y que permite pensar el aprendizaje como una mediación social. Esto potencia relaciones cognitivas desarrollando colectivamente capacidades autónomas de aprender, por ejemplo, de obtener determinada información, de conocer materiales de la construcción, proveedores de tecnología, insumos, etc., tejiendo relaciones con los saberes previos asociados a las trayectorias de alumnos y docentes.

La combinación en el aula taller del intercambio espontáneo alumno/alumno y docente/alumno, sumado a la intencionalidad pedagógica sistemática del docente, genera modos diversos de apropiación de los contenidos tecnológicos de la industria. Bajo estos mismos parámetros –donde lo técnico se desarrolla a partir del despliegue de competencias comunicativas que permiten una definición colectiva de las situaciones problemáticas planteadas por el docente–, es posible pautar la estrategia de intervención grupal más adecuada y su instrumentación conjunta; siendo esta modalidad comunicativa como se construye la legitimidad del lugar del docente mediante sus capacidades de interacción y experiencia, para facilitar esta comprensión y entendimiento mutuo de los problemas profesionales.

Este marco de diálogo es el que facilita la trasposición de saberes genéricos sectoriales dentro de un campo ocupacional (albañilería, instalacio-

nes, etc.), incrementando el potencial de inserción del trabajador a distintos puestos y posiciones dentro de una familia profesional, lo que se expresa en la fuerte vinculación de cada acto didáctico, dentro del aula, con el sector productivo/tecnológico, permitiendo el desarrollo y despliegue de esquemas más complejos de intervención profesional.

Dicho de otro modo, de acuerdo a las observaciones y entrevistas realizadas, las interacciones en el interior de los cursos permiten que estos aprendizajes sean trasladables y traducibles a varios campos ocupacionales, a través de mediaciones complejas entre actividades formativas, prácticas laborales y mundo de la vida social, donde el alumno/trabajador construye, en la interacción, su propio estilo –como una guía propia de trabajo más pertinente– y metodologías para lograr un descubrimiento gradual que permita establecer la mejor estrategia de intervención ante situaciones profesionales reales.

f ■ SABER PRÁCTICO Y SABER FORMAL COMO ELEMENTOS DISTINTIVOS DEL CRUCE de los campos de la educación y el trabajo

En otros términos, la práctica pedagógica en el campo técnico profesional, relevada en este estudio, encuentra su especificidad en el modo de relacionamiento e integración de los saberes prácticos –y de la experiencia de vida y de trabajo–, con aquellos saberes tecnológicos y científicos más codificados, formalizados y sistematizados, generando en dicho encuentro nuevo saber profesional. Esto se expresa, en el aula/taller, en un conjunto complejo de esquemas y estrategias didácticas referenciadas en los sistemas socio-técnicos de organización del trabajo en los distintos campos ocupacionales de cada sector de actividad.

Estas estrategias replican situaciones reales de trabajo, construidas en la experiencia profesional, en las trayectorias laborales y formativas del docente, y, a la vez, convocando a los alumnos a poner en juego sus destrezas, habilidades y conocimientos previos, desarrollados en itinerarios heterogéneos en lo laboral, lo tecnológico y en su vida social, a partir de un proceso complejo de integración de saberes prácticos y conceptuales, que implican entre otras cosas instalar, mediante la formación, instancias de reflexividad en la acción profesional y productiva.

Este marco constructivista/interactivo de transferencia tecnológica de un docente –con experiencia en el oficio–, a un alumno/trabajador, supone un proceso complejo –no-lineal–, que no implica una asimilación pasiva del trabajador respecto de unos contenidos tecnológicos ya dados y definitivos, sino de un “ensamble” e integración de saberes técnicos y prácticos en los que se construyen y fortalecen las estructuras de calificaciones en los distintos oficios.

En otros términos, la generación de saber productivo se encuentra asociado a la incorporación de esquemas autónomos de indagación y construcción de saber profesional en marcos institucionales que, en un plano micro-social, se manifiestan en contextos concretos como el del aula/taller.

De este modo, el aprendizaje concebido como un modo de reconstrucción de experiencia –en nuestro caso la práctica profesional en el sector de la construcción–, otorga gran relevancia al saber práctico de los trabajadores, entendido como un conjunto de prácticas profesionales sofisticadas e integradas que combinan principios de actuación, reflexión y precepción, construidas en un marco dialógico/comunicativo en contextos productivos y formativos, integrando esquemas interpretativos y resolutivos con las trayectorias biográficas, laborales y formativas de los trabajadores.

ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA ABORDAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La FP en términos concretos propone un modelo de aprendizaje asociado a un proceso de contextualización pedagógica, que puede entenderse como de transferencia tecnológica a los trabajadores, como un desarrollo complejo de construcción de saber profesional. Este concepto de transferencia tecnológica tiene la virtud de referir a una perspectiva abierta, orientada al mundo del trabajo, sin los esquemas auto-centrados de otros formatos educativos.

Pero, por otra parte, resulta importante destacar que esta idea de transferencia más que una "bajada" de un modelo o sistema tecnológico, implica la integración de los saberes estructurados provenientes del campo científico con los saberes prácticos de los trabajadores. Este proceso complejo de apertura, se traduce también en una relación de tensión entre la FP y los distintos campos con los que se relaciona. Dicho de otro modo, la FP interpela al sistema científico y a los enfoques unidimensionales que suponen un traspaso mecánico y lineal del saber científico, al tecnológico y de este al práctico/profesional. También al sistema educativo y a las concepciones que lo ubican como el único campo legítimo de construcción de saber. Por último, la formación profesional interpela, también, al mundo productivo ya que pone en cuestión esquemas jerárquicos de ordenamiento del saber en la empresa u organización.

Nuestra idea de transferencia tecnológica en las Instituciones de FP, se vincula con prácticas de enseñanza que se llevan adelante día a día en estas instituciones, que enfrentan diversas situaciones y buscan dar respuesta a las demandas económicas y sociales de la comunidad, centradas en el vínculo educación-trabajo. Asimismo, la FP, como modalidad del Sistema Educativo Formal, posee determinadas características que le otorgan una particularidad y singularidad que merece ser estudiada y reconstruida y que

a la vez puede ser replicada como ejercicio de interacción entre la educación y el trabajo. En este sentido, es importante destacar la convivencia de distintos actores, de la educación y el trabajo, como metodología de gestión que puede ser de utilidad para otras instancias de educación formal y no formal.

La presente investigación tiene como horizonte constituirse en una herramienta que contribuya al mejoramiento de la calidad de los procesos de formación técnico-profesional, presentando, discutiendo y analizando los temas relativos al ámbito pedagógico de la ETP actual, mostrando diferentes modalidades de construcción de saber profesional por parte de trabajadores, referenciados en un sector de actividad como el de la industria de la construcción. Esto se llevó a cabo, mediante un trabajo que combina la indagación de documentos, la reconstrucción de la perspectiva de docentes y la problematización didáctica de prácticas y capacidades puestas en juego, buscando aportar información relevante para el análisis de las fortalezas y debilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vienen desarrollando en el ámbito de la Formación Profesional.

Para llevar adelante esta investigación, partimos del supuesto que los saberes pedagógicos y didácticos y las calificaciones docentes, involucrados en los procesos de formación técnico-profesional, manifiestan las tensiones propias del campo de intersección entre la educación y el trabajo; y se diferencian de otros saberes y prácticas vinculadas con la enseñanza en el sistema educativo formal –los saberes pedagógicos y prácticas educativas de la denominada “formación general”– y se encuentran escasamente identificados y sistematizados por la teoría pedagógica pública y los desarrollos didácticos especializados.

Partimos de la certeza que se habla de transferencia tecnológica, pero a la vez, de que existe poco saber de experiencia, acumulado y documentado, y escaso conocimiento validado sobre las “buenas prácticas” y los procesos de formación (docente, pedagógica, didáctica) de los educadores de la formación técnico-profesional, ya que es en estas prácticas el modo en que este proceso de transferencia tiene lugar. Por otra parte, en esta transferencia, un elemento importante es la integralidad de los saberes, en el sentido de articular, en el marco del proceso formativo, conocimientos, habilidades y destrezas de muy diversos orígenes y naturaleza, a partir de una coherencia práctica asociada con el abordaje de las situaciones problemáticas planteadas en clase. Por ello, sostenemos que no explican este fenómeno los modelos lineales de trasmisión de saber.

Por lo expuesto, resultó necesario reconstruir la “cotidianeidad” de las prácticas que se vienen llevando a cabo en los Centros de Formación Profesional (en adelante CFP) para, de este modo, identificar y analizar sus dificultades y así visibilizar

los cambios y/o modelos que puedan replicarse en otros ámbitos. Para ello, se optó por una estrategia metodológica cualitativa combinando aportes de la etnografía escolar, el análisis de documentación de referencia, entrevistas en profundidad y grupos de enfoques a docentes y referentes de 6 (seis) Instituciones de Formación Profesional de la Red de Instituciones de Fundación UOCRA de GBA y CABA. La selección de la muestra se realizó contemplando aquellos CFPs con mayor matrícula y especificidad en la industria de la construcción.

En este marco, a los fines de identificar las estrategias y prácticas pedagógicas de docentes de FP y reconstruir las “buenas prácticas” nos propusimos esencialmente la observación como método central de recolección de información. De este modo, prestamos especial atención al rol del docente y las características del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación profesional (el perfil del docente, la relación docente alumno, el enfoque centrado en la “práctica”, etc.).

Las mismas se desarrollaron a través de un instrumento de observación de clases a partir de una guía semiestructurada. Dicha guía se construyó como referencia para la observación. En la posterior sistematización y análisis de los datos, se tuvo en cuenta que en algunas observaciones no fue posible captar todos los ítems. Esto se debe a que la observación ocurre en un momento determinado y acotado que está incluido en un proceso mucho mayor.

Estas observaciones se complementan con el resto de las actividades de la investigación, de la que forman parte entrevistas, grupos de enfoque, etc., de manera de tener un acercamiento mayor al proceso completo que se da en los Centros de Formación Profesional. Las observaciones realizadas fueron directas y se tomaron imágenes fotográficas de aquellas situaciones que el observador consideró necesarias para acompañar el texto descriptivo que se presente. El tiempo utilizado en cada observación de clase dependió de las características de la misma, es decir variaron de un caso a otro.

La información empírica obtenida fue muy variada y su análisis supuso la utilización del método comparativo constante, partiendo de la categorización de los diferentes incidentes observados y una posterior sistematización de las mismas a través de matrices que nos permitieron inferir las relaciones entre las diferentes variables.

Se consideraron tres grandes núcleos de observación para reconstruir el modo en que se generan nuevos saberes profesionales en el aula/taller:

- **Ambiente físico:** el espacio donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, la adecuación del mismo a las tareas que se desarrollan

en él, su acercamiento a la realidad laboral futura que enfrentarán los egresados, el uso de dicho espacio por parte del docente y de los alumnos.

- **El docente:** las estrategias que pone en juego para favorecer los aprendizajes, los materiales didácticos y recursos utilizados que se evidencian en la clase, la relación que establece con sus alumnos, el dominio técnico de la ocupación que enseña.
- **Los alumnos:** las actividades que llevan a cabo durante la clase, el compromiso con la práctica realizada, las estrategias de aprendizaje que pueden visibilizarse.

En relación a los objetivos específicos planteados, en los que nos propusimos contextualizar las prácticas desarrolladas en el aula taller, mediante las observaciones y entrevistas en profundidad realizadas a los docentes y directivos, hicimos especial hincapié en la interacción e integración de saberes prácticos y codificados en la clase; considerando la secuencia de la clase, las estrategias de los docentes y el planteo de situaciones problemáticas cercanas a las situaciones reales de trabajo.

En este plano se consideró la relación docente alumno y entre alumnos, las modalidades de interacción frente a situaciones problemáticas, los procesos en el aula donde se integra lo conceptual y la experiencia (como modo de construcción de conocimiento), el trabajo en equipo, la integración y relación entre saberes formales y sistemáticos con los prácticos y propios de la experiencia, los modos en que se establece esta relación, el vínculo con el mundo del trabajo, etc. De esta manera, también buscamos identificar las diferencias entre los procesos de aprendizajes en la Educación Técnico Profesional respecto de las modalidades tradicionales y "escolarizadas" de enseñanza, así como la cercanía con el mundo del trabajo.

El sector de la construcción

En cuanto a los aspectos generales del estudio, podemos ubicar la Red de Instituciones de Formación Profesional de la UOCRA en un marco sectorial que es el de la industria de la construcción. Esta industria puede pensarse como un sistema complejo que abarca tanto elementos de producción como de servicios. Dentro de la dimensión productiva incluye indirectamente a otras ramas de actividad a saber: siderurgia, madera, productos químicos, mecánicas y eléctricas, etc., por lo cual la industria de la construcción se constituye en un insumo de carácter intermedio para otras actividades.

