



/ GUSTAVO A. GÁNDARA

DIRECTOR >
DR. DANIEL H. SUÁREZ
TESIS DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA
EDUCACIÓN

EDUCACIÓN, TRABAJO Y EL ROL DEL ACTOR SINDICAL

Eje Educación-Trabajo:
Perspectiva sindical en la gestión de
las políticas de **formación y empleo**

/ ABRIL 2018

ÍNDICE

Presentación de la temática, algunas consideraciones preliminares.....	3
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN A LA TEMÁTICA.....	6
1.1 La formación profesional en la actualidad	7
1.2 Algunos interrogantes sobre la formación profesional.....	9
1.3 Aspectos metodológicos.....	14
CAPÍTULO 2: TRABAJO Y SABER: NUEVOS ENFOQUES SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	16
2.1 Perspectivas sobre los cambios en la organización del trabajo: su impacto en las competencias y calificaciones de los trabajadores	16
2.2 Los procesos de aprendizaje y la construcción de saber.....	19
2.2.1 La competencia laboral.....	19
2.2.2 Competencia y calificación laboral.....	26
2.3 La perspectiva sectorial sobre saberes y competencias.....	30
2.4 El eje educación-trabajo: competencias y calificaciones en el caso argentino.....	34
2.5 Formación Profesional y su institucionalidad	39
2.6 El eje educación trabajo.....	40
CAPÍTULO 3: FORMACIÓN PROFESIONAL, SECTOR DE LA CONSTRUCCIÓN Y PERSPECTIVA SINDICAL.....	44
3.1 Industria de la construcción.....	48
3.2 El PNCT (Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción).....	49
3.3 La Red de Centros de Formación UOCRA	51
3.4 Perspectiva sindical sobre las calificaciones y la formación en el sector de la construcción	53
3.5 La mirada sindical	54
3.6 Acuerdos institucionales.....	60
CAPÍTULO 4: INSTITUCIONES DE FP, ALGUNAS ESPECIFICACIONES.....	65
4.1 Algunas características de los dispositivos de formación	67
CAPÍTULO 5: EL PROCESO DE APRENDIZAJE: MODALIDAD AULA-TALLER	74
5.1 Institucionalidad del aprendizaje.....	75
5.2 El aula taller	81
Conclusiones	91
Bibliografía	96

Resumen: La tesis desarrolla un análisis sobre las políticas públicas de formación profesional en el marco de la Red de Centros de FP de la industria de la construcción, y su gestión articulada por el sindicato. Se busca caracterizar mediante este estudio de caso el fenómeno más amplio de articulación entre los campos de la educación y el trabajo como objeto específico dentro de las ciencias sociales. Es un estudio cualitativo en el que se reconstruye el discurso de los referentes técnicos y políticos del sindicato respecto del marco político y de las relaciones laborales, de la gestión de las instituciones y del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de la red. La técnica de recolección de datos utilizada es la entrevista en profundidad aplicada a dichos referentes y a docentes de formación profesional.

Palabras Clave

Formación Profesional – relación educación trabajo - rol sindical - actores sociales - relaciones laborales

Presentación de la temática, algunas consideraciones preliminares

Las relaciones que se establecen entre el actor sindical y las políticas de formación profesional (a partir de ahora: FP) pueden considerarse centrales a la hora de pensar y analizar el conjunto de las distintas experiencias significativas que existen en el terreno de la gestión de las políticas de empleo y formación. Asimismo, en describir cómo es y qué características posee la relación establecida entre la FP y el sistema de relaciones laborales en Argentina.

Por este motivo, en el desarrollo la tesis plantea la necesidad de poder dar cuenta de los siguientes factores o problemáticas intervinientes en relación a nuestro argumento inicial: i) el papel de los actores que intervienen en el desarrollo de las políticas, ii) el tipo de institucionalidad que existe actualmente en la FP iii) las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de formación y por último, iv) las diferencias existentes entre las distintas modalidades de formación en relación a los siguientes aspectos que enumeraremos a continuación: recursos; perfil del docente;

perfil del alumno; etc. -centralmente entre aquellas más tradicionales o “escolarizadas” de enseñanza y la FP.

En este sentido, consideramos que el modelo de relaciones laborales en Argentina –caracterizado por la existencia de un sólo sindicato con personería gremial por rama de actividad y a nivel nacional- coloca en una posición de alto protagonismo al actor sindical tanto como para gestionar como a la hora de ejecutar “sectorialmente” las políticas de FP. A su vez, sostenemos que es el “tripartismo”¹ (Estado, representantes gremiales y empresariales) la modalidad predominante de construcción de la institucionalidad en el desarrollo de las políticas de FP (Catalano, 2001).

Por otra parte, también la tesis señala, que la FP interpela al formato tradicional educativo con la modalidad aula/taller, en la medida de que modifica la relación simetría/asimetría inherente al vínculo docente-alumno por tratarse, por un lado, básicamente de la formación de adultos y por otro, por la cercanía existente con el mundo del trabajo; donde el docente valida y legitima su saber y su posición en la clase en el “acto didáctico” mediante la experiencia, es decir, “*él hace primero y después los alumnos*”.

De esta manera, la tesis analizó a lo largo de su desarrollo, la FP en sus distintas dimensiones: su contexto histórico y su vínculo con el mundo productivo, las relaciones laborales, el sistema tecnológico y científico y el mundo educativo (Casanova, 2003). Asimismo, la relación de la FP con el actor sindical; su vínculo con la estructuración de las relaciones laborales; la incidencia en las políticas públicas; la ejecución de la política de modo directo por el actor sindical y por último, el tripartismo como modalidad política de construcción de la institucionalidad de la FP.

En otras palabras, la tesis procuró caracterizar los aspectos específicos y distintivos de un dispositivo de política pública de formación y empleo como es la *Red de Centros de Formación Profesional de la industria de la construcción*, y su gestión articulada por el sindicato, desde la perspectiva de los actores e instituciones intervinientes (Gándara, Serrao, 2000). Para ello, la tesis persiguió el objetivo de reconstruir la perspectiva sindical sobre la formación profesional, las experiencias de los actores centrales que viabilizan el desarrollo del dispositivo formativo, describiendo las especificidades de la “gestión” del dispositivo, rescatando la perspectiva de directivos y

¹ En el marco de la tesis se asume como propia la perspectiva de la OIT en cuanto a la relación de los actores sociales y el estado respecto de la formación profesional.

“gestores” de las instituciones de FP y de los proyectos respectivos, caracterizando también, el proceso de aprendizaje en el contexto aula/taller.

En cuanto al diseño metodológico implementado el mismo mantuvo las siguientes características: en relación al universo de trabajo (como se mencionó recientemente) se consideró a la Red de Centros de Formación Profesional de la Fundación UOCRA. Las unidades de análisis fueron referentes técnicos e institucionales vinculados tanto a la gestión de estos dispositivos formativos como a las políticas públicas. En relación al tipo de diseño con el que se trabajó, el mismo fue de carácter cualitativo, realizándose un estudio de tipo exploratorio (considerándolo el más pertinente debido a la modalidad reconstructiva de estas experiencias). La técnica principal de recolección de datos utilizada fue la administración de entrevistas en profundidad. Los casos seleccionados fueron a los referentes sectoriales y técnicos. Para este análisis se consideró la mirada sindical desde la idea de sectorialización² de la política pública, los acuerdos institucionales de la UOCRA con el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de educación, el actor empresario y con diversos actores de la sociedad civil.