La construcción presenta características atípicas como la diversidad de productos generados y de procesos productivos; la baja estandarización de los productos, una elevada rotación del personal ocupado en función de los ciclos de obras; la inestabilidad en las relaciones laborales; la imprevisibilidad en razón de la exposición a las condiciones geológicas o climáticas; los altos niveles de riesgo y de accidentes de trabajo; la disociación entre el diseño y la ejecución del proyecto; el desplazamiento geográfico del personal en función del desplazamiento de la producción y fragmentación de la producción (Casartelli, Esquivel y Gándara, 2008; Panaia, 1990; Ruggirello y Dona, 2013).

Por el tipo de producto que la caracteriza, pueden definirse sub-mercados como las *grandes obras de ingeniería*: diques, centrales hidroeléctricas, ductos, puertos, aeropuertos, etc.; las *obras viales*: construcción de nuevas rutas, reconstrucción total o parcial, bacheo, repavimentación, construcción y ensanche de puentes; las *obras industriales*: talleres, parques industriales, montaje industrial y mantenimiento; la *construcción civil*: vivienda uni y plurifamiliar, vivienda social, escuelas, edificios públicos, comercio, bancos, deportivos, religiosos; las obras de *infraestructura urbana*: redes de agua corriente, cloacales, gas, electricidad, desagües pluviales, telefonía, pavimentación urbana entre otros; las obras de equipamiento urbano: semáforos, puestos callejeros, plazas, parques y paseos; la *fabricación en planta fija de insumos*: elementos pre-moldeados, pretensados, ladrillos, hormigón y pasta asfáltica; la *extracción de materias primas*: canteras, etc.

Dentro de este marco sectorial, resulta relevante presentar a los principales actores que, dentro de la industria de la construcción, inciden sectorialmente en el desarrollo de las acciones de formación profesional. En este sentido, se considera a la UOCRA, a la Fundación UOCRA y a la Cámara Argentina de la Construcción.

El caso de la UOCRA, puede enmarcarse, dentro del espectro del "mundo sindical", en el campo del conjunto de sindicatos más "tradicionales", donde su gravitación como actor sindical se ha ido consolidando en función de la acumulación de un conjunto amplio de experiencias y de una larga tradición asociada al desenvolvimiento de las relaciones laborales en nuestro país. En este marco, puede decirse que la UOCRA es uno de los sindicatos con más afiliados de la República Argentina, cifra que ronda más de medio millón de inscriptos. La UOCRA está conformada por cincuenta y seis seccionales en todo el país, de las cuales veintidós se encuentran en la Provincia de Buenos Aires. De éstas, unas once están en el Conurbano.

Creada en 1944, agrupó, a lo largo de su historia, a diversos oficios relacionados con la industria de la construcción que se habían mantenido separados:

pintores, albañiles, yeseros, parqueteros, marmolistas, escultores, modeladores, carpinteros, aserradores, colocadores de mosaicos, colocadores de vidrios, electricistas, calefaccionistas, picapedreros, entre otros, a partir de lo cual fue dándole cohesión y representación gremial a un colectivo muy amplio de trabajadores.

En el caso de la Cámara Argentina de la Construcción, la misma fue fundada en 1936, con el objetivo de desarrollar acciones que colaboren en la estructuración de la industria y del sistema de relaciones laborales del sector de la construcción, como la Ley N°13.064 de Obras Públicas del año 1947, que regula y pauta la conformación de las actividades vinculadas a la obra pública; el Convenio Colectivo Nacional, aplicable a toda la industria con aprobación del Ministerio de Trabajo y Previsión, del año 1952, la Ley N°17.258 del Fondo de Desempleo del año 1967, que aprueba el régimen jurídico del trabajo en la industria de la construcción y crea el fondo de desempleo y el registro nacional de la industria de la construcción; la Ley N°22.250 de Régimen para los Trabajadores de la Industria de la Construcción del año 1980 y el Decreto 911/96, Reglamento de Seguridad e Higiene.

De este modo, en un marco paritario, colabora en la elaboración de los instrumentos legales que conforman las relaciones laborales entre las empresas y los trabajadores, así como, asume la representación gremial empresaria ante la autoridad estatal en sus distintos niveles –nacional, provincial y municipal–, centralizando la gestión sectorial de los intereses de la industria. La Cámara posee delegaciones en todas las provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el plano de la formación, posee una oferta de cursos de capacitación en la industria de la construcción, en sus modalidades presencial y online. También conforma comisiones técnicas para temáticas específicas como Obras Públicas, Obras Privadas, Legislación Laboral e Impositiva, Insumos.

Por último, en el caso de la Fundación UOCRA, se dedica desde el año 1993 al desarrollo y la gestión de proyectos de formación profesional y diversas acciones vinculadas a las demandas de los trabajadores y las trabajadoras del sector.

En este sentido, la Fundación UOCRA se consolidó como una institución que, además de gestionar proyectos y programas de formación profesional, desarrolla acciones para incidir en las políticas y en las agendas públicas que atienden problemáticas específicas. En este marco, interactúa con organismos estatales, con empresas y con ONGs, tanto en el plano nacional como internacional.

Un factor importante para las acciones de la Fundación UOCRA, donde confluyen estos actores, es el FICS –un fondo destinado a apoyar la

Investigación y la Capacitación en el sector–, producto de un acuerdo paritario entre la Cámara y la UOCRA. A partir del mismo se desarrollan acciones de prevención de riesgos contra la salud y la seguridad en el trabajo y a la formación y capacitación profesional. El acuerdo firmado establece que del 3% correspondiente del aporte al Fondo del Desempleo, se distribuya el 1% para el IERIC (Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción) y el 2% restante para el FICS. Esto brinda un marco financiero para el desarrollo de una parte significativa de los proyectos y para dar sustentabilidad a las estructuras internas de la fundación.

Dando un marco institucional concreto al tripartismo y retomando lo señalado, se deben considerar los grandes acuerdos que “encuadran” las acciones que señalan los referentes entrevistados y que enmarcan a los principales actores del “sistema” –la UOCRA, la Cámara de la Construcción, el IERIC y, desde el Estado el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación–. A partir de ello, de modo sintético, se deben considerar el convenio entre la UOCRA y la CAC en 1993, para la formación profesional para los trabajadores de la construcción; el convenio paritario FICS3 de 1995 –fondos paritarios–, para el desarrollo de acciones de investigación, capacitación y seguridad para la industria; el Convenio Marco del 1999 entre el INET, la UOCRA y la CAC para conformar el sistema sectorial de formación técnico profesional; el PNCT (2004) entre el MTEySS, la UOCRA, la CAC y el Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción –IERIC– y la creación del Sistema de Formación para la Industria de la Construcción –SiFoC– para la evaluación y certificación de competencias para el Sector de la Construcción.

Algunos ejemplos de estas acciones tripartitas son: la formación de trabajadores desocupados sin experiencia en el sector; la formación de trabajadores ocupados, la capacitación en prevención en salud en el trabajo, la formación en unidades móviles de capacitación, el desarrollo de jornadas de prevención y sensibilización sobre riesgos de trabajo; también el fortalecimiento de la Red de Centros de FP con el acondicionamiento de la infraestructura, materiales y herramientas; la certificación de competencias laborales para el reconocimiento de los saberes de los trabajadores ocupados o desocupados que poseen experiencia en un oficio –proceso organizado e implementado por el IERIC–, la orientación e intermediación laboral vincu-

3 Este fue establecido entre la UOCRA–, la CAC, la Cámara de la Vivienda y Equipamiento Urbano de la República Argentina –CAVERA– y el centro de Arquitectos y Constructores.

lando a los trabajadores desocupados con oportunidades reales del mercado de trabajo en la industria.

En este esquema, centralmente la Fundación UOCRA y en los procesos de certificación el IERIC, conforman las unidades ejecutoras de las acciones. El actor empresario participa en los procesos de toma de decisiones más significativas –por ejemplo, de la mesa de organización y ejecución de acciones del PNCT para todo el territorio nacional–, y los Ministerios de Trabajo y Educación asisten técnica y financieramente a muchos de estos proyectos, así como en el control y evaluación de su ejecución.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y MUNDO DEL TRABAJO

I. El debate pedagógico actual para abordar el mundo del trabajo: la discusión en torno al enfoque de competencias laborales

La discusión sobre el enfoque de competencias laborales intentaba saldar cuestiones vinculadas a la disociación del sistema educativo con el mundo del trabajo, un modo de construcción de la política pública mediada por los actores de las relaciones laborales y un enfoque pedagógico que parte de los saberes previos de los trabajadores. Más allá de sus virtudes y defectos, sí es importante destacar, luego de estos debates, las especificidades de la formación para el trabajo respecto de la formación general, donde lo que se destaca es el impacto de la FP y su pertinencia respecto del proceso global de construcción de calificaciones de los trabajadores. Es decir, como marco sistemático y de la política pública de dicho proceso.

Siguiendo este planteo, se presentan a continuación los elementos conceptuales más significativos considerados en este estudio. En primer lugar, se plantean algunas discusiones sobre los enfoques pedagógicos basados en la perspectiva de competencias laborales. Se presenta una variedad de perspectivas que van de aquellas más afines al enfoque como otras profundamente críticas del mismo. En segundo lugar, se plantean características y conceptos asociados a la formación profesional, de utilidad para el conjunto de la investigación. Por último, se consideran elementos pedagógicos que dan cuenta de la problemática específica tratada en este trabajo.

A inicios de los años '80, buscando una nueva definición de profesionalidad y de adecuar la oferta formativa dirigida a los trabajadores y al proceso general de construcción de saberes productivos en la sociedad –que en su mayor

parte se generan en los espacios de trabajo-, se desarrollaron un conjunto de debates e investigaciones, con eje en la perspectiva de las competencias laborales, centralmente de organismos internacionales, centrados en los enfoques del capital humano (Valverde, 2002; Godbout, 2000; Leblanc, 1994). Parte de estos análisis fueron potenciados a partir de su consideración, por parte de estos organismos, al impulsar dichos enfoques en las políticas públicas. Se desarrollaron así, un conjunto de trabajos asociados a una red de instituciones, consultores, organizaciones de la sociedad civil, programas específicos en distintas instituciones públicas y privadas que basaban sus acciones en trabajos de investigación de este tipo (Briascó, 2014; Jacinto, 2006).

En un contexto de crisis de la economía y la sociología del trabajo, para dar cuenta de los saberes de distinta naturaleza que implican estas categorías analíticas, el debate sobre las competencias laborales revitalizó la problemática sobre los modos de construcción del saber profesional en la intersección de los campos del trabajo y la educación. Esto planteaba rescatar los análisis clásicos del trabajo sobre la "situación de trabajo" y en temáticas como la cualificación del trabajo y la cualificación de la persona en el trabajo, el sistema técnico de trabajo y un concepto de profesionalidad que supone dar cuenta de los núcleos de la calificación como ser el saber, el saber-hacer, el saber-estar, el saber-vivir, en una perspectiva general de revalorización de los oficios.

Pero también, estos debates, señalaban la necesidad de pensar al saber cómo intersubjetividad en una búsqueda por re-institucionalizar las relaciones, dentro del mundo de trabajo, a partir de la construcción de referenciales de oficio para ordenar la negociación social en el plano laboral, productivo y distributivo, en el marco global de una matriz nacional de calificaciones. Así, a partir de este debate, se interpela y pone en crisis a un orden unidimensional de configurar el saber, colaborando en la reconstrucción de un proceso significativo de "intelectualización" de las prácticas del trabajador moderno en los procesos de trabajo actuales, mediante mecanismos institucionales de reconstrucción de la experiencia colectiva en el trabajo.

Los diferentes conceptos de competencias laborales refieren, habitualmente, al tipo de tareas implicadas, a los atributos profesionales relacionados y a los contextos productivos de aplicación. Como todo saber en acto, no puede ser observada directamente ni supone una evidencia clara pues está conformada por conocimientos, habilidades y destrezas técnicas y prácticas del ámbito socio-laboral. Por ello, algunos autores plantean un enfoque holístico de

las competencias, ampliando las miradas funcionalistas, integrando el “desempeño” laboral con el “juicio crítico” profesional (Gonczi, Athanasou, 1996).

La discusión sobre las competencias laborales se relaciona también, en los países desarrollados, con el contexto organizacional del capitalismo post-fordista, asociando la emergencia de esta perspectiva a la crisis de la organización científica del trabajo de corte taylorista. Se señalan, entonces, cambios profundos en el mundo del trabajo a partir de una noción de trabajo y de saber en tanto ejes claves para pensar, desde la acción pública, dispositivos de inserción social en el marco de relaciones laborales que buscan nuevas referencias para la negociación socio-laboral. En otros términos, la búsqueda de estos nuevos marcos de institucionalidad agrega complejidad a la discusión de las calificaciones vinculando el saber profesional con las relaciones laborales (Lichtenberger, 2000).