Luego de lo expuesto, y a modo preliminar, consideramos pertinente afirmar que nuestra tesis promueve la apertura de discusiones sobre el vínculo entre las relaciones laborales; la formación y el sindicalismo; las formas de construcción de institucionalidad y de ejecución de las políticas públicas; así como también la interpelación al formato educativo convencional.

Creemos que este análisis puede colaborar y contribuir, por un lado, desde la transferencia de la experiencia de la Red UOCRA a otras instituciones, por otro, desde el posible aporte a las políticas públicas, así también, al fortalecimiento de la institucionalidad de la FP y por último, desde la transferencia de experiencias a otros actores sindicales y de la sociedad civil.

² Esta idea de sectorialización de la política pública refiere a que son los actores sectoriales de una determinada actividad quienes viabilizan la ejecución efectiva de la política.

CAPÍTULO 1

Introducción a la temática

El desarrollo de políticas de empleo y formación profesional en la última década implicó un conjunto diverso y heterogéneo de experiencias sectoriales, en el que se vieron involucrados diferentes actores del campo empresario y sindical en interacción con el Estado, para la gestión de acciones orientadas a dichos fines.

El presente trabajo aborda el tema de las políticas públicas de formación en la industria de la construcción, y su gestión articulada por el sindicato. Las observaciones y las descripciones se realizan en Instituciones de Formación Profesional que están “conveniadas”³ con entidades sindicales. Es por ello, que se hace necesario delimitar el campo de acción de las instituciones que son relevadas a los fines de comprender mejor el objeto de estudio. Así, resulta significativo en este estudio, identificar las especificidades de la perspectiva sindical en cuanto a la gestión de estas políticas de empleo y formación, el marco de relaciones laborales en que esta gestión tiene lugar, los componentes de esta gestión y los elementos característicos del vínculo pedagógico que se construye al interior de dichas instituciones (Catalano, 2001).

En este capítulo presentaremos algunos antecedentes conceptuales y el desarrollo de una perspectiva sistémica sobre las políticas de empleo y formación profesional, asimismo, profundizaremos sobre la justificación y pertinencia del estudio, los objetivos y los aspectos metodológicos. En cuanto al enfoque sistémico para pensar las competencias y calificaciones en el sector de la construcción, se consideran las distintas instancias y dispositivos de políticas públicas de formación profesional, vinculadas al eje educación-trabajo (Gonczy, Athanasou, 1996).

Si nos remontamos hacia atrás, los antecedentes históricos y de conformación de la Formación Profesional en nuestro país (como especialidad dentro de la oferta educativa) se vinculan a la existencia de las “Escuelas de Artes y Oficios” en primer lugar, y a las “Escuelas Fábrica” posteriormente. No obstante, la formación profesional, tal como la conocemos actualmente, tiene su nacimiento en el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), creado en nuestro país, en el año 1959.

³ En todos los casos se hace referencia a un tipo de gestión institucional de la formación donde desempeña un rol central el actor sindical.

El CONET poseía a su cargo entonces, la Educación Técnica y la Formación Profesional, es decir, coexistían un régimen formal de educación (la Educación Técnica) y uno no formal. Éste último, la Formación Profesional, hasta ese período era considerado fuera del circuito de la organización del sistema educativo nacional, donde la creación de los Centros Nacionales de Formación Profesional data de 1974.

Desde el CONET, la Formación Profesional comenzó a sustituir la enseñanza situada e informal que se desarrollaba en el ámbito de las fábricas. Los ciclos de formación profesional duraban dos años y el perfil educativo se relacionaba con el oficio, cumpliendo con la formalización que implicaba obtener una certificación que habilitara para acceder a un trabajo con una determinada capacitación.

A partir del año 1993 con la Ley Federal de Educación, se produce la transferencia de las instituciones educativas a las jurisdicciones provinciales. Desde ese año hasta la actualidad, la FP, en términos de las políticas públicas, dependerá a nivel nacional del Ministerio de Trabajo a través de su Secretaría de Empleo y del Instituto Nacional de Educación Tecnológica dependiente del Ministerio de Educación.

1.1 La formación profesional en la actualidad

En tanto una especialidad educativa que abarca a los aprendizajes que tienen como finalidad la inserción de los egresados en el mundo laboral, la reinserción en el caso de los desocupados o la actualización en temáticas propias del trabajo para quienes están en actividad, la FP brinda, aumenta o adecua los conocimientos, las capacidades y las habilidades necesarias para vincular a quienes desarrollan las actividades de formación con el mundo del trabajo.

En relación a las características de los Centros de Formación Profesional (CFP) podemos decir que los mismos, tienen incidencia directa en las condiciones de empleabilidad de la población que se forma en ellos, a su vez, en la generación de mano de obra calificada y por último, en el desarrollo productivo local.

Asimismo, pensando en las características curriculares, el conjunto de estas actividades se traduce actualmente en cursos/módulos/trayectos formativos que tienen una duración cuatrimestral en su gran mayoría, existiendo también, algunos casos de cursos/módulos/trayectos cuya duración es anual. Pensando en el perfil de los destinatarios, están dirigidos a personas mayores de 18 años de ambos sexos.

La oferta educativa de estas instituciones se relaciona con áreas específicas como por ejemplo, para mencionar algunos rubros/áreas: Construcción, Automotores, Informática, Administración, Indumentaria, Calzado, Farmacia, Metalmecánica, etc. Con respecto a la oferta formativa esta es pública y gratuita. Al respecto, se debe aclarar que existen dos tipos de CFPs: los denominados Centros “puros” que son aquellos que son financiados exclusivamente por las jurisdicciones educativas (las provincias y la CABA), y los centros “conveniados”, es decir aquellos articulados con actores de la sociedad civil.

Haciendo un panorama general sobre las acciones formativas que se llevan a cabo en los Centros de Formación profesional, así como sobre la población que concurre y sus características, es posible afirmar que las mismas se desarrollan durante los tres turnos (mañana, tarde y noche). Sin embargo, en general, el turno más requerido es el nocturno. Esto se debe a que quienes concurren lo eligen de acuerdo a sus circunstancias de trabajo. Es decir, en el caso de quienes están trabajando mientras cursan, resulta imposible concurrir en los turnos diurnos, y respecto a los casos de las personas que se encuentran desempleadas, la preferencia recae en el turno noche indefectiblemente, previendo la posibilidad de conseguir un trabajo mientras están realizando la formación, y en ese caso, no tener forzar el abandono.

Los alumnos que asisten a los Centros evidencian un nivel educativo muy heterogéneo entre sí: por un lado, están quienes cuentan con estudios primarios o secundarios incompletos, participando como alumnos de itinerarios formativos junto a profesionales que han terminado su carrera universitaria.

Para el caso de este estudio, actualmente, se están llevando a cabo experiencias diferentes en la red de Centros de Formación Profesional de la UOCRA, gestionados por el actor sindical, quién - como entidad que determina el desarrollo del proyecto educativo institucional de la red de Centros de Formación Profesional- ha decidido implementar un conjunto de enfoques y metodologías “propios” con el objetivo de acercar el mundo educativo y el laboral para definir y estructurar su oferta de formación.