Siguiendo esta línea argumentativa, Vargas (2004) sostiene que las condiciones del mercado de trabajo y un sistema de competencias laborales son dos elementos significativos para la inclusión social de los trabajadores. Sobre ambos elementos las políticas de formación profesional se entrecruzan en un contexto de transición en los enfoques sobre la calificación de la fuerza laboral. Transición que tiene lugar desde una perspectiva de la administración de los recursos humanos, más cercano a las tradiciones taylorista-fordista, que a un enfoque de gestión del saber y el conocimiento. En esta perspectiva, saber, calificación y competencias laborales refieren a las capacidades de los trabajadores de movilizar habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores para resolver situaciones problemáticas que convocan a integrar reflexión y acción (Briascó, 2014).

Desde este planteo se busca interpelar a la noción de competencias laborales y su relación con las transformaciones en las nuevas realidades productivas. Este debate se vincula con los procesos de racionalización de la organización del trabajo acorde a las nuevas dinámicas de desarrollo económico y productivo. También con el proceso de deterioro de institucionalidades laborales relacionadas con cierto esquema colectivo de estabilidad de los trabajadores, al poner en cuestión la relación entre salarios y puestos de trabajo, expresada en los convenios colectivos (Alauf y Stroobants, 1994).

Posturas más críticas señalan que el enfoque de competencias laborales se distancia de los marcos colectivos y de las clasificaciones profesionales sectoriales, donde los procesos redistributivos del ingreso terminan asociados, más que a criterios colectivos negociados institucionalmente, a una productividad asociada

a capacidades individuales del sujeto/trabajador. La ruptura de este esquema institucional de carácter colectivo, expresado en las relaciones laborales a partir de las calificaciones de los trabajadores, pasa a concentrarse en el trabajador individual, escindido de un marco de contención colectiva (Tanguy, 2001).

En un plano teórico global y de largo plazo, Rojas (1999), vincula la emergencia de la noción de competencias laborales con un contexto productivo que impacta sobre la subjetividad obrera, poniendo en tensión la búsqueda de control en las organizaciones modernas con la necesidad empresaria de potenciar el saber del trabajador. Esto lleva al concepto, que utilizaremos en esta investigación, de "crisis de un orden unidimensional del saber". Éste expresa un sistema donde, de modo "lineal", el saber científico se traduce en saber técnico y este en saber práctico, generando dificultades, como las observadas en la formación educativa general, que presenta limitaciones para incorporar y reconocer a los aprendizajes por la experiencia y la práctica.

Frente a este orden jerárquico y restrictivo del saber, Rojas plantea como alternativa una idea de formación entendida como reconstrucción de experiencia productiva, como generación colectiva de saber profesional, y que puede ser abordada a partir del concepto vigotskiano de zona de desarrollo próximo⁴, donde se entrecruzan el saber práctico, generado en la experiencia productiva y de trabajo, y el conocimiento científico técnico.

También, Rojas da cuenta de cierto desplazamiento de los saberes en los procesos de trabajo, donde las nuevas demandas de calificación implican una "intelectualización" del saber de los trabajadores y una valoración del conjunto de saberes propios del mundo de la vida cotidiana. Las calificaciones expresan así, un espacio social conflictivo, donde los saberes se construyen en un marco intersubjetivo en los distintos lugares y espacios de trabajo (Rojas, 1994).

Desde la perspectiva de este autor, el vínculo entre el desenvolvimiento productivo y el aprendizaje organizacional, así como los enfoques sobre la formación, señalan la relevancia del trabajo calificante en las organizaciones, planteando un modelo comunicativo para pensar las nuevas demandas de calificaciones en las organizaciones modernas. Rojas plantea así, la legitimidad y el reconocimiento de los espacios productivos y laborales como ámbitos formativos, en un contexto

4 El uso del concepto de zona de desarrollo próximo resulta de utilidad para pensar la formación para el trabajo por las similitudes entre cómo plantea Vigotski la relación entre el niño y el adulto y el modo en que se aborda en este estudio, dentro de la formación profesional, la manera en cómo se estructura el vínculo entre el experto y el alumno/aprendiz.

de crisis del esquema taylorista-fordista de organización de la producción y en un proceso de búsqueda y construcción de nuevos referentes de oficio.

En el plano metodológico, el enfoque de competencias estuvo vinculado con la identificación de funciones diversas en los sectores productivos, en los procesos de trabajo y en los desempeños de oficio para la generación de estándares laborales que sirvan de base para el desarrollo de distintas políticas de formación y calificación. Estos estándares, además de los desempeños observables, debieron incluir criterios de realización, signos de evidencia, así como la definición de grados de autonomía y responsabilidad del trabajador en el proceso de trabajo (Catalano, Avolio de Cols, Sladogna, 2004).

Otras perspectivas, como la de Testa y Figari (2005), plantean fuertes críticas sobre el concepto de competencias señalando que oculta relaciones asimétricas de poder y de saber entre países, sectores y actores, y se asocia con la erosión y desregulación de los institutos de protección social fundados en las relaciones laborales en el "pacto fordista" (Spinosa, 2006; Figari, 2003). Así también, Ana Drolas (2010), relaciona el enfoque de competencias laborales con elaboraciones propias de los departamentos de recursos humanos de las empresas o de consultoras especializadas en estas temáticas, señalando que muchas veces siguen un sendero que tiende a fomentar enfoques de gestión de la fuerza de trabajo tendientes a cierta reindividualización de las relaciones laborales.

II. Formación Profesional y el enfoque pedagógico para el mundo del trabajo

Sumamos a esta discusión sobre las competencias laborales, una mirada para pensar a la FP colaborando en la preparación técnica, laboral, personal, social y profesional, del trabajador, para su vida activa y productiva. Integrando, en una referencia constante al contexto laboral, el impacto en la productividad –proponiendo una idea de productividad vista como una mejor calidad económica y social del trabajo–, y la inclusión social. Desde este lugar se interpela a un formato educativo general, desvinculado del mundo del trabajo y restringido a enfoques "enciclopedistas".

La FP se constituye así, como una actividad compleja con dimensiones educativas, laborales, tecnológicas, de innovación y vinculadas a la formación continua (Casanova, 2003), donde, a diferencia de esquemas formativos tradicionales, pone en un lugar central la interacción entre el campo educativo

y las relaciones laborales y también su articulación con el sistema científico tecnológico (Jacinto, 2006; Weinberg, 2017). Esto se vincula, también, con un contexto donde la formación profesional se relaciona con el trabajador a lo largo de toda su trayectoria laboral y biográfica, lo que requiere modos institucionales flexibles y diversos de ingreso y egreso a los sistemas formativos, siendo, también, un esquema que pone en cuestión las estructuras burocráticas rígidas de la institucionalidad educativa convencional (Montanaro, 2009).

Queda entonces delimitado un espacio de vinculación entre mundo laboral y formativo, que intenta superar perspectivas pedagógicas tradicionales y que señala la necesidad del desarrollo de sistemas de formación continua, tendiendo a mejorar la calidad de las instituciones laborales, con eje en la integración social, además de su aporte a la dinámica de desarrollo de los sectores productivos vía calificación de la fuerza laboral (Alexin, 2006).

III. La pedagogía y el aprendizaje en y para el trabajo

La postura pedagógica que se asume rescata la capacidad de contextualización sectorial de los problemas productivos y laborales, como el eje clave del aprendizaje y la profesionalización. Donde la instrumentación del proceso de resolución de las situaciones problemáticas, planteadas en el aula taller, no expresa la aplicación lineal de principios teóricos, sino un aprendizaje atravesado por un conjunto diverso de mediaciones sociales entre saberes técnicos y prácticos. Convirtiéndose así, esta capacidad de contextualización, en una competencia meta-cognitiva que permite “tejer” relaciones con los saberes previos de los alumnos, centralmente en una relación experto/aprendiz o, en este caso, instructor de FP y alumno/trabajador.

En este marco, los conocimientos de pedagogía general no son suficientes, sino que se requiere una capacidad de referenciarse en el mundo del trabajo y del aprendizaje permanente que hace de la pedagogía técnico profesional una disciplina específica. No sólo incluye un perfil de alumno específico, sino que debe atender a la naturaleza y organización del trabajo, y ello implica incorporar también, como objetivo de aprendizaje, la innovación y el desarrollo tecnológico; y como referencia formativa, las prácticas dentro de las empresas y organizaciones que sostienen la infraestructura y las condiciones de generación del trabajo.

La enseñanza centrada en el aprendizaje profesional considera que cada persona aprende de manera diferente y posee un potencial, conocimientos y

experiencias distintas. Esto supone que existen diversos estilos de actuación y aprendizaje, a partir de los cuales el sujeto alumno / trabajador interpreta el contexto productivo y define esquemas de intervención pertinentes con dicha interpretación generando nuevo saber profesional a partir de un entendimiento mutuo con los otros. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales que definen un estilo de aprendizaje.

Son los rasgos cognitivos y afectivos que sirven como indicadores de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los alumnos estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, o kinestésico, entre otros).

Cuando hacemos referencia a esta forma particular de aprender, destacamos aquellas situaciones en donde las palabras o demostraciones –movilizando competencias comunicativas–, de un alumno sobre alguna cuestión particular del contenido abordado, promueven ayudas para que otro par se apropie del contenido de manera significativa. La teoría socio-histórica del aprendizaje, cuyo máximo exponente es Lev Vigotsky, como dijimos, llama zona de desarrollo próximo a ese aprendizaje que se da a partir de la relación entre quien conoce o comprendió un tema y alguien que todavía no se apropió de dicho contenido. Quien ha interiorizado ese saber puede ayudar a otros, mediante la interacción y la comunicación, a comprender el sentido de aquello que no logró por sí mismo. El apoyo de un par más experto, que maneja un código lingüístico similar al suyo, resulta clave.

La construcción de saber entre pares refuerza la idea del aprendizaje entendido como mediación social. Bruner utiliza la metáfora del "andamiaje" para referirse a esta idea de aprender a partir y con otro, que puede ser el docente, pero también puede ser un par o una ayuda (material didáctico, por ej.) construida para aprender: "no aprendemos una forma de vida estando desatendidos, "desandamiados" o desnudos frente al mundo, porque nuestra mente no es "agencial" y busca el diálogo con otras mentes activas". (Bruner, 1997).

Este autor, Jerome Bruner, nos resulta útil para pensar la FP, porque considera que los alumnos deben aprender por medio del descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad, asociado en nuestro caso a problemas de la práctica profesional-sectorial. En este caso, dentro de un campo socio-profesional determinado y, desde el

punto de vista del aprendizaje por descubrimiento, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el docente proporciona el material adecuado y estimula a los alumnos para que, mediante la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias, entre otras estrategias, lleguen a descubrir cómo funcionan determinados elementos y mecanismos del campo ocupacional de un modo activo. Este material que proporciona el docente constituye lo que Bruner denomina el andamiaje.

Para este autor, este tipo de aprendizaje persigue, entre otras cosas, potenciar las estrategias meta-cognitivas y el "aprender a aprender". Se parte de la idea de que el proceso educativo es, al menos, tan importante como su producto, dado que el desarrollo de la comprensión conceptual y de las destrezas y las estrategias cognitivas, es el objetivo fundamental de la FP, más que la adquisición de información técnica factual.

Complementariamente, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, postula que los nuevos conocimientos se incorporan en la estructura cognitiva de las personas cuando se vinculan con los conocimientos previos. Para que esto suceda es necesario una actitud activa de quien aprende, ya que debe tejer relaciones entre el contenido a aprender con aquello que ya conoce: así, el alumno deberá establecer comparaciones y reorganizar lo que conoce para darle lugar a lo nuevo. La especificidad de la FP radica en que este proceso es potenciando por la referencia a un sector de actividad en común y por consiguiente a un campo ocupacional y trayectoria laboral y productiva afines.

Además de la necesaria implicancia de quien aprende, es necesario que el contenido que se presenta posea una estructura lógica, que permita a los sujetos aprehenderlo en su estructura cognitiva. El rol del docente es fundamental, puesto que es quien decide cómo presentar el material a enseñar. En este sentido, para favorecer el aprendizaje profesional significativo, es necesario que el docente esté al tanto de los conocimientos previos de los alumnos sobre un tema y que el contenido presente una estructura lógica y jerárquica.

Desde una perspectiva convencional, las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Constituyen orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando aquello que quiere que sus alumnos comprendan del campo técnico profe-

sional, por qué y para qué. Dichas decisiones llevan a realizar en la clase un conjunto de acciones con clara intencionalidad pedagógica. Las mismas son el resultado del conocimiento pedagógico del docente, imbuido de teoría, de práctica y de experiencia. (Anijovich y Mora, 2010).