Las experiencias en curso, consisten en llevar a la práctica el enfoque, sus métodos y procedimientos en las acciones formativas de los centros de la red (Catalano, 2006). Al interior del dispositivo (la red de centros de formación), la complejidad de la acción docente debe recorrer un camino que va desde la simple transmisión de

conocimientos y habilidades técnicas, a la preparación de profesionales con conocimientos, habilidades y actitudes para trabajar en un amplio espectro laboral, capaces de resolver problemas en forma autónoma y flexible (Iacolutti, 2006).

1.2 Algunos interrogantes sobre la formación profesional

Considerando estos aspectos, algunas de las preguntas planteadas a lo largo del estudio fueron las siguientes:

¿Cuál es el marco de relaciones entre actores e instituciones para la gestión de estos dispositivos formativos?

¿Cuáles son algunas de las especificidades de la gestión de una política pública de formación y empleo centrada en el protagonismo del actor sindical?

¿Cuál es la perspectiva del actor sindical respecto de la formación para el trabajo?

En el interior de estos dispositivos también se planteó:

¿Cuáles son los aspectos específicos y distintivos de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de formación profesional, asociados a la cercanía con el mundo del trabajo, que las diferencia de las prácticas educativas más tradicionales, de tipo "enciclopédicas", presentes en el sistema educativo?

¿Cuáles son las dimensiones que constituyen dicha práctica?

¿Qué papel juegan los actores del sistema (Sindicato, Empresa y Estado), en la determinación del enfoque y su práctica?

¿Qué procesos se evidencian con la práctica que fortalecen la relación entre docentes y alumnos y mejoran el acceso a la superación y alcance de los objetivos pedagógicos?

En relación a nuestro objetivo general y nuestros objetivos específicos, creemos necesario realizar las siguientes apreciaciones metodológicas. En cuanto al **objetivo general** se planteó poder caracterizar los aspectos específicos y distintivos de un dispositivo de política pública de formación y empleo como es la Red de Centros de FP

de la industria de la construcción, y su gestión articulada por el sindicato, desde la perspectiva de los actores e instituciones intervinientes.

En términos más específicos la tesis planteó que la reconstrucción de la perspectiva de los diferentes actores que participan del proceso, para caracterizar la lógica de funcionamiento de este dispositivo de política pública, requiere distinguir dos dimensiones. Una “externa” al dispositivo, centrada en caracterizar el entramado de relaciones entre actores e instituciones que viabilizan la gestión del mismo en el marco más general del modelo de relaciones laborales; y otra dimensión “interna” relacionada con poder identificar las especificidades de los procesos de aprendizaje y construcción de saber al interior del dispositivo, con eje en la relación docente-alumno.

Por este motivo, como **primer objetivo específico** se buscó reconstruir la perspectiva sindical sobre la formación profesional y experiencias de los actores principales que viabilizan el desarrollo del dispositivo formativo. En **segundo lugar**, se planteó describir las especificidades de la “gestión” del dispositivo rescatando la perspectiva de directivos y “gestores” de las instituciones de FP y de los proyectos respectivos, y su relación con el modelo de relaciones laborales vigentes en el país. Por último, y como **tercer objetivo específico**, se buscó caracterizar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto del aula/taller en la red de CFPs de la UOCRA.

En cuanto a los **antecedentes** de la relación entre la Formación Profesional del Sistema Educativo y las entidades sindicales, debemos nombrar la creación en el año 1944 de la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica y la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP). El objetivo de esta última era establecer “escuelas fábrica” y “escuelas de capacitación obrera”. A partir de ese momento, podemos hablar de una creciente incorporación de los obreros al sistema educativo, en particular a estudios posteriores a la educación primaria, que se diferenciaban notablemente de la oferta que hasta ese momento existía en el nivel medio. Pero fue en 1951 cuando la CNAOP se transforma en un organismo del Ministerio de Educación de la Nación, bajo un régimen autárquico financiero y administrativo, que funcionaba colegiadamente con la representación de sectores del Estado (Ministerios de Trabajo, de Educación y de Industria y Comercio), de representantes del mundo de la producción (asociaciones de empresarios) y con representantes de las organizaciones sindicales por el mundo laboral.

La acción educativa de la CNAOP permitió que el obrero lograra niveles de capacitación, calificación y especialización, además de establecer de manera fundante, la relación educación/trabajo y la relación entre ciertas especialidades formativas y las entidades sindicales. Más tarde, el CONET, continuaría con esta característica, ya que su funcionamiento era similar al que había caracterizado a la CNAOP. Sin embargo frente a esta cultura instalada en el movimiento obrero, son una serie de Convenios Internacionales los que empiezan a dar estatus a la relación y participación de las entidades Sindicales en el sistema educativo y en particular en la Formación profesional. El Convenio 142 de la OIT sobre Orientación Profesional y Formación Profesional, la Recomendación 150 sobre Desarrollo de los Recursos humanos de 1975 y la Recomendación 195, proporcionan la base normativa internacional para la participación sindical en la FP. Esto no sólo legitima una mayor participación sindical, sino que especifica que debe procurarse la discusión y concertación de las políticas públicas; y lo que no es menor, participar activamente en la gestión de la oferta e instituciones. *“...los interlocutores sociales deberían compartir responsabilidades en la formulación de políticas de formación y educación, y concertar asociaciones entre ellos o con los gobiernos para invertir en la formación, planificarla y llevarla a cabo.”*⁴

Hoy las entidades sindicales aportan, frente a la continua demanda de FP, salarios docentes, de administración, de maestranza, de seguridad y otros no cubiertos por el sistema educativo o no contemplados en la estructura según la jurisdicción. Tal vez, la contribución más fuerte que la relación con los sindicatos aporta a la Formación Profesional esté ligada justamente, a la experiencia y trayectoria que los primeros tienen con el mundo del trabajo y a su valoración sobre esta modalidad educativa.

Las organizaciones sindicales entienden a la Formación Profesional como una dimensión estructurante de las Relaciones Laborales y es allí donde es pensable la construcción del puente entre la educación y el trabajo (Casanova, 2003). En este sentido, también podemos señalar algunas hipótesis. En principio señalar que el modelo de relaciones laborales en Argentina coloca en una posición de alto protagonismo al actor sindical para gestionar y ejecutar “sectorialmente” las políticas de FP. En segundo lugar, que es el “tripartismo” la modalidad de construcción de la institucionalidad en materia de desarrollo de las políticas de FP (Gándara, Serrao, 2000).

⁴ Documento base para la discusión/Resolución sobre Desarrollo de los recursos Humanos, OIT (2000a)

Dado que el desarrollo de este tipo de dispositivo de formación es relativamente nuevo en cuanto a su tratamiento en nuestro país, hay sobre él muchos trabajos teóricos que exponen en qué consiste (generalmente de autores extranjeros), pero no hay un registro significativo de experiencias llevadas a cabo en las Instituciones Formación Profesional. Por esta razón, resultó necesario comenzar a documentar estas experiencias, analizando las debilidades y fortalezas y su aplicabilidad. Las descripciones y análisis de las mismas que se obtuvieron, la opinión de los protagonistas al respecto, sus propias percepciones del proceso, implicaron un material de utilidad para quienes están ya comprometidos con este tipo de perspectivas de articulación educación-trabajo, que puedan reconocer los aciertos de la misma y poner énfasis en ellos, como así también, buscar soluciones para los aspectos que puedan aparecer como problemáticos o dificultosos. Por otro lado, puede servir como ejes de orientación para quienes, reconociendo la necesidad de comenzar a trabajar en el campo de la educación y el trabajo, de las políticas de formación y empleo, encuentran dificultades en los modos de intervención y gestión que se aplican en la actualidad.

Se entiende así, la necesidad de una convergencia dinámica entre la educación y el trabajo, que permita dar respuesta a los requerimientos exigidos por las diferentes circunstancias económicas y sociales, y se considera a la FP como un instrumento estratégico para mejorar las condiciones de vida de los trabajadores, integrando procesos educativos permanentes, que permitan rápidas adaptaciones a los contextos diversos que se presentan (Catalano, 2006).

La FP es la modalidad que conjuga el conocimiento con fundamento técnico, con la flexibilidad necesaria para permitir la incorporación a procesos de formación independientemente del grado de conocimientos adquiridos por vías formales. El CINTERFOR/OIT dice que la participación de los sindicatos contribuye entre otras dimensiones a *“desarrollar concepciones y prácticas integradoras que contribuyen a reducir el riesgo de polarización entre las personas. Ello implica evitar que se profundice la separación entre quienes tienen acceso al conocimiento y al empleo y aquellos que están condenados a la exclusión social”*⁵.

A partir de estas referencias, caracterizaremos algunos de los elementos distintivos de la FP. En este sentido, en cuanto al rol docente, en general está

⁵ CINTERFOR/OIT (1999), Declaración final Seminario Subregional “Los Trabajadores , el dialogo social y la Formación Profesional”, Montevideo

conformado por idóneos con capacidades para desempeñarse como instructores⁶, porque pueden ser competentes como docentes, y fundamentalmente, porque su idoneidad se basa en sólidos saberes técnicos (Gonczi, Athanasou, 1996). Estas personas en su mayoría han transitado espacios laborales relacionados con la especialidad que pueden enseñar, han sido trabajadores competentes en los mismos, y son seleccionados directamente por actores como el sindicato, por considerarlos las personas indicadas para la transmisión de sus saberes y el desarrollo de capacidades de futuros alumnos. Si bien estas características de los docentes de FP serán detalladas más abajo, es importante establecer aquí, esta vinculación que se da a través de la entidad sindical.

Los docentes que trabajan en los CFPs presentan características heterogéneas en cuanto a su formación y su trayectoria formativa, pero tienen una particularidad común a todos: su idoneidad en el oficio o especialidad que enseñan. Más allá de la educación formal, todos son idóneos con sólidos conocimientos prácticos de la especialidad que dictan. Esta solidez está dada por el profundo conocimiento técnico del oficio como producto de haber trabajado o trabajar actualmente en él y por la constante vinculación con el mundo del trabajo, 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 (Levy-Leboyer, 1997).

Los alumnos que acuden a los Centros de FP son adultos mayores de 18 años. Buscan una capacitación que les permita mejorar sus condiciones de empleabilidad. En momentos de crisis o merma en el nivel de actividad económica, la mayor parte de la matrícula de los Centros se caracterizaba por estar compuesta por desocupados en busca de trabajo. Hoy, la matrícula está formada también por personas que buscan especialización para mejorar su carrera profesional, y por trabajadores que desean aprender una especialidad distinta de la que utilizan como su actual medio de vida. Es decir, son personas en busca de trabajo o de nuevas salidas laborales y, por consiguiente, son ellos quienes tienen también, buena parte “del clima” del mundo laboral (Iacolutti, 2006).

Los espacios de aprendizaje en los CFPs tienen poco de un aula tradicional correspondiente a otros niveles educativos. Son talleres particulares, que responden a las

⁶La denominación de “instructor” es la que tradicionalmente recibe el docente de FP. En la actualidad, en algunos ámbitos, se está discutiendo esta identificación, ya que se considera que la misma está ligada a los momentos en que la FP debía responder a un modelo económico caracterizado por el taylorismo y el fordismo, altamente conductista, centrado en tareas muy específicas donde el tiempo para realizar el trabajo de manera mecánica contaba de manera primordial.

necesidades de las prácticas que el curso en cuestión amerite, simulando un espacio real de trabajo (Levy-Leboyer, 1997). Cuentan con aulas donde se imparten los contenidos teóricos o una zona de escritorios para tomar notas si algún alumno lo necesita. Por otro lado, existe en estos talleres un espacio característico, destinado a guardar 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. Siguiendo esta caracterización consideramos como una *hipótesis*, presente en nuestro trabajo, el planteo de la FP como una modalidad formativa con eje en el aula/taller y que interpela al formato tradicional educativo por su cercanía con el mundo del trabajo.

A modo de síntesis consideramos que la pertinencia y relevancia de este estudio, -reconstructivo de una experiencia de gestión de una política pública desde la mirada sindical-, se expresa primero por el vínculo de la FP con un contexto más amplio y que se expresa en su relación con las políticas públicas y en el tripartismo como modalidad de gestión institucional.

1.3 Aspectos metodológicos

Para desarrollar el trabajo, fue necesario definir los conceptos vinculados a los ejes educación-trabajo, para inferir la injerencia que los mismos tienen en la gestión de las políticas públicas de formación y empleo, a través de la mediación del actor sindical, considerando el caso de la red de CFP de la UOCRA. Fue necesario explicitar cuáles son las propuestas que el enfoque sindical realiza, sus características y alcances. El trabajo estuvo orientado a descubrir la forma específica en que el sindicato gestiona dicho dispositivo mediante entrevistas a referentes técnicos, metodológicos, directivos y de gestión. Asimismo, se realizaron entrevistas a docentes que están llevando a cabo las experiencias formativas, para indagar sobre las dificultades que ellos mismos perciben y las potencialidades que les brinda la FP frente la “formación tradicional”.

Las entrevistas a gerentes, coordinadores, técnicos y docentes de la red de centros permitieron comprender los puntos sobre los que se pone énfasis al realizar la gestión del dispositivo, considerando los problemas de su administración, del entramado de relaciones que establece y del funcionamiento interno del dispositivo.

La selección del caso (red de centros de Fundación UOCRA) se determinó a partir de considerar que la aplicación metodológica sólo se realiza en los Centros Educativos mencionados, donde, independientemente de la cantidad, la relevancia está dada porque en el “caso” están presentes todas las acciones disponibles en el ámbito nacional gestionadas por el actor sindical en el marco de la red. Considerando como unidad de análisis a referentes técnicos e institucionales vinculados a la gestión de estos dispositivos formativos y a las políticas públicas, se entrevistaron a 4 gerentes, 4 coordinadores, 6 técnicos y 8 docentes y directivos de centros. Si bien el eje del estudio se orientó a la reconstrucción de la experiencia y de la perspectiva sindical en cuanto a las políticas de formación, se complementó el trabajo con entrevistas a funcionarios de distintas instancias estatales pero enfocados en la gestión e implementación de políticas de formación y empleo.

CAPÍTULO 2

Trabajo y Saber: Nuevos enfoques sobre la formación profesional

2.1 Perspectivas sobre los cambios en la organización del trabajo: su impacto en las competencias y calificaciones de los trabajadores

Pensar la Formación Profesional y las políticas públicas de empleo y formación, en el marco de un dispositivo como la Red de Instituciones de Formación Profesional de la UOCRA, implica distintos aspectos a considerar, en primer lugar, el poder dar cuenta de su pertinencia respecto del contexto social y productivo, por otra parte, visualizar los cambios que en las últimas décadas se vienen desarrollando en los procesos de trabajo y por último, hacer foco en las nuevas interacciones entre trabajo y saber (y conocer de qué manera este factor ha sido abordado por las ciencias sociales).