En el caso de la Formación Profesional, la selección de las estrategias es, a nuestro modo de ver, una de las decisiones más importantes para la enseñanza, puesto que cada una de las alternativas metodológicas que se decida implementar permite desarrollar determinadas capacidades y habilidades que se encuentran más cercanas o lejanas a las exigencias del rol profesional para el que se forma. Si la selección de estrategias es adecuada los destinatarios tendrán mayores oportunidades de apropiarse de los contenidos que se desean transmitir y de ir construyendo ese rol.

El trabajo empírico desarrollado nos permite valorar con mayor precisión las buenas prácticas de enseñanza observadas en las clases de los Centros de Formación Profesional, como elementos que permiten orientar la selección –con criterio y opinión fundamentada– de las estrategias didácticas más recomendadas para desarrollar las capacidades profesionales asociadas al oficio, al campo ocupacional y al sector de actividad. Asimismo, nos proponemos poner de manifiesto aquellas prácticas que se identifican como favorecedoras de aprendizajes.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL: EN LA BÚSQUEDA DE MODOS ALTERNATIVOS DE GENERAR SABER PARA EL TRABAJO

A lo largo de esta investigación, se buscó caracterizar una experiencia "real" de un formato distinto de aprendizaje y construcción de conocimiento, en las aulas de los centros de formación profesional del sector de la construcción. Esto implica dar cuenta de una pedagogía técnico profesional que parte de un abordaje de lo educativo desde el mundo del trabajo, dando sustento a una estrategia didáctica referenciada en los sistemas socio-técnicos de organización del trabajo, en campos ocupacionales específicos de la industria de la construcción.

Este marco didáctico de la FP, orientado a cierta especialización sectorial, con afinidades técnicas, metodológicas y de gestión, implica poner en circulación modos prácticos de intervención profesional sobre una diversidad amplia de situaciones problemáticas en escenarios de complejidad creciente. Actualmente se requiere cada vez más una especialización flexible que permita la realización de un conjunto de tareas y la aplicación de habilidades intelectuales y conocimientos complejos. La emergencia de la economía de la información implica un cambio estructural que, sumado a la aparición de las nuevas tecnologías, demanda la necesidad de elevación del nivel general de calificaciones profesionales.

En este sentido, destacamos que los conocimientos de pedagogía general no son suficientes, sino que se requieren un conocimiento y una capacidad de contextualización de las dimensiones que conforman el mundo del trabajo y del aprendizaje permanente, la referencia al sector productivo que hace de la pedagogía técnico profesional una disciplina específica. No sólo incluye un alumnado "particular", sino que debe atender a la naturaleza y organización del trabajo y ello implica incorporar, también, como objetivo de aprendizaje la

innovación y el desarrollo tecnológico y para ello, resulta pertinente reconstruir el planteamiento didáctico dentro del aula/taller, su vínculo con la educación y el trabajo, incluyendo cuestiones necesarias de la educación general básica, así como las nuevas capacidades relacionadas a los cambios tecnológicos.

Por consiguiente, de acuerdo a las observaciones y entrevistas realizadas, fue posible dar cuenta de la necesidad de contar con un marco institucional amplio para el desarrollo del aprendizaje. Incluyendo aspectos de las prácticas de gestión en el eje educación trabajo y también con el vínculo de la formación profesional y el cambio tecnológico en el proceso de trabajo, en cuanto a calidad, seguridad, etc. Considerando, también, la gestión en los aspectos vinculados a la planificación, ejecución, control y evaluación de las actividades en el marco de la institución respectiva, los circuitos internos, formas de funcionamiento, procedimientos, dirección de los equipos, las capacidades para la gestión de recursos y equipos de trabajo, de articulación institucional y de negociación.

Posteriormente, y como eje de esta investigación, se reconoce que son claves los aspectos internos del dispositivo, el acto pedagógico (en el marco del aula-taller) como especificidad de la formación profesional, el abordaje del aprendizaje y la relación con el mundo del trabajo. Se analizaron cuestiones centrales como la proximidad con las tecnologías y las formas de organización del trabajo, características propias de la FP, sus diferencias con la educación general, el ámbito de aprendizaje, el contexto, el mundo del trabajo o espacios que lo reproducen, así como las características del entorno: equipamiento, materiales, insumos, etc. y de quienes forman para el trabajo.

Por lo expuesto, señalamos, de acuerdo a lo relevado en las Instituciones, la importancia en estos dispositivos de la multiplicidad de actores involucrados en la FP, –muchas veces con intereses contrapuestos– y que trabajan en llegar a grandes acuerdos marco, que permiten fortalecer y profesionalizar las prácticas pedagógicas actuales. Así, consideramos indispensable que el Estado y las organizaciones gestoras de la FP, recuperen dichas experiencias y saberes, y se avance hacia un camino de construcción colectiva de la política pública que reconozca, organice y apoye las diversas tareas y experiencias de los actores en el contexto actual.

I. El ámbito de la FP y el espacio del aula/taller

El aula/taller, dentro de una Institución de Formación Profesional, a través de la relación docente/alumno expresado en ella, muestra un conjunto de interac-

ciones, una especie de transacción entre un saber experto y los saberes espontáneos del alumno. Esto requiere de un ordenamiento asociado a la experiencia y trayectoria del sujeto trabajador, que cumpla con requisitos similares a los de mundo del trabajo, como una organización sociocultural del campo técnico del trabajo y como ámbito sectorial de circulación de saberes profesionales.

Este aprendizaje a nivel "micro" se acerca al concepto de zona de desarrollo próximo, por los procesos colectivos de formación que se dan en su interior, con eje en la práctica y la experiencia. Se puede comparar así, el vínculo niño/adulto en Vigotski con el de aprendiz/experto en el mundo del trabajo y la formación. Así, desde el enfoque vigotskiano, el vínculo entre el docente/experto –saber sistematizado– y el alumno/aprendiz –saber espontáneo y desorganizado–, genera nuevo saber a partir de esta interacción.

Tomado este concepto para abordar los procesos de aprendizaje en los cursos asociados al sector de la construcción, se puede señalar que la zona de desarrollo requiere de una "transacción" entre el "experto" y el "aprendiz" –relación docente/alumno–, siendo determinante para el aprendizaje. Es decir, el intercambio lingüístico-cognitivo que se realiza en torno a diversos "objetos" de conocimiento, aparece como el modo clave de generación del saber profesional.

Si se relaciona la formación en el aula con el campo de la construcción, el aprendizaje se asocia, entonces, a las posibilidades de interacción y a la existencia de un contexto referenciado en el sector de actividad, la "obra", lo que permite la unificación de los campos de experiencia, en el cual sean identificables las reglas y lógicas de acción, tal cual los procesos de trabajo reales de la industria. Es decir, se puede pensar el concepto de zona de desarrollo próximo, en el campo de la formación profesional, asociado a una organización del espacio de trabajo que toma la forma de lugares de actividad en común y de circulación de habilidades y/o saberes afines tecnológica y productivamente.

Enfocarse en este plano "micro" del aula/taller, requirió caracterizar los elementos que conforman el interior de la institución de formación y sus especificidades. En líneas generales pudimos identificar que las acciones formativas que se llevan a cabo en los Centros, abarcan los tres turnos (mañana, tarde y noche). En general, el turno más requerido es el nocturno, debido a que quienes concurren lo eligen de acuerdo a sus circunstancias de trabajo. En el caso de quienes están trabajando, no pueden concurrir en los otros turnos. Por su parte, aquellos que se encuentran desempleados prefieren el turno noche previendo la circunstancia de conseguir trabajo mientras están realizando la formación, y, llegado el caso, no tener que abandonarla.

Se describen a continuación otras características obtenidas a partir de las observaciones desarrolladas en las instituciones.

II. En cuanto a los docentes y las docentes

Si nos referimos al docente, es decir al perfil del instructor de formación profesional, estamos hablando de un trabajador experto, que trabaja y ejerce su oficio, que puede acercar al aula las novedades e innovaciones en cuanto a productos y procesos dentro del sector y del campo profesional, pudiendo "traspasar" los problemas del área ocupacional, como estrategia didáctica, dentro del aula.

En el caso de estos docentes, es el propio sindicato, a través de sus instituciones, quien convoca a los idóneos que considera más capacitados para desempeñarse como instructores, porque su idoneidad se basa en sus saberes técnicos, independientemente de sus capacidades didácticas y pedagógicas convencionales y escolarizados. Estas personas en su mayoría han transitado espacios laborales relacionados con la especialidad que pueden enseñar, han sido trabajadores competentes en los mismos. Por lo tanto, es lógico pensar que son las personas indicadas para la transmisión de sus saberes y el desarrollo de capacidades de futuros alumnos. Es importante establecer aquí esta vinculación que se da a través de la entidad sindical.

Los docentes que trabajan en los CFPs del sector, presentan características heterogéneas en cuanto a su formación y su trayectoria profesional, pero tienen una particularidad común: su idoneidad en el oficio o especialidad que enseñan. Esta "solidez" está dada por el conocimiento técnico del oficio como producto de haber trabajado o trabajar actualmente en él y por la constante vinculación con el sector de actividad respectivo que permite acceder en tiempo y forma a las últimas novedades tecnológicas, de productos y procesos que están en uso y que será necesario transmitir en los cursos. La mayoría de estos docentes dedican el tiempo que no están frente a clase a trabajos particulares relacionados con su especialidad o son dueños de pequeñas empresas dedicadas a servicios relacionados con la misma.

Identificamos entonces que el perfil del instructor de formación profesional es el de un trabajador experto que ejerce diariamente su oficio y desde esa práctica desarrolla su rol y actividad docente. Esto es distinto de lo que ocurre en la educación "general", ya que, el instructor de FP, posee saberes donde los contenidos que transmite son cercanos a las prácticas actuales en la realidad laboral y productiva, donde las situaciones problemáticas que se presentan

en el oficio son "traspasadas" a la realidad educativa desarrollando todo un proceso formativo que pueden ser traducidas a las realidades del aula taller:

"...somos idóneos con experiencia en nuestra ocupación [...] trabajamos en nuestra actividad [...] durante el día trabajamos en nuestra actividad particular que tiene la actualidad en sus manos, los problemas en sus manos y esos problemas traspasados a la mirada educativa son situaciones problemáticas que disparan todo un proceso de formación que si lo sabemos trabajar es una gran ventaja, permite generar códigos comunes con el alumno, un lenguaje del oficio que te hace encarar las cosas de la misma manera..." (Alejandro, docente de Instalaciones de gas, CFP N° 17 de CABA)

La figura del docente de formación profesional, en un marco como el antes señalado, es la de alguien capaz de articular saberes de naturaleza y orígenes distintos, con el dominio profundo de los patrones tecnológicos/culturales del sector, del campo de especialidad profesional, del o los oficios específicos, integrando de modo coherente los saberes previos y de la experiencia de vida y de trabajo de los alumnos, con aquellos conocimientos de un orden más conceptual.

Asimismo, en las clases observadas pudimos identificar que el docente transmite los "secretos del oficio" (por ejemplo, en uno de los cursos, los alumnos comentaban que el docente les enseñó a hacer una herramienta que comprada era muy costosa) desplegando así iniciativa y creatividad tanto en la generación de estrategias didácticas como en la creación de los propios recursos. También genera vínculos muy cercanos que, en ocasiones, exceden las situaciones de clases y se presentan conversaciones sobre cuestiones personales del "proyecto de vida", elementos que van más allá de los "contenidos técnicos".

El docente es un actor clave en el desarrollo y la calidad de los cursos, por este dominio de los patrones culturales–tecnológicos del oficio, lo cual lo constituye en un eje estructurante de todo el sistema de educación técnico profesional. Es, también, quien articula los saberes prácticos y de la experiencia productiva con aquellos de orden conceptual propio de los contenidos técnicos del curso. Como señalamos, la prioridad es la expertise en el oficio que se va a enseñar, centralmente su idoneidad práctica, el desarrollo de saberes, de habilidades y destrezas, su dominio tecnológico asociado al perfil del curso.

Esto es complementado luego con la perspectiva pedagógica, que en este caso asume una mirada del aprendizaje *desde y por* la experiencia profesional. Lo cual implica una variedad de elementos y situaciones a "gestionar". Sostener este esquema desde la gestión hace referencia, entonces, a dos elementos claves, por un lado, la perspectiva pedagógica y la expertise téc-

nica del docente y, por otro, a cuestiones más operativas como la logística y los materiales, elementos centrales sobre los que se construye el vínculo particular docente-alumno en el contexto de la formación profesional. En este sentido, uno de los directivos entrevistados señala:

"...lo que nosotros buscamos es gente que sepa de su oficio y después tratamos de brindarle todos los elementos pedagógicos [...] para que puedan desarrollar, digamos, el vínculo de la formación profesional hacia el estudiante [...] también implica cómo hago para que estén los materiales, cómo hago para que estén las herramientas." (Pablo, director de CFP N° 405 de Gral. San Martín, GBA)

III. En cuanto a los alumnos y las alumnas

La FP tiene como otra de sus especificidades la del trabajador como sujeto esencial del aprendizaje. Desde quien busca una calificación para una inserción "eficaz" en el mercado de trabajo, hasta quien persigue su propia recalificación para una reconversión de su oficio. Estas diferentes trayectorias, en el pasaje por un dispositivo de política pública como éste, expresan una heterogeneidad de experiencias y motivaciones.