Las formas de organización del trabajo que se dieron a nivel internacional, a fines del siglo XIX y principios del siglo pasado, se extendieron hasta 1970, y claramente, tanto el taylorismo, el fordismo como el fayolismo, fueron introduciendo modificaciones en los procesos industriales. En particular en el método taylorista/fordista, basado en una fuerte división social, los operarios no conocían ni participaban del proceso integral de producción. Se vivía una división del trabajo que llegaba a las unidades más simples, lo que implicaba una formación solamente asociada al “adiestramiento” en un limitado número de operaciones mecánicas. Esta concepción de la organización del trabajo, en comparación con los procesos “artesanales”, produjo profundos cambios en la selección, formación, evaluación, en los salarios de los trabajadores y en el desarrollo mismo de sus actividades laborales: repetitivas, limitadas a la sola destreza sin contenido, de escasísima responsabilidad y autonomía, que desvalorizaba el conocimiento y la experiencia (Iacolutti, 2006).

Las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas y fundamentalmente, las que se iniciaron en el sistema productivo en los últimos años, plantean nuevos desafíos y requieren de los trabajadores el desarrollo de nuevas y mayores capacidades, que están ligadas a profundos procesos de cambio en los modelos de gestión de los

recursos humanos. La selección, identificación de necesidades de formación, evaluación de trabajadores, remuneración y promoción del personal, deben guardar estrecha relación con los nuevos modelos productivos. Para los trabajadores, bajo ciertas circunstancias en materia de relaciones laborales, esta situación puede derivar en el enriquecimiento de sus tareas, en la diversidad de actividades y en la necesidad de apuntar a procedimientos de calidad. Estas transformaciones implican para ellos mayor responsabilidad y autonomía sobre los procesos y resultados de trabajo (Casanova, 2003).

En consecuencia, el perfil profesional que se demanda de los trabajadores cambia, por un lado, se transforma desde el típico perfil de un trabajador entrenado que maneja ciertas rutinas, hacia un activo agente del proceso productivo, y por otro, se pone el acento en que las actividades del trabajador en la situación de trabajo se basan en una compleja relación entre razonamientos, conocimientos, acciones y decisiones y a su vez, con la particularidad de que en estas situaciones con las que se encuentra en su trabajo no siempre pueden ser previstas por anticipado. (Corominas, 2006).

En el marco de pensar la formación profesional como una política pública, consideramos la relación entre los cambios de la organización económica, del proceso de trabajo, y las conformaciones de saberes y aprendizajes que caracterizan la experiencia del capitalismo “postfordista” de la segunda mitad del siglo XX. La época fordista madura del capital realza, entonces, -al menos para los procesos “genuinos” de generación de saber del trabajo y de calificación profesional-, el carácter determinante del grupo y el colectivo de producción de bienes y servicios. Por ese motivo, una ciencia social del trabajo calificado exigirá una perspectiva que se ocupe satisfactoriamente de la información, la comunicación, el saber y la institucionalización, en diversos niveles, de las interacciones y de sus calidades en términos de profesionalidad (Iacolutti, 2006).

Con la mirada puesta en esa perspectiva, se procura precisar las relaciones entre los cambios productivos en la empresa y las dimensiones culturales, políticas y económicas de contexto o de comunidad que circunscriben y dan su carácter a la creación de calificaciones en el marco de las relaciones laborales. Así se buscará reconocer ciertas dimensiones del trabajo y de las tareas con que se realiza, que implican un giro conceptual y técnico, institucional y práctico, en la llamada formación profesional y en las políticas públicas de empleo y formación (Corominas, 2006).

En el mundo productivo moderno, la forma de construcción de saber en las organizaciones puede pesar decisivamente sobre su dinámica productiva y de generación de valor, planteando nuevos modos de articulación entre conocimiento colectivo y competitividad. La creación de conocimiento en la empresa se define como una relación entre saber tácito (práctico) y saber explícito (codificado), considerando la experiencia productiva y laboral como la instancia central proveedora de significados para la innovación buscada (Levy-Leboyer, 1997). Esas relaciones son fundamentales para diseñar los procesos de innovación, en el marco de la discusión con el empresariado y su concepción de la organización como mera “procesadora” de información –saber codificado y técnico-. El proceso de dirección de la empresa se contrasta, así, con los enfoques de producción de saber en la experiencia, relevando sus especificidades de creación de conocimiento, los actores claves involucrados y el reconocimiento del predominio de los saberes tácitos en las prácticas de innovación en las firmas (Nonaka y Takeuchi, 1999).

En este sentido, abordar el mundo laboral y productivo plantea la polisemia de los conceptos de trabajo, cualificación y competencia, así como las deficiencias de las ciencias sociales para aportar definiciones convincentes del saber y saber-hacer con que se suele integrar tales conceptos (Levy-Leboyer, 1997). A pesar de las transformaciones del aparato productivo, es pertinente retomar los análisis clásicos del trabajo en perspectiva con los enfoques de la economía y la tecnología dominantes a fines del siglo XX. Esto requiere poder actualizar los modos de analizar la situación de trabajo y de conceptualizarla, la cualificación del trabajo y cualificación de la persona en el trabajo, la situación de trabajo, el sistema técnico de trabajo, así como los fundamentos de la profesionalidad: polivalencia, multivalencia, descentralización. Por lo tanto, habrá que tematizar, en suma, saber, saber-hacer, saber-estar, saber-vivir; como una revalorización del oficio e identidad social, articulando un enfoque universalista y relativista de la cualificación, buscando establecer criterios de conmensurabilidad del saber-hacer. (D'Iribarne, 1994).

Este proceso recientemente descrito, se manifiesta como un desplazamiento de los saberes y nuevos requerimientos de calificación; es decir, como una intelectualización del saber obrero y una valoración del acervo de saber del mundo de la vida, una calificación intelectual (Koike e Inoki), tanto en operaciones rutinarias como en las inusuales. Es decir, se puede hablar de un conocimiento indefinible como

calificación, e implica procesos de aprendizaje en la empresa estableciendo una distinción entre saber práctico y saber técnico, entendiendo las calificaciones como conflicto y como espacio social, donde la eficacia en el proceso de adquisición de calificaciones estará fundada en relaciones intersubjetivas (Rojas, 1994).

Frente a los enfoques más ortodoxos de los procesos económicos, presentamos perspectivas diversas que asocian el desenvolvimiento productivo a los procesos de aprendizaje, a las rutinas productivas, a la generación colectiva de saber. Estos enfoques “institucionalistas” sobre la formación, permiten ampliar los conceptos de racionalidad utilizados en los análisis al abordar la empresa moderna, para destacar la relevancia del trabajo “calificante” como factor de crecimiento económico (Rojas Eduardo, 1999) siendo esta “nueva” relación entre trabajo y calificación la que otorga pertinencia a las políticas de FP.

2.2 Los procesos de aprendizaje y la construcción de saber

2.2.1 La competencia laboral

Ante estos desafíos del sistema productivo actual resulta conveniente analizar qué capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos puede poseer el trabajador (Iacolutti, 2006). La aplicación de distintas perspectivas y enfoques sobre las calificaciones, saberes y competencias de los trabajadores son utilizados para analizar las características del trabajo, que da lugar a la construcción de perfiles profesionales que expresan, desde la lógica productiva, las **competencias y calificaciones** que el trabajador debe demostrar en las diversas situaciones de trabajo propias de su ocupación (Reyes, 2008). Esos saberes implican llevar a cabo un conjunto complejo de actividades, de acuerdo a determinados criterios de realización, que establecen los parámetros de calidad de su trabajo. Asimismo, esto da cuenta de cómo el trabajador puede resolver los incidentes profesionales de modo autónomo y flexible, de cómo está capacitado para organizar su propio trabajo y en qué medida reconoce y encara su formación como un proceso continuo (a lo largo de su vida) sobre la base de su propia experiencia (Casanova, 2003).

En nuestro país, se ha adoptado una definición de competencia laboral, (Gallart y Jacinto, 1995; Catalano, 2004; Reyes, 2008), sobre la cual, se trabaja en ámbitos

educativos, (en particular en los relacionados con especialidades técnicas) para que la formación que los alumnos reciban responda a las demandas del mundo del trabajo. De esta forma estos saberes son entendidos como una capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo. (Agudelo, Santiago, Certificación de competencias laborales. Montevideo, Cinterfor/OIT, 1998.)

En este sentido, podemos decir que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión; puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible; y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (Bunk, G. P., La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA, Revista CEDEFOP N°1, 1994)

La competencia laboral se constituye entonces, en la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. (Ducci, María Angélica, “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional”, en: Formación basada en competencia laboral, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997).

La mirada de Mertens al respecto, aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de *calificación* y *competencia* los cuales, en general suelen utilizarse casi como sinonimos. Mientras que por *calificación* se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la *competencia* se refiere por su parte, únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. (Mertens, 1996.).

Dada la necesidad de reconstruir la perspectiva sindical en conceptuales y metodológicas en materia de formación, que han colaborado en acercar las prácticas provenientes del sistema educativo con aquellas propias del mundo laboral y productivo (Iacolutti, 2006). En este sentido, nos parece relevante el material teórico sobre el enfoque de competencia y su relación con los procesos de enseñanza, sobre los encuadres metodológicos convenientes a aplicar y sugerencias para llevarlos a cabo (Vargas, Casanova, Montanaro, 2001). Para caracterizar estos antecedentes se hace

necesario establecer los comunes denominadores, dimensiones o estructuras salientes del estudio de los sistemas de competencias y calificaciones que abordan los distintos autores y que a grandes rasgos implican:

- I) Las perspectivas conceptuales.
- II) Sus aplicaciones – Identificación, Normalización, Formación y Certificación.
- III) Los Sistemas Nacionales.

Estos ejes permiten entender una construcción continua en el discurso de las competencias, calificaciones y saberes, que permite comprender al enfoque en la formación como parte integrante de un sistema que, necesariamente, debe implicar una sinergia de procesos y acciones para que la misma tenga fuerza y utilidad para todos y cada uno de los actores involucrados (Levy-Leboyer, 1997).

I) En este sentido, se encuentran tres tendencias o tipologías de las competencias y los saberes en la articulación educación y trabajo. La primera es aquella que entiende por sujeto competente a aquel que en su trabajo cumple con el desarrollo del listado de tareas claramente especificadas, este tipo se lo denomina, según Gonzzi (1996) “lista de tareas desempeñadas”. Este listado de tareas/competencias surge de diferentes análisis de funciones para los diferentes roles profesionales tales como el DACUM, AMOD y SCID, que en todos los casos son metodologías de uso y detección de funciones que varían en criterios y dimensiones, sin embargo, no es menester aquí profundizar en el aspecto de la identificación de las competencias. La segunda tipología determina a las competencias y los saberes “como un conjunto de atributos de los sujetos”, centrada más en características de la persona y de por sí más genéricas. He aquí la aparición de valores en la competencia y los saberes que son aplicables a diferentes contextos de trabajo. La última tipología se individualiza como un “enfoque holístico”, integrado de competencias y saberes. Esta última resulta una visión que articula y sinergiza las dos tipologías anteriores. Aquí el concepto de competencia y saber gana en complejidad ya que asume la unión o integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que entran en juego en la labor profesional (Iacolutti, 2006).

Frente a las debilidades de la primera de las tendencias que por hacer del listado de tareas el foco de atención, pierde la concepción más integral de la ocupación, fuerza una estrategia formativa que por reduccionista atenta contra el desarrollo de capacidades

más complejas que están por sobre la mera repetición y cumplimiento de pasos preestablecidos. Por otro lado, cuando las competencias basan su enunciado en solo rescatar las actitudes del sujeto/ trabajador se convierte nuevamente en una trampa ya que por un lado se dificulta encontrar los grados de aplicación y validación y por el otro, cuando las actitudes no se articulan con el conocimiento técnico/científico y el saber hacer, se condiciona el resultado de la acción (Gonczi, Athanasou, 1996).

En este sentido y desde el punto de vista formativo desarrollar un curriculum que solo implique el desarrollo de capacidades actitudinales, lo acota a una capacitación específica que no logra por si mismo dar respuesta a las necesidades reales de quienes intervienen en el proceso. Es por ello, que los autores coinciden a grandes rasgos en que el Enfoque Holístico -que integra competencias, calificaciones y saberes- da origen a una última visión que, por compleja, resalta la valoración igualitaria de todas las dimensiones que atraviesan el concepto. Es aquí donde adquieren valor el saber adquirido y se articulan y dinamizan los conocimientos, las habilidades y destrezas, las actitudes y aptitudes y se resalta que estas son tales, solo si, se demuestran en un ámbito o contexto de trabajo. Asimismo, es esta tendencia la que revela su carácter sistémico que incluye todas las dimensiones desarrolladas (Gonczi, Athanasou, 1996).

Desde esta mirada de la formación, el carácter sistémico que se le otorga a esta tipología encierra la definición de un proceso de formación basado en el enfoque en el campo de la educación-trabajo (Gonczi, Athanasou, 1996). Ahora bien, es necesario considerar, que esta visión, desencadenó la organización de los diferentes Sistemas Nacionales de Certificaciones o Cualificaciones y que estos comenzaron a desarrollarse primariamente en el mundo anglosajón. Su aparición no parte de demandas emanadas del propio sistema educativo, sino de necesidades productivas y laborales; en este sentido, se desarrollaron más fuertemente los sistemas con tendencia a la priorización de los subsistemas de certificación de las competencias, dejando postergado el desarrollo del enfoque en la formación, generando así una tensión importante para pensarlo sistémicamente. Sin embargo, también el debate entre la visión de las relaciones laborales y del sistema educativo y sus tensiones aparecen de alguna manera en el debate, como una acción permanente que no permite avanzar rápidamente al desarrollo de formaciones basadas en el enfoque de competencias, como resultado del diálogo de los actores del mundo productivo sin participación activa del campo educativo (Casanova, 2003).

II) El desarrollo de una tendencia holística sobre las competencias y calificaciones supone para los autores (Mertens 1996, Catalano 2001) la necesidad de generación de un sistema de competencias y saberes, y es aquí donde encontramos, en cada parte o subsistema, las aplicaciones que permiten en cada caso encontrar productos que son utilizados de variadas formas en diversos campos de actividad. Son partes del sistema las siguientes aplicaciones:

II.I) La identificación que es un proceso de análisis cualitativo de los roles profesionales en términos laborales, y es allí donde se individualizan, se extraen y se observan las interrelaciones del saber, del saber ser y del saber hacer, en definitiva, el conocimiento científico, las actitudes y aptitudes y las habilidades y destrezas que se esconden en una determinada práctica laboral (Levy-Leboyer, 1997). Esta aplicación brinda un acabado conocimiento de lo que cada trabajador pone en juego en su campo laboral, lo que permite producir perfiles profesionales y dar insumos de mucha utilidad para las relaciones laborales. Por supuesto la participación activa de trabajadores y empleadores en este proceso da legitimidad al proceso y a los productos derivados. Es aquí donde se observan las ya mencionadas metodologías como el DACUM (desarrollo de un currículo) AMOD (un Modelo) y SCID (desarrollo sistemático de un currículo instruccional). Asimismo encontramos el denominado Análisis Funcional o el ETED (empleo típico estudiado en su dinámica).