Los alumnos que acuden a los CFP son adultos mayores de 18 años, con un nivel educativo muy heterogéneo: están quienes tienen sus estudios primarios o secundarios incompletos junto a profesionales que han terminado su carrera universitaria. En su gran mayoría la matrícula de los Centros se caracteriza por estar compuesta por una parte de desocupados y, también, por personas que buscan especialización para mejorar su carrera profesional. Asimismo, nos encontramos con trabajadores que desean aprender una especialidad distinta a la que desempeñan u otros que buscan recalificarse y actualizar sus conocimientos.

En este sentido, uno de los entrevistados nos comentaba que los Centros pertenecientes a la Red de Fundación UOCRA, están abiertos a la comunidad, esto significa una heterogeneidad muy marcada, distinguiendo de aquellos que buscan algún curso con fines difusos, aunque su fin último no sea la inserción en el mercado de trabajo, mientras que, en otros casos, el perfil es claro y tienen identificados el campo ocupacional, el oficio y el impacto potencial del curso en su trayectoria laboral y formativa.

También están aquellos que buscan algún tipo de recalificación y reactualización de sus competencias. En estos casos, el entrevistado nos señala, como elemento que articula todas estas situaciones heterogéneas, el concepto de formación continua o de formación a lo largo de la vida, etc.

“Los Centros de Formación Profesional [...] están abiertos a la comunidad, hay una variedad de personas, tenés desde amas de casa [...] tenés el operario, el trabajador de la industria de la construcción que viene a reafirmar conceptos o a conocer o profundizar mucho más el tema de su profesión para poder volcarlo en el mundo laboral en el que él se desempeña y tenés aquellos que lo buscan como una alternativa o como una salida laboral más de la que ya tienen o no, por eso yo hablo que la formación es permanente en todos momentos de tu vida, la institución tiene que acompañar todo el tiempo al trabajador...”. (Abel, docente de Electricidad, CFP N°3 de CABA)

Como ya hemos señalado, la conformación de los grupos es heterogénea: edades, trayectorias, conocimientos previos, experiencias y niveles formativos diversos son las características de los trabajadores/alumnos de los Centros de Formación Profesional. Esta diversidad da lugar a diferentes situaciones que se construyen a partir de considerar la predisposición del alumno para aprender con otros, la flexibilidad del docente para orientar la enseñanza a las distintas necesidades, las motivaciones por las cuales los alumnos se anotan en el curso.

IV. En cuanto a las prácticas pedagógicas de la FP

Lo que estructura la estrategia didáctica en el aula/taller es una secuencia sistematizada de situaciones referenciadas en contextos reales de trabajo, construidas en la experiencia profesional y centradas en el sector de actividad respectivo. Es en el marco de esta secuencia de situaciones donde se produce el proceso de aprendizaje del oficio a partir de la integración de saberes prácticos y conceptuales con instancias de reflexividad en la acción, sobre el campo ocupacional de referencia.

En este sentido, los espacios de aprendizaje en los CFPs, tienen poco de un aula tradicional correspondiente a otros niveles educativos. Por eso se habla del aula/taller, dado que responden a las necesidades prácticas que el curso en cuestión amerite, simulando un espacio real de trabajo. Cuentan con aulas donde se imparten los contenidos teóricos o una zona de escritorios para tomar notas si algún alumno lo necesita.

Respecto de la especificidad de la formación profesional uno de los docentes planteaba que se busca que las clases se presenten en términos de situaciones de trabajo, donde los aspectos de infraestructura y equipamiento, son el “sostén” de las situaciones y ejercicios que se plantean. En otros términos, lo específico de este tipo de formación es el vínculo con el mundo del trabajo,

donde la infraestructura, los insumos y el equipamiento desempeñan un rol fundamental para la estrategia didáctica a desarrollar, vinculado a la centralidad del aprendizaje por la práctica y la experiencia.

En este sentido se establecen comparaciones entre diferentes instituciones formativas señalando la ventaja de contar con insumos, equipos e infraestructura que permitan acercar el proceso formativo a lo que sucede en la obra, a las situaciones problemáticas propias de la práctica laboral:

"...un contexto real [...] tratamos de replicar en la escuela algo muy real a lo que es la obra en sí misma. [...] nosotros podemos hacer zanjas, podemos romper paredes, podemos hacer instalaciones, romper y reparar [...] por ejemplo, se busca armar paneles que simulen realmente una pared que trabajen sobre ella y que puedan ser recambiables para el próximo trabajo..." (Javier, docente de Armado de Hormigón, CFP N° 37 de CABA)

Por su parte, otro de los entrevistados, establece una distinción muy significativa entre las características de esta modalidad educativa, respecto de la educación "tradicional", poniendo el acento en la integración de los saberes experienciales con aquellos de tipo conceptual y la construcción de saber a partir del planteo de situaciones problemáticas propias del mundo laboral, como forma de estructuración de la propuesta formativa.

También destaca que esos aprendizajes desde la práctica, implican instancias reflexivas profundas, de "fundamento", lo cual supone una relación docente-alumno basada en el "compartir una experiencia común", articulando e integrando distintos tipos de saberes –prácticos y técnicos– pero desde un concepto no-técnico de profesionalidad:

"...en la clase de FP vos ves la práctica, el hacer, no es un docente teórico [...] quien va al curso aprende haciendo, yo creo que esta es la diferencia. Y lo aprende con el fundamento, es el hacer y la fundamentación [...] si vos vas a una clase de educación general, escolar, vas a ver a alguien explicando y vas a ver por ahí a la mitad de la gente pensando en otra cosa, esto difícilmente pase en un curso de formación profesional..." (Roberto, director del CFP N° 401 de Avellaneda, GBA)

Esto expresa un marco pedagógico que podríamos denominar constructivista/interactivo, que facilita un proceso de transferencia tecnológica docente/alumno, no lineal ni mecánico, sino donde los saberes tecnológicos sistematizados se "conectan" con los saberes prácticos de los trabajadores potenciando la generación de conocimiento nuevo. Este mecanismo complejo de genera-

ción de saber productivo requiere la incorporación de esquemas autónomos de indagación profesional.

En este sentido, uno de los instructores entrevistados recuerda su experiencia como alumno en un esquema formativo tradicional donde el docente era "poseedor" del saber y lo diferencia de las prácticas de la FP donde lo que se produce, en muchos casos, es un proceso de construcción conjunta de saber con eje en la experiencia.

Cotidianamente se presentan situaciones donde los trabajadores con experiencia le hacen planteos en referencia a la práctica en sus obras y en esos casos él mismo queda "obligado" a indagar y, obviamente, a reconocer sus límites como elemento propio del aprendizaje:

"...estuve en esa educación tradicional donde parecía que el docente tenía la verdad y eso ha quedado atrás y tanto aprende uno con el otro, esto es una cosa de ida y vuelta; de hecho, los muchachos que tienen experiencia me plantean problemáticas reales de obra y yo siempre les digo, si me preguntan y no sé, todo bien..." (Alejandro, docente de Energías Renovables, CFP N° 405 de Morón, GBA)

Otro ejemplo al respecto lo aporta uno de los instructores entrevistados, quien señala la importancia de los procesos interactivos de aprendizaje, donde, dada la heterogeneidad de la población que concurre a los cursos, se encuentran con alumnos con amplia experiencia en el oficio y señala que incluso, aquellos con mayor experiencia, se integran por su interés en la formalización y sistematización del conocimiento que le aporta la clase y muchas veces por la incorporación de saberes relacionados con herramientas de gestión, complementarias de los conocimientos técnicos del oficio:

"...te encontrás con alumnos que tienen más experiencia que uno, y el que tiene experiencia se engancha más, porque está en tema, lo reordena conceptualmente, aprenden un sistema y aprende lo organizativo y la interacción, la parte de interactuar, la parte precios, por supuesto, que también es asesorarlo con esto, con la administración..." (Jorge, docente de Instalaciones Sanitarias, CFP N°17 de CABA)

Es interesante, también, cuando un alumno le muestra y explica a otro una técnica (por ejemplo, de revoque) realizando comentarios puntuales sobre las "maniobras" que se deben hacer. Este proceso entre pares aparece tanto entre los intercambios espontáneos de los alumnos, como en la intencionalidad pedagógica del docente, quien asigna tareas en función de los diferentes niveles de apropiación del contenido que los alumnos poseen.

De este modo, la diversidad de los grupos de alumnos, en cuanto a trayectorias y experiencia laboral y productiva, resulta un recurso utilizado en clase, dado que hemos podido identificar que aquellos alumnos, que concurren por un proceso de actualización de sus calificaciones, brindan elementos al resto de los alumnos con menor trayectoria en el sector. Esto supone una respuesta de la otra parte, un reconocimiento del saber experto del otro y de los límites del propio saber. Estas demandas, también tensionan al trabajador y dejan instaladas cuestiones sobre la legitimidad, en el espacio del aula, de los propios saberes.

Esta combinación de intercambio espontáneo e intencionalidad sistemática, por parte del instructor de FP, promueve la apropiación de contenidos diversos, consolidando y colaborando con la construcción de la legitimidad del lugar del docente en el aula, potenciando mecanismos de interacción/comunicación y de articulación de múltiples experiencias comunes para lograr una comprensión mutua del hacer profesional. De este modo, es importante destacar aquí, que además de la buena predisposición de los alumnos, el rol que asume el docente, promoviendo espacios de trabajo grupal con sentido colaborativo, es fundamental para que la diversidad no sea vista como algo negativo.

La frecuencia con que surge esta estrategia de aprendizaje se relaciona con el potencial que tienen estos cursos al contar con trabajadores que poseen experiencia y ciertos conocimientos previos sobre las temáticas abordadas, así como la preponderancia de lazos solidarios que se crean al interior de cada grupo. La fortaleza de aprender con un par está dada, entre otras razones, por la importancia de compartir un vocabulario similar y accesible y contar con alguien más cercano y disponible para preguntar aquello que, como alumno, se percibe menos adecuado para ser consultado con el docente. En este sentido, el saber de la experiencia y la interacción son ejes centrales del proceso de aprendizaje.

Otro de los instructores señalaba que él, en primer término, "muestra" la ejecución de la situación planeada, habilitando instancias de intervención de aquellos alumnos con experiencia en el ejercicio del oficio. En ambos casos, el instructor/docente aprovecha esta heterogeneidad de situaciones en un ordenamiento de las prácticas y de la construcción del conocimiento.

El objetivo es integrar a alumnos con trayectorias laborales muy diversas, participando a los más avanzados y explicando al resto, generando ciertas pautas de integración grupal, dando dinamismo y un modelo de enseñanza

interactiva, docente-alumno y alumno-alumno, para replicar grupalmente la práctica, mediada, ésta, por las orientaciones y observaciones respectivas del instructor. Estructurando así, el curso, a partir de situaciones problemáticas donde se reflejen los principales problemas de la práctica profesional.

Experiencia, comprensión y comunicación son las claves del proceso de aprendizaje en la FP, "en el hacer comprendés", y por otro lado es la proximidad con el mundo del trabajo y con las situaciones laborales reales. Esto incluye instancias de organización y orden del espacio de trabajo articulando teoría y práctica en la movilización de habilidades, destrezas y saberes prácticos para resolver situaciones diversas de la vida profesional. Lo mencionado se constituye como aspectos específicos del proceso de aprendizaje en esta modalidad educativa:

"...yo se lo muestro primero [...] así yo voy explicando, trato de que el grupo se vaya integrando, interrelacionando entre ellos, que sea lo más dinámico posible [...] Primero muestro como se hace, porque nadie lo sabe hacer, alguien tiene que arrancar, en general, mostrando cuál es el problema, a mí me pasaba muchas veces, yo los dibujaba, les doy material para leer. No lo leen y lo dibujo y no lo comprenden. Y la verdad albañilería y muchas áreas de acá lo comprenden cuando lo ven, cuando lo tocan, en el hacer lo comprenden. Yo les mostraba eso a la gente [...] Hay que verlo, tiene que ser tangible" (Fabián, docente de Albañilería, CFP N° 405 Morón, GBA)

De este modo, se habla de un saber práctico surgido de la experiencia de trabajo en la industria, como un esquema complejo e integral construido en un marco dialógico/comunicativo en distintos procesos de trabajo, a partir de configurar esquemas interpretativos de base profesional, como un corpus de conocimientos, habilidades y destrezas acumuladas en la trayectoria biográfica laboral y formativa de los trabajadores, expresados en el "lenguaje profesional".

En este marco, por ejemplo, un alumno puede narrar una experiencia y surgen preguntas no esperadas; diálogos entre pares o simplemente un comentario. Estas situaciones pueden contener recursos significativos para ser retomados por el docente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos, a partir de establecer nuevas relaciones y dar lugar a la reflexión sobre la experiencia. En los cursos observados, el soporte del docente es fundamental para evitar la frustración, ya que de otra manera lo que para el docente puede figurarse como un problema genuino y provocador de aprendizajes, para los alumnos puede transformarse en un desafío que no logran afrontar.

Para esto, será necesario que el docente despliegue herramientas pedagógicas que "enfrenten" a los alumnos a situaciones que se configuren en

"problemas adecuados" –entendiendo que el problema es adecuado en la medida en que el sujeto al que se le plantea dispone de elementos para comprender la situación–, pero a la vez, no dispone de un sistema de respuestas totalmente constituido que le permita responder de manera inmediata, por lo cual será necesario "hacer" la experiencia y reflexionar sobre ella.

Para ello el docente monitorea el trabajo de exploración que van realizando los alumnos, responde las preguntas orientando el camino para conducir al "descubrimiento" de las posibles soluciones, coordina la cooperación entre pares, reorienta la búsqueda, etc. Por ejemplo, a partir de nuevas preguntas, y dotando de nueva información sobre la situación, presenta las diferentes "hipótesis" y al finalizar el trabajo genera una puesta común, destacando los obstáculos que se presentaron en el recorrido y las maneras que fueron sorteados.

En cuanto a la relación teoría y práctica, en aquellos casos con referencias claras a un campo ocupacional específico, los límites se desdibujan y aparecen como procesos entrecruzados. En este sentido, uno de los entrevistados señala esta referencia al saber práctico, al saber hacer, donde su articulación con los contenidos conceptuales es la base del aprendizaje. Es en la combinación del aprendizaje en la experiencia de "manejo de la cuchara o de pelar cables", combinada e integrada con los "tips" que da el docente, el modo en que el aprendizaje tiene lugar.

"les tiro mucho tips que ellos ven, como para ordenar la práctica, esa es nuestra función, ayudar a que se ordenen lo que ya traen. En el hacer vas a aprender. Acá te dan todas las técnicas, si no ejecuta, no lo hace, no va a agarrar cancha en la obra y yo lo que hago es ponerle lógica a eso. También venir con ganas de aprender, no venir a chapear, perfil bajo..." (Horacio, docente de Instalaciones de Gas CFP N° 405, Gral. San Martín GBA).

Por otro lado, según el trabajo de campo realizado y la información recolectada, tanto en las entrevistas como en las observaciones, podemos señalar que la evaluación suele ser uno de los aspectos más complejos y de mayor debilidad en el ámbito de la FP. No obstante, pudimos identificar que las prácticas evaluativas desarrolladas, por ejemplo, en aquellas situaciones donde se utiliza el método de solución de problemas, resultaron las más interesantes. En uno de los cursos, el docente presentó un plano en el cual se debía "armar" una red cloacal, y a medida que se presentan dificultades él "atendía" las consultas de sus alumnos. O en Albañilería, donde el docente generaba "estudios de casos genuinos", que implican tender puentes con la realidad y el oficio:

"...la evaluación es constante y continua es un proceso como en la obra. Se hace y se debate. Lo arman, funciona y está perfecto. Después

tenemos las evaluaciones finales que es armar un circuito. Un día teoría y otro de práctica. Ahí es más formal, más estructurado...” (Abel, docente de Electricidad CFP N° 3, CABA)

Esta cercanía con el mundo del trabajo, se expresa en detalles significativos, por ejemplo, existen en el aula taller, un espacio característico, destinado a guardar “bajo llave” los insumos que se utilizan en los cursos, las herramientas y equipos (algunos de ellos, de altos costos monetarios) y los elementos de seguridad personal que se utilizan mientras se aprende: el *pañol*, como espacio similar al de la obra.

V. Los distintos tipos de saberes y su integración

Recapitulando, la relación de la FP con el mundo del trabajo, las relaciones laborales, las políticas de empleo, el comportamiento del mercado de trabajo, el sistema científico tecnológico, etc., en términos de saberes, implica una integración compleja entre saberes prácticos y técnicos y la trasposición de los saberes genéricos dentro de un campo ocupacional y de un sector de actividad como la industria de la construcción. Todo esto expresado y conformado en un lenguaje profesional y experto, que sintetiza ese conjunto diverso de interacciones. Esto se manifiesta en el aula/taller a partir de la vinculación del acto didáctico con el sector productivo/tecnológico configurando esquemas complejos de intervención profesional en los trabajadores que transitan por este dispositivo de política pública.

De este modo, en el plano “micro” del aula/taller, se destacan los saberes prácticos propios de los oficios de la industria y su relación con la mejora de las condiciones de inserción profesional. Así, la estrategia formativa puede direccionarse a una trasposición de saberes contextuales a toda una familia profesional, a partir de promover el desarrollo de conocimientos aplicables a diversos contextos en tanto capacidades “transversales” para un determinado ámbito de actividad. En estos espacios formativos se construyen valores y prácticas profesionales afines a ciertas tecnologías y metodologías de trabajo, con base en la industria, donde el instructor/docente “facilita” el proceso de aprendizaje y la integración de saberes técnicos y prácticos.

Este empalme de las situaciones profesionales con las trayectorias laborales y educativas parte de considerar al mundo del trabajo como un ámbito legítimo de desarrollo de saber, donde es la experiencia la base de este apren-

dizaje colectivo en el marco de la industria. En otros términos, esta perspectiva amplia de la formación y el aprendizaje, que se desarrolla dentro del campo de las políticas públicas de empleo y formación y que es gestionada a partir de la mediación de actores del mundo laboral y productivo; muestra en su instrumentación, cómo en la articulación de los campos de la educación y el trabajo y mediante una determinada configuración institucional, se vincula directamente el acto didáctico con el campo tecnológico y productivo del sector.

Los elementos particulares del proceso de aprendizaje, presentes en el discurso de los docentes y referentes entrevistados, se expresan en la consideración de los saberes prácticos como base de la formación y, también, en las posibilidades de su transferencia, por parte del trabajador, de un área profesional determinada a otra.

Esto amplía su campo de intervención, a partir del desarrollo de conocimientos y habilidades centrados en metodologías y elementos procedimentales y en capacidades de fundamentación, para que, de esta forma, el sujeto de la formación se oriente a conformar un esquema complejo de capacidades de carácter reflexivas, relacionadas con el campo de su práctica profesional. En este caso, el aula/taller se configura como un espacio de desarrollo de estas capacidades tecnológicas, donde el docente asume el rol de facilitar la integración de la experiencia práctica con aquellos saberes conceptuales y sistemáticos.

La organización de la actividad formativa centrada en la experiencia y referenciada en el sector de actividad, se estructura en una secuencia de situaciones problemáticas, integrando saberes técnicos y prácticos construidos en las trayectorias educativas y laborales de los trabajadores que asisten a los cursos, y es así, que nos permite pensar a las instituciones de formación profesional como una zona de aprendizaje, combinando diversas instancias reflexivas insertas en el hacer profesional.

Esta perspectiva práctico-pedagógica es parte de un esquema de política pública y de acuerdos entre diferentes interlocutores sectoriales y del Estado, que le agrega al plano micro un conjunto de elementos sustantivos referenciados en lo técnico y productivo. De este modo, dentro del aula taller, se hacen presentes elementos de otros campos como, por ejemplo, los de las políticas de empleo, el mercado de trabajo y el modelo de relaciones de trabajo. Dicho de otro modo, el enfoque en la construcción de saber para un campo ocupacional determinado, basado en la práctica profesional y centrado en las interacciones a partir de compartir una experiencia for-

mativa, implica, en términos didácticos, su organización en una sucesión de situaciones problemáticas, como modalidad de configurar el proceso de aprendizaje dentro de estas instituciones, expresando la interacción con los otros campos –no educativos–, señalados.

En resumen, los entrevistados, planteaban que esta integración de saberes prácticos y técnicos se relaciona con las capacidades de "empalme" de los conceptos más formales del docente con los saberes prácticos construidos en las trayectorias laborales de los asistentes a los cursos, en el desarrollo del trabajo productivo referenciado en su vínculo con un espacio de profesionalidad concreto. Sumado a esto, se puede pensar una noción de espacio de profesionalidad asociado a lo productivo, a las relaciones laborales, al mercado de trabajo y a la estratificación social, como ámbito que da pertinencia y validez a la formación y al conocimiento, en un contexto institucional conformado como un entramado de prácticas profesionales. Es decir, estableciendo en la experiencia la base de conformación del fenómeno del aprendizaje colectivo.

VI. El aprendizaje integral

En este contexto, una estrategia de aprendizaje integral, supone el despliegue de saberes transferibles a diversas áreas profesionales, "un saber hacer" con fundamento, estableciendo, institucionalmente, procesos reflexivos en la formación en el marco de una zona de desarrollo de aprendizaje y tecnología.

Se puede pensar así, la formación en el aula, como "reconstrucción sistemática de experiencia", donde la integración entre saber de la experiencia y saber técnico conforman un espacio de profesionalidad y, el docente, se presenta como un factor clave de esta comunidad de aprendizaje, como un facilitador del proceso (Rojas, 1999). En este sentido, este enfoque del aprendizaje, interpela al modelo educativo convencional, en sus modos de articulación de saberes diversos y en su adecuación con los ámbitos heterogéneos del campo productivo, con mirada sectorial y de una formación a lo largo de la vida.

En esta misma línea del aprendizaje integral –sectorial y a lo largo de la vida–, uno de los entrevistados presenta a la institución de FP ampliando sus funciones de formación, incorporando el asesoramiento y transferencia de tecnología al sector, siendo una referencia en términos tecnológicos y de servicios e incluyendo aspectos de consultoría técnica. Esto implica en el docente aspectos profesionales relacionados con lo motivacional, vocacional y técnico. De este modo, la institución asume un encuadre sectorial y del oficio concreto.

La articulación interinstitucional, de esta formación por interacción y por compartir experiencia en el aula, es la base de la generación sectorial de calificaciones técnicas a nivel "macro", conformando una cultura profesional integrando saberes prácticos y de gestión, así como saberes genéricos y transversales afines a la construcción civil. La construcción de conocimiento asume, entonces, este carácter interactivo y dialógico, "colaborativo" y comunicativo, y es lo que marca su especificidad:

"...el centro de formación se tiene que ir transformando en centro tecnológico, de asistencia técnica. Centros de referencia en el sector, donde los egresados vuelvan al centro a hacer consultas, o al profe que lo ayude a resolver un problema o a hacer un presupuesto o quizás a hacer un plano, que son de las cosas que más cuesta (...) Porque siempre está la necesidad del trabajador con el sector, hay una necesidad de mejorar un trabajo, de conseguir trabajo..." (José María, director del CFP N° 37, CABA)

De este modo, en el contexto del aula, en un plano micro-social, este proceso de transferencia tecnológica a los trabajadores, en el marco de la institucionalidad de la FP, avanza en el sentido de un mayor dominio tecnológico de los patrones organizacionales y de los sistemas socio-técnicos de trabajo en la industria de la construcción, pero también en los marcos regulatorios del campo laboral. Potencia todo esto en el trabajador, un marco de reflexividad en la ejecución de la propia actividad.

Se plantea así, una estrategia formativa integral, pensando en familias profesionales, no solamente en un puesto de trabajo, sino en saberes transferibles de un contexto a otro. Esta mirada integral y amplia, refiere al dominio de tecnologías, patrones organizacionales, procedimientos de trabajo, normativas que regulan la actividad. Además de los saberes técnicos que hacen eje en las destrezas y habilidades vinculadas a la ejecución de determinadas operaciones y tareas, se articulan un conjunto de saberes de naturaleza diversa, asociados a la gestión del trabajo, a la negociación social, etc. Esta integración de saberes de naturaleza diversa es complementaria del aprendizaje por la práctica y la observación directa de un sujeto experto:

"La idea era formar a alguien integralmente, que esa persona que terminó de levantar una pared pueda revocar o hacer un techo [...] sumado a cuestiones que habría que agregarle, unas cuestiones tecnológicas nuevas, algunas formas de organizar el trabajo [...] que pueda hacer todas tareas propias del albañil de modo integral, que la formación no se centrara solamente en una cuestión de destrezas, que esa era un poco la lógica que venía de antes con esta historia de tarea, operaciones y con los '90 que

era hacer, hacer y hacer. Entonces, la idea era démosle, obviamente, las destrezas, por así decirlo, hay que darlas, pero, también, buscamos, desde el punto de vista del conocimiento, los fundamentos, que las personas trabajadoras tuvieran los fundamentos de lo que estaban haciendo..."
(Horacio, regente, CFP N° 405 de Gral. San Martín, GBA).