II.II) El desarrollo de la identificación según los autores define un perfil profesional y este, si es adoptado como convención, se convierte en una norma o estándar de competencia. La norma aparece cuando los actores del sistema (empresarios, trabajadores y Estado) la toman como patrón para que los propios actores sean evaluados y certificados. La norma es una expresión escrita y formal de los conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y aptitudes que el trabajador debe mostrar en su contexto laboral. Su desarrollo es en base al dialogo social y participación activa que permite una comprensión única e integradora. El perfil, como la norma, según los autores estudiados, juegan un rol importante a la hora de pensar el desarrollo de las capacidades que un trabajador debe adquirir para alcanzar la norma o estándar establecido, por lo que constituye un elemento fundante de toda base curricular que pretenda oficializar una oferta formativa.

II.III) La formación basada en este enfoque es aquel proceso de enseñanza aprendizaje que permite adquirir las capacidades del sujeto/trabajador para la adquisición de conocimientos y para la aplicación de habilidades que se observen en una situación real de trabajo (Gonczi, Athanasou, 1996).

Ahora bien, para distintos autores (Catalano 2001 y Reyes 2008) se hace imprescindible hacer alguna comparación entre un “método tradicional de formación” y el nuevo enfoque para poder observar por sus diferencias el aporte que este último hace (es importante aclarar que este análisis atiende los conceptos derivados de una formación profesionalizante dirigida mayoritariamente a adultos, ya que existen desarrollos en otras ramas de la educación que no son objeto de este estudio). Siempre por la positiva coinciden que el enfoque se conecta con los problemas del mundo laboral y que estos son el punto de partida de la formación, esta se centra en el desarrollo de capacidades para el desempeño y no en el tratamiento de temarios técnicos disociados. Se parte de la aplicación y desarrollo de actividades integradas que permiten analizar el conocimiento y destrezas necesarias (Iacolutti, 2006).

Metodológicamente se advierte que el enfoque tradicional se relaciona con procesos formativos de larga duración, con currículos desactualizados y de estructura rígida, por el contrario en el enfoque de los saberes y competencias se observa una formación modular, flexible, que permite rescatar los saberes adquiridos teniendo una participación activa del alumno/ trabajador por oposición a una recepción estática de los contenidos, de una formación basada en el puesto de trabajo de afinidad taylorista/fordista. (Levy-Leboyer, 1997).

Según los autores (Irigoin y Vargas , 2002) la formación basada en competencias determina un proceso abierto y flexible de desarrollo de las mismas, con base en una identificación certera que ofrece (he aquí una diferencia importante con el sistema tradicional) diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos y actividades y prácticas del contexto laboral, que definen en los alumnos/trabajadores el desarrollo de capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores. Asimismo, se destaca que la evaluación se ejerce desde un principio y la autoevaluación es un eje del proceso, dado que ésta implica un desarrollo personal del criterio de valoración de su trabajo (Levy-Leboyer, 1997). En este sentido, se enfatiza el aprendizaje por resolución de problemas y el desarrollo de actividades integradoras,

utilizando una variedad de métodos y materiales de enseñanza, promoviendo la actitud reflexiva, el trabajo en equipo y la búsqueda de estrategias propias. Siempre el proceso de evaluación se referencia con criterios de desempeño preestablecidos en los estándares construidos de acuerdo a parámetros propios del mundo del trabajo (Iacolutti, 2006).

De esta forma, se profundizan contenidos y estrategias, determinando que los contenidos formativos se expresan en conocimientos, habilidades y actitudes imprescindibles para alcanzar los aprendizajes esperados, y que las actividades programadas corresponden a ejercicios teóricos prácticos asociados al desarrollo de calificaciones, que se organizan desde una mirada integral que facilita el desarrollo de dichas dimensiones (Gonczi, Athanasou, 1996). Por ello, desde esta perspectiva, los docentes deben diseñar una estrategia que dé lugar a un conjunto de situaciones de enseñanza para que los alumnos/trabajadores participen y desarrollen las capacidades previstas, y que estas sean de aplicación en un contexto laboral y que den cuenta de la competencias requeridas; asimismo la modulación de la formación implica la determinación de condiciones de ingreso en términos de “competencias de entrada” que pueden ser acreditadas independientemente de cómo estas sean adquiridas. Estos requisitos deben ser explícitos y formales, conjuntamente con la determinación del perfil docente para cada caso. (Gonczi, Athanasou, 1996).

III) En este contexto es factible el desarrollo de **Sistemas Nacionales**. Los autores coinciden que frente a las necesidades del contexto laboral, tecnológico, de cambio en los procesos de trabajo y estructuración de la sociedad actual, los Estados en términos de ganar en productividad y competitividad económica, y en el marco de políticas activas para el empleo, deben dirigir sus esfuerzos a mejorar la calificación de la población trabajadora a través de Sistemas de competencias o calificaciones profesionales que garanticen el desarrollo de las diferentes aplicaciones enunciadas.

Este concepto de Sistemas Nacionales nos resulta de utilidad como una instancia de articulación política, institucional, metodológica y procedimental de acciones y políticas de empleo y formación, donde pueden incluirse dispositivos formativos como los que se buscan reconstruir en este estudio (Reyes, 2008). Frente a la realidad de los países donde existen variedad de acciones, recursos y superposición de actores en su organización y gestión, un sistema nacional debería tender a construir un proceso

sistémico que delimite la profusión de certificaciones, ofertas formativas, duraciones, equivalencias y desconexiones varias, que atentan contra el propio sistema y su concepción.

Los autores mencionados avanzan sobre diferentes estructuraciones de los sistemas, el grado de participación de los actores sociales, el desarrollo de los niveles institucionales y técnicos. Sin embargo, interesa destacar que desde el punto de vista institucional delimitan con claridad la independencia de la Institución de Formación de las de Evaluación y Certificación para garantizar legitimidad y validez del proceso (Iacolutti, 2006).

Las políticas de formación, frente a mercados de trabajo heterogéneos, requieren nuevos instrumentos que vuelvan más sofisticados los modos diversos de intervención. El marco nacional de cualificaciones es una de estas herramientas (Mertens, 1996). El mismo puede potenciar la identificación de roles profesionales considerados críticos en materia de formación y calificación, colaborando en su normalización, formación y certificación de sus competencias laborales, permitiendo evaluar el impacto de las acciones en materia del eje educación-trabajo (Levy-Leboyer, 1997).