Lo desarrollado en esta investigación nos muestra una perspectiva amplia sobre las calificaciones de los trabajadores y los procesos formativos, diferenciándolas de las posturas, muchas veces "acotadas", provenientes de ciertos enfoques de políticas de RR.HH. Sin negar su importancia en cuanto a las políticas de capacitación dentro de las empresas, los dispositivos nacionales y sectoriales de formación muestran la incorporación de actores diversos del mundo del trabajo y de las políticas públicas, como sistemas de construcción de capacidades tecnológicas de mayor complejidad.

Desde esta perspectiva se busca pensar las calificaciones considerando los puestos de trabajo, las formas de organizar la producción, los modos de inserción en distintos subprocesos y en las trayectorias en las que se va adquiriendo idoneidad profesional. Más allá de la situación de trabajo y la secuencia del proceso de trabajo, implica la configuración de un marco de ordenamiento por nivel de calificaciones profesionales y complejidad de los saberes que se aplican.

Es decir, el aprendizaje dentro del aula, se enmarca en proceso de redefinición de las calificaciones, asociadas a las relaciones laborales, en el marco de un sistema nacional, con eje en oficios y ocupaciones sectoriales, en la que participan los distintos actores del mundo del trabajo. Se contemplan dentro del enfoque, no sólo las capacidades en función de las demandas del mercado de trabajo, sino también de las necesidades propias de los sujetos sociales de la formación y en cierto marco tripartito de regulación.

En este sentido se asiste a una sofisticación del enfoque tradicional, al sumar la mirada de actores diversos y perspectivas variadas de las relaciones laborales y las políticas públicas. Dicho de otro modo, al primer enfoque de las capacidades que buscó acercar la mirada educativa a la producción y el trabajo, se agrega otra nueva que integra la lógica de la empresa con la lógica del sujeto trabajador:

"...dependerá del diálogo social que los actores que intervienen en el diálogo social entiendan que no sólo la competencia es lo que requiere el mercado de trabajo, sino que los trabajadores y trabajadoras también tienen sus necesidades, sus demandas [...] hay que participar y no tenerle miedo a toda esta cuestión [...] Se formaba gente que después, cuando iban al trabajo, tenía un problema de formación, el problema de la

brecha. Pero tiene que quedar claro que esta lógica es, por supuesto, lo que co-ayuda al crecimiento del sector, pero que también ayuda a los trabajadores..." (Pablo, regente CFP N° 3 de CABA)

Desde esta lógica, en la experiencia de los cursos de FP, se configura una perspectiva pedagógica transaccional y centrada en la experiencia, a partir de una articulación entre saberes técnicos y prácticos, influidas por estar bajo el marco de las políticas de empleo y del marco de las relaciones laborales. Es en este sentido que esto excede cualquier acción puntual de capacitación de recursos humanos al interior de una empresa.

Así, se destaca la preminencia de este aprendizaje integral, a partir de la referencia a los subprocesos constructivos, del predominio de la experiencia, de la práctica profesional como modalidad hegemónica del aprendizaje, como factor distintivo de la FP, rescatando los saberes previos de los alumnos e integrándolos con aquellos más teóricos y conceptuales. En la mirada de los referentes de la FP, no hay un esquema jerárquico entre saberes de la experiencia y aquellos sistemáticos y científicos, sino que las diferencias se circunscriben a sus modulaciones técnicas en la organización del saber y en la legitimidad de las prácticas en el mundo del trabajo.

El saber de la experiencia y el sistemático y científico, en cuanto a valores, son similares y por ello, la noción de transacción del saber es fundamental para dar cuenta de las relaciones entre sujeto y experiencia profesional, o entre subjetividad del trabajador y objetividad del proceso de trabajo. Esto implica una revalorización de la experiencia profesional, destacando el carácter situacional y sectorial del aprendizaje, así como su anclaje constructivo, refiriendo a una cultura del oficio (Meghnagi, 1992).

Este enfoque pedagógico muestra cómo la FP asume una mirada particular sobre la construcción de nuevo saber, es decir, aprendizaje a partir de la interacción de diversos tipos de conocimientos de base más práctica, con otros más codificados y formales. Por otro lado, para esta impronta práctica de la formación, los entrevistados manifiestan la importancia del uso de recursos como los materiales curriculares asociados a cada perfil profesional, que son elaborados y compartidos por toda la Red de Instituciones de formación, mostrando el vínculo entre el acto didáctico en el aula, con los actores sectoriales, con el actor estatal y con las políticas públicas. Es decir, una perspectiva amplia que asocia las acciones de formación (micro) con las políticas de empleo y con los actores del mundo laboral (macro), configurando este modo integral de la formación.

En este sentido, el director de uno de los Centros de Formación Profesional señalaba algunos criterios para definir el perfil de los docentes para estos cursos como ser la relación con la especialidad respectiva y la experiencia en el ejercicio del oficio de referencia. En otros términos, consideraba a los saberes, construidos en el ejercicio y trayecto profesional, como fundamentales para delimitar la figura del docente de FP. Esta figura resulta clave en todo el dispositivo institucional por la articulación entre los saberes formales y aquellos propios de la experiencia en el mundo del trabajo. En general, se busca un perfil cercano al sector de la construcción con experiencia en el oficio del que trata el curso, porque esto plantea una relación pedagógica de paridad, donde la legitimidad del lugar del docente debe construirse en el ejercicio de la función por partir de esta paridad, en términos de tratarse de trabajadores del sector con experiencia, mayor o menor, en la actividad.

Dicho de otro modo, la construcción del reconocimiento del lugar del docente, se desarrolla en el ejercicio específico de su función, dada esta "paridad" de origen, ya que en general gran parte de los alumnos tienen algún tipo de experiencia laboral, generalmente en el sector. Esto permite aprovechar la heterogeneidad de trayectorias de los alumnos para ser usada como recurso didáctico.

Dada la heterogeneidad de estas trayectorias, es parte de la función del docente identificar los distintos subgrupos y combinar saberes técnicos y prácticos, en una construcción interactiva del conocimiento visualizando lo significativo del proceso de aprendizaje en el marco institucional de la clase:

"...un docente de FP es un idóneo, que fue aprendiendo a transmitir el conocimiento, la relación es de igual a igual, de pares, son pares, los respetan mucho, el docente sabe ganarse ese respeto porque los trata como si fuera un compañero de laburo el cual les va aconsejando cosas [...] Entonces, subdividir el grupo, los que tienen un poquitito más experiencia ponerlos con él que no entiende nada [...] el viejo que sabe de albañilería y que vino porque quiere la tarjeta, le ponen un pibe joven al lado y el viejo termina siendo un referente más de la vida que de la pared..." (Roberto, director CFP N°401 de Avellaneda, GBA)

En este sentido, el entendimiento mutuo es estructurante del proceso de aprendizaje a través de un conjunto de mediaciones, en un vínculo complejo entre actividad formativa, práctica laboral y mundo de la vida cotidiana del trabajador. Elementos clave que configuran un proceso formativo integral, donde el mundo del trabajo es fuente de legitimidad para la construcción

de saber. Generando así, procesos virtuosos de aprendizaje en los que se construyen saberes aplicables en otros campos, con mediaciones complejas entre los diversos actores sociales, en sus actividades formativas y sus prácticas laborales. Esto implica, en el marco de su trayectoria y en el paso por el dispositivo de FP, la construcción y apropiación de esquemas socio-profesionales que funcionan, en sus intervenciones en el aula, permitiendo un descubrimiento gradual de los problemas.

Es en el hacer, en la práctica, donde se combinan e integran distintos tipos de saberes y se genera nuevo conocimiento. En el hacer, con la observación, compartiendo experiencia, es el modo de integrar los saberes conceptuales con aquellos más empíricos, donde tiene lugar un proceso de transferencia tecnológica asociada a la acumulación de conocimientos tácitos que se construyen a lo largo de la trayectoria laboral y formativa de los sujetos. De esta forma, se da cuenta de la construcción del conocimiento en contextos y situaciones particulares, convirtiendo el caso particular en aprendizajes trasladables y traducibles a otros campos y contextos.

Esto plantea el desarrollo de una nueva metodología de abordaje, en el marco de la clase, donde cobran relevancia las capacidades y saberes de investigación e indagación. En esta línea, se identificó la importancia de mediadores sociales –docente, instructores, etc.– como figuras que facilitan la reflexión, el análisis y el reconocimiento de la construcción de saber en el aula, vinculado a un modelo interactivo y transaccional con las situaciones problemáticas planteadas por el docente, buscando abrir nuevas posibilidades de intervención, nuevas referencias que tienen que ver con situaciones contextuales y no sólo técnicas.

VII. Sintetizando los principales hallazgos

A partir del trabajo realizado, considerando las observaciones de clases, las entrevistas grupales con docentes, las entrevistas en profundidad a informantes claves, el análisis documental y de acuerdo con los objetivos planteados, presentamos a continuación los principales hallazgos vinculados a las prácticas pedagógicas más significativas implementadas por los docentes de los Centros de Formación Profesional que participaron de la investigación.

En la mayoría de los casos analizados puede observarse que los *grupos se conforman de manera heterogénea*: edades, trayectorias, conocimientos

previos, experiencias y niveles formativos diversos son las características de los alumnos de los Centros de Formación Profesional. Si bien en algunos cursos se realiza una entrevista o se pregunta a los alumnos, sobre los conocimientos previos necesarios para abordar los contenidos que se trabajarán, no siempre esta condición es un impedimento para realizar el curso. Esta diversidad da lugar a diferentes situaciones que se construyen a partir del entramado de distintas variables tales como: la predisposición de los alumnos para aprender con otros, la flexibilidad del docente para orientar la enseñanza a las distintas necesidades, las motivaciones por los cuales los alumnos se inscriben en el curso, etc.

Creemos que la diversidad de puntos de partida de los alumnos, no es un déficit, pero sí un dato importante para construir distintos niveles que permitan acompañarlos en el aprendizaje. Está claro que esto implica distintos niveles de apropiación del conocimiento, lo que lleva a sugerir un diseño de clase lo suficientemente flexible como para que todos adquieran ese "piso común" necesario para el oficio.

Otro elemento significativo, que nos interesó identificar es *el perfil de los docentes y su cercanía con el mundo del trabajo*. Inferimos que la idoneidad y el conocimiento sobre el oficio que poseen los instructores les otorga un valor adicional al conocimiento que están impartiendo debido a su afinidad vocacional. Como se ha señalado, el docente de FP es un trabajador experto que ejerce su oficio.

En lo que respecta a las *prácticas áulicas*, propiamente dichas, sabemos también que ciertas estrategias didácticas y ciertos dispositivos pedagógicos ofrecen más posibilidades para que el aprendizaje ocurra. Por esta razón, nos interesa destacar la importancia de la construcción del propio estilo docente, entendido éste como esos rasgos singulares que hacen a la forma de enseñar. No existe un único estilo que funcione: por eso se potencia la búsqueda propia de ciertos estilos que conocimos en el trabajo de campo, valorados por los alumnos.

Es clave en ello "la enseñanza en acción", donde nos referimos al conjunto de decisiones y actividades que realiza el docente en la clase, que conforman (junto con otros elementos como los propósitos y la evaluación) su propuesta de enseñanza. En el apartado conceptual, al referirnos a la actividad decíamos que ésta expresa la forma de pensar el campo de conocimiento del docente. La estrategia didáctica "traduce" la concepción del conocimiento y

la enseñanza: de allí la importancia de generar estrategias que posibiliten la construcción cognitiva, por parte del alumno, de los ejes que organizan los saberes de la profesión.

El trabajo de campo realizado pone de manifiesto que se logran comprensiones profundas en los alumnos en aquellos casos donde se *toma como punto de partida el conocimiento previo* y se tienden puentes con éste. Hemos observado, por ejemplo, que no tiene el mismo efecto una exposición que parte de lo que se cree que hay que enseñar, pero desconoce las trayectorias de los alumnos sobre el tema, a una exposición que indaga sus conocimientos y despliega el contenido a partir de ir tejiendo relaciones con las experiencias laborales y de la vida cotidiana de los alumnos.

La evaluación suele ser otro de los aspectos más complejos y de mayor debilidad de la práctica docente, según los resultados de las observaciones y entrevistas. En muchas ocasiones, simplemente se la concibe como una instancia de acreditación, en otras se enfatiza la adquisición de la teoría y rara vez se hace de ella una instancia de formación genuina. Hemos podido identificar varios momentos o instancias evaluativas, destacando *la evaluación diagnóstica como la más utilizada*.

Otro factor, que resulta relevante es la *integralidad de los saberes* que se da en el proceso formativo, en el sentido de complementar y poner en relación conocimientos, habilidades y destrezas de muy diversos orígenes y naturaleza, a partir de un entrecruzamiento coherente de saberes asociados al ejercicio profesional.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos descrito y caracterizado las prácticas pedagógicas en el contexto del aula-taller –en Instituciones de la Red de Formación Profesional de la UOCRA–, la integración de los saberes técnicos con los saberes prácticos y su combinación; el desarrollo de situaciones-problema como elementos que estructuran el proceso de enseñanza/aprendizaje, articulando capacidades de distinta naturaleza y procedencia, en el marco de una relación específica docente-alumno y de modalidades particulares de legitimar el lugar del saber en el aula/taller.

Se analizaron así, el tipo de aprendizaje por interacción como forma colectiva de construir saber profesional, en una zona de desarrollo y aprendizaje dentro de las instituciones de formación de la Red de Centros de la UOCRA, a partir de considerar la relación docente-alumno y alumno-alumno y las referencias inmediatas al mundo del trabajo. En este contexto, resultaron claves las "gestiones" de las heterogeneidades que realizan los instructores (de edad, experiencia laboral y formativa, etc.) que tienen lugar en el contexto del aula/taller. Así, se identificaron aquellos elementos que vinculan estos espacios formativos a las realidades del mundo del trabajo y permiten un aprendizaje por la práctica.

Se caracterizó cómo la relación docente-alumno es un elemento central de cualquier desarrollo pedagógico y formativo. Por ello se analizó el perfil del docente y del alumno, la cercanía con el mundo del trabajo, el dominio de tecnología, la relación entre los saberes codificados y los saberes experienciales del alumno, los saberes previos producto de su trayectoria laboral, formativa y biográfica, etc. De este modo, en el relato de los docentes y referentes institucionales, se observó cómo se vinculaba fuertemente el ámbito formativo con el sector productivo.

En contextos formativos donde interactúan distintas generaciones, los "mayores", con experiencias y ciertos conocimientos "prácticos" del oficio, actúan como factores reguladores del grupo, reorientando permanentemente las "acciones" a la resolución de los problemas planteados. Bajo esta modalidad se establecen sanciones simbólicas al interior del curso que permiten un mejor desarrollo de la función docente en el mismo proceso de conformación del grupo. Esto supone reconocer la confluencia, de manera simultánea, de aspectos del campo técnico profesional, del sector productivo, de las relaciones laborales, del enfoque didáctico y educativo, del sistema científico. Esto incide en la mirada pedagógica que manifiesta este entrecruzamiento de racionalidades productivas, tecnológicas, educativas, etc.

Se analizó así, un enfoque institucional abierto, es decir, que interactúa con el sector productivo, con el campo tecnológico y laboral, entre otros, lo que impacta positivamente sobre el aprendizaje y la construcción de saber profesional. El aula/taller puede ser pensada así, como un ámbito de generación de saberes y valores productivos, tecnológicos y laborales, resultando claves las competencias de interacción del docente y los modos de validación de su posición en el aula a partir de la socialización de sistemas prácticos de desempeño profesional, facilitando procesos reflexivos sobre la misma práctica, donde el docente se convierte en un facilitador experto.

Esta perspectiva pedagógica, se basa en el reconocimiento de la experiencia laboral y productiva del trabajador como núcleo de su profesionalidad, articulando saberes de distinta naturaleza y origen. Esta integración de saberes en el aula es, precisamente, lo que permite resolver las situaciones problemáticas presentadas.

El aula taller y la institución de formación, se transforman así en un espacio de confluencia de diversidad y heterogeneidad de experiencias, que potencian el aprendizaje colectivo, fomentando el intercambio de prácticas profesionales planteando un conjunto de situaciones, asociadas al sector de actividad, para ser resueltas de modo colectivo.

Entonces, la mirada integral y centrada en la experiencia del aprendizaje que tiene la Formación Profesional, presenta elementos específicos y distintivos en lo pedagógico, por su proximidad con el sector productivo, con el mercado de trabajo y con el sistema de relaciones laborales, contemplando, en la construcción de saber, las dimensiones tecnológicas, productivas y laborales del campo profesional.

En este sentido, como se ha identificado en el desarrollo del trabajo, podemos sostener que este tipo de dispositivo busca ordenar, estandarizar y sistematizar los procesos formativos sectoriales, considerando que parte de este proceso no es posible sin la unificación a nivel "macro" del sistema – desde la política pública– dejando, como elementos a mejorar, aspectos como los procesos de evaluación, la formación de formadores y la articulación con otros niveles y modalidades educativas.

En síntesis y concluyendo, sostenemos que la FP puede pensarse a través de la idea de *transferencia tecnológica* en un proceso de construcción de saber profesional, preparando al trabajador en lo laboral, buscando el dominio y apropiación de las nuevas tecnologías, de los patrones organizacionales y sistemas socio-técnicos de trabajo que se aplican en las organizaciones modernas, así como los conocimientos sobre los marcos regulatorios que pautan la actividad.

También es importante ubicar a la *FP como uno de los componentes más sistemáticos del proceso de construcción de calificaciones profesionales* a nivel país –por ser direccionado desde las políticas públicas–, permitiendo en los trabajadores la especialización profesional mediante su intervención sobre una variedad significativa de situaciones productivas en contextos de complejidad creciente y bajo un enfoque pedagógico del aprendizaje por interacción y experiencia referenciada en el mundo del trabajo.

En este sentido, este enfoque pedagógico se basa en la *integración de saberes técnicos y prácticos*, por reconstrucción de la experiencia laboral y productiva en la industria. Esto implica una transacción entre el saber experto y el espontáneo, donde la organización global del saber, asociada a la experiencia del sujeto, supone un ordenamiento sociocultural del campo técnico en espacios como los de la Red de Centros de Formación Profesional de la UOCRA. Es decir, el análisis desarrollado en este trabajo, muestra a la FP en una *apertura pedagógica a actores diversos del mundo del trabajo y de las políticas públicas*, a sistemas sectoriales, ampliando los procesos formativos a múltiples experiencias sociales, productivas y laborales.

BIBLIOGRAFÍA

ALAUF, M.; STROOBANTS, M. (1994). ¿Moviliza la competencia al obrero?, en Revista Europea de Formación Profesional, Bruselas, 1994, N° 1, pp. 46-55.

ALEXIN, J. (2006). Antiguos y nuevos desafíos de la formación profesional. En Alexin, J., "Relaciones de trabajo, empleo y formación profesional", CINTERFOR, Montevideo.

ANDERSON, G. (2007). "El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos", en: Sverdlick, I. (comp.) (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010). Las buenas preguntas. Capítulo 2 de Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique. Arnold, R. (2001), Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo: Cinterfor/OIT.

BARBA, E.; BILLOROU, N.; NEGROTTO, A.; VARELA, M. C. (2007). Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo. Montevideo: Cinterfor/OI. Batallán, G. (1988), Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. Cuadernos de Formación Docente N°5. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

BRIASCO, I. (2014). Argentina. Sistema Nacional de Cualificaciones. Informe Nacional. Programa EUROSOCIAL.

BRUNER, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

CASANOVA, F. (2003). Formación profesional y relaciones laborales, Montevideo: CINTERFOR/OIT. Serie Sindicatos y Formación, Montevideo.

CASARTELLI, M.; ESQUIVEL, J. y GÁNDARA, G. (2008). El camino de los trabajadores. Vida cotidiana y saber obrero en la Modernidad, 1° Ed., Fundación UOCRA, Buenos Aires.

CATALANO, A; AVOLIO DE COLS, S; y SLADOGNA, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas; BID/FOMIN, Buenos Aires.

CONTRERAS, R. (2002). La investigación acción participativa: revisando sus metodologías y sus potencialidades, en: Durston y Miranda (eds.), Experiencias y metodología de la investigación participativa. Santiago de Chile: ECLAC.

D'IRIBARNE, A. (1994), Del contenido del trabajo a la cognición, Revista de Trabajo N° 1, MTEySS, Buenos Aires.

DAVINI, M. C. (1997). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: Camilioni, A. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós; p. 43-73.

DROLAS, A. (2010). Los sindicatos frente a la política de competencias. Aportes para un debate necesario. Revista Theomai n°21, Buenos Aires.

FIGARI, C. y ALVAREZ NEWMAN, D. (2013). Toyotización, control laboral y lógicas de formación corporativas; Revista Ciencias sociales, Número 83, mayo 2013; ISSN 1666-7301; P. 56-62; Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

FRIGOTTI, G. (1998). La productividad de la escuela improductiva. IICE/Miño y Dávila, Madrid.

GALLART, M. (2006). Revista Anales de la Educación Común N° 5. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

GODBOUT, A. (2000). Managing core competences: the impact of knowledge management on human resources practices, en Knowledge and Process Management, Toronto, N° 7, pp. 76-84. y C. Jacinto. (1995) Competencias laborales: tema clave en la articulación educación - trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo

GONCZI, A. y ATHANASOU, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En Argüelles, A. "Competencia laboral y educación basada en normas de competencia", Limusa, México DF.

JACINTO, C. (2006). Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias. En GIRARDO,

C., IBARROLA, M., JACINTO, C., MOCHI, P. (Coord.) "Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva". OIT/CINTERFOR, Montevideo.

LAVE, J. y WENGER, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, New York.

LEBLANC, B. (1994). European competences. Some guidelines for companies; en Journal of Management Development, 1994, N° 13, pp. 72-80.

LICHTENBERGER, Y. (2000). Competencia y Calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación, Seminario organizado por el CEIL-PIETTE, Buenos Aires.

MEGHNAGI, S. (1992). Introducción: el estudio de la competencia: una opción de investigación; "Cap. 1: La noción de competencia"; "Cap. 2: Las modalidades operativas de la competencia", Conoscenza e competenza, Loescher Ed., Torino.

MONTANARO, L. (2009). La mirada sindical. Formación profesional y negociación colectiva, Editorial Aulas y Andamios, Buenos Aires.

PAIVA, V. (1982). Educación, bienestar social y trabajo. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

PANAIA, M. (1990). Crisis, trabajo precario y relación salarial en la industria de la construcción. Galín, P, Novick, M. (comp.), La precarización del empleo en la Argentina, CEAL-CIAT/OITCLACSO, Buenos Aires.

POPKWITZ, T. (1994). Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Morata.

RICOEUR, P. (2001). Del texto a la acción. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ROJAS, E. (1994). Las calificaciones y la formación profesional desde la perspectiva de la empresa: una aproximación práctica, Revista de Trabajo N° 1, MTEySS, Buenos Aires.

-----,(1999). El saber obrero y la innovación en la empresa, OIT CINTERFOR, Montevideo.

RUGGIRELLO, H. y DONA, P. (2013). Las CyMAT en el Sector de la Construcción, Tercer Concurso Bialét Massé, Buenos Aires.

SIRVENT, M. T. (1994). Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

SPINOSA, M. (2006). Los saberes y el trabajo, en *Anales de la Educación Común*, 2006, Tercer Siglo, año 2, nº 5, Buenos Aires .

SUÁREZ, D. H. (2004). La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógico, en: AAVV, *Propuestas para una Educación Liberadora*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

----- (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela, en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

-----, (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares, en *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.

SUÁREZ, D. H. (coord.), GOLDENSTEIN, JALIF, y DÁVILA, P. (2011). Proyecto de Articulación Cruzada entre Formación Profesional y terminalidad de estudios formales de la Fundación UOCRA. Informe Final de Investigación. Fundación UOCRA. Ciudad de Buenos Aires.

TANGUY, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias, en Neffa, J. C. y De la Garza Toledo, E.; *El trabajo del futuro, el futuro del trabajo*, CLACSO, Buenos Aires.

TESTA, J. y FIGARI, C. (Comp.) (2005). Cambio técnico y transformación en los perfiles profesionales de los técnicos químicos, Serie Informes de investigación N°14, Vol. N°3, Ceil-Piette del Conicet.

VALVERDE, O. (2002). La gestión por competencia Laboral. OIT/Cinterfor, Montevideo.

VARGAS, F. (2004). Competencias clave y aprendizaje permanente. Tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe, CINTERFOR, Montevideo.

-----, F. (2004). Aprendizaje a lo largo de la vida: El desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones en América Latina y el Caribe (Capítulo 1). En Vargas, F. "Competencias clave y aprendizaje permanente", CINTERFOR, Montevideo.

WEINBERG, P. D. (2017). Formación profesional en la Argentina: ruptura, continuidad, innovación, en *Boletim Técnico do Senac*, vol. 43, N° 1, pp. 55-77