En el caso argentino la certificación de competencias y la formación profesional, presentan características propias, tanto en sus aspectos procedimentales y metodológicos, como en el entramado de actores que participan de los dispositivos institucionales, sus significados y características. En este sentido, el aprendizaje permanente se manifiesta en la diversidad de dispositivos de formación y certificación en América Latina y de arreglos institucionales variados entre actores específicos, el dato que permite innovar en este campo es de carácter sociológico: la integración de experiencias regionales y localizadas. (Vargas Zuñiga, 2004).⁷

2.2.2 Competencia y calificación laboral

La emergencia del concepto de competencia laboral estuvo acompañada del desarrollo de un conjunto de metodologías como el análisis funcional, que contribuyen a la detección de funciones en los procesos de trabajo y al registro de los desempeños en la actividad para la construcción de estándares laborales que permitan el desarrollo de

⁷ Vargas Zuñiga Fernando: Competencias clave y aprendizaje permanente. Tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe, CINTERFOR, Montevideo, 2004, pp. 11-18, pp. 23-30, pp. 81-97, pp. 119-127, pp. 153-166.

políticas de formación y calificación. Estos estándares presentan distintos tipos y características e incluyen criterios de realización, signos de evidencia, así como la definición de grados de autonomía y responsabilidad del trabajador en el proceso de trabajo. La expresión de este registro define la norma y sus componentes (criterios de desempeño, evidencias de producto, de desempeño y de conocimiento), que pueden utilizarse en acciones de formación, evaluación y certificación de trabajadores (Catalano, Avolio de Cols, Sladogna, 2004).

Otro elemento para considerar es el de la transferibilidad de las competencias y saberes en el que aparece, de este modo, el oficio como articulación de variabilidad y tecnicidad y la problemática del reconocimiento profesional y de su método, estableciendo un marco de coherencia entre rol profesional, actividades, y competencias (Reyes, 2008). Por ello se requiere concentrarse en los problemas teóricos y prácticos de la relación entre el reconocimiento de competencias y los niveles de formación, destacando la relevancia del actor y la institución para un sistema de formación y evaluación de saberes y calificaciones. (Rojas Eduardo, 1999). Así, los cambios en la relación entre trabajo y saber, potencian el desarrollo de nuevas metodologías de estudio y análisis del trabajo.

El estudio de la actividad y los saberes, la resignificación del concepto de trabajo y de saber, generan efectos sociales sobre el reconocimiento profesional de la calificación. Metodologías y procedimientos específicos para el estudio del trabajo y las calificaciones, replantean las definiciones de trabajo y actividad en las sociedades contemporáneas. La formación y la certificación a su vez, reformulan la noción del rol profesional, del oficio, a partir del análisis de la acción en el trabajo y de la calificación asociada. (Mandon, Liaroutzos, 1999).

Pensar así, la noción de saberes aplicada al mercado de trabajo y a las políticas de formación profesional, requiere hacer referencia a un contexto de incorporación de tecnología. En este contexto se presenta la discusión sobre la noción de competencia laboral, de calificaciones y saberes productivos a partir de la redefinición de los oficios, frente a la transformación de los mismos y al aumento en las exigencias de movilidad de los conocimientos profesionales y la transposición de saberes de un contexto a otro (Mertens, 1996). Se presenta en la actualidad, en ámbitos empresariales y de la gestión de los recursos humanos, un concepto limitado de competencia y saber que se relaciona

con los resultados, el rendimiento o el desempeño en situación de trabajo. Otra definición más pertinente con este estudio y la experiencia de los trabajadores, señala a la competencia laboral como una compleja articulación de capacidad de respuesta “correcta” ante demandas formalizadas, de capacidad de juicio y de capacidad de solucionar problemas o situaciones imprevistas. (Rojas, 1998).

De esta forma, este conjunto de saberes complejos y articulados, supone conocimientos técnicos-disciplinares y de sentido común que deben ser objeto de un proceso de decodificación en cada situación real en que opera. Es un conjunto de capacidades que permiten a un sujeto establecer una coherencia entre sus conocimientos y la situación de trabajo y de esta forma actuar con “eficacia” frente a los problemas que plantean las diferentes situaciones de trabajo (Levy-Leboyer, 1997). La competencia, como conjunto de capacidades, es el producto simultáneo de adquisiciones de saber realizadas en el ámbito escolar, de habilidades desarrolladas en espacios y momentos diversos y de pertenencia a una “comunidad profesional”. Dentro de esto, ocupa un lugar cada vez mayor la capacidad de juicio (en términos de “argumentar”, “interpretar” y “explicar”), por la heterogeneidad de procesos y tareas que enfrenta el sujeto y que implican desempeños complejos en situaciones y contextos específicos (Mertens, 1997).

De esta manera, se pueden pensar las calificaciones y competencias en el mundo del trabajo como un conjunto complejo de capacidades de análisis, comprensión e intervención y que depende de la autonomía de los sujetos para acordar entre ellos como utilizar y elaborar saber. Estos saberes prácticos se ubican en la intersección entre tres campos: la biografía individual, la experiencia profesional y la formación, conformando un proceso cuyo producto es el desempeño contextualizado, específico y contingente (Rojas, 1998).

La competencia se relaciona así, con la capacidad de movilizar conocimientos y reflexionar sobre la acción, construyendo esquemas referenciales de acción y modelos de actuación que faciliten la resolución de situaciones problemáticas “no previstas” en el mundo del trabajo (Catalano, Cols, Sladogna, 2004). Las calificaciones y saberes dependen entonces de las representaciones del actor, de sus maneras de ver y pensar las situaciones laborales e implica la movilización y combinación de saberes de manera específica, en función del cuadro de percepción que se construye el actor sobre la situación, siendo imprescindibles las capacidades de comunicación, verbalización y

reflexión sobre la experiencia, centrales para el reconocimiento del saber. (Lichtenberger, 2000).

La definición de competencia y saber práctico integra conocimiento y acción, donde las capacidades se forman a partir del pensamiento reflexivo, de la construcción de modelos de actuación aplicables a la toma de decisiones en contextos laborales y de desarrollar y asumir valores, actitudes y habilidades compatibles con dichas decisiones (Catalano, Cols, Sladogna, 2004).

Conceptos como el de *saberes prácticos*, *calificaciones* y *competencias* se relacionan también con el poder caracterizar los procesos de cambio tecnológico en las sociedades actuales, pertinentes para las políticas públicas de formación profesional (Reyes, 2008). Estos conceptos permiten reconstruir las características de los procesos de “traducción”, “codificación” y “decodificación”, en el aprendizaje de los trabajadores para la utilización de nuevas tecnologías, métodos de trabajo, etc. Se expresa así, un nuevo enfoque sobre la apropiación del cambio tecnológico en cada actividad y de una estrategia de desarrollo de nuevas competencias por parte del sujeto del aprendizaje, aprovechando los saberes previos y estableciendo una nueva relación entre saberes tácitos, saberes codificados y saberes conceptuales sobre tecnología (Casanova, 2003).

También la interacción entre conocimientos tácitos y codificados y de la “integración” de conocimientos de bases tecnológicas distintas, generando enfoques sistémicos e interactivos. Esto significa la integración funcional de conocimientos provenientes de diversos sistemas y modelos de análisis, estrategias cognitivas de búsqueda de información e “investigación empírica”, y la “traducción” de elementos de un campo a otro, integrando signos o síntomas en un diagnóstico sistémico. El desarrollo de nuevas competencias y la reconversión de las existentes implica la construcción, conversión e integración de saberes y manejo de instrumental basado en la “práctica”, la “experiencia” y los “casos”, en un contexto de mayor complejidad de las competencias requeridas. Se evidencia también que la construcción de estas competencias se produce sin grandes rupturas entre los diversos campos del conocimiento y el reconocimiento del espacio de trabajo, como un espacio legítimo de aprendizaje y desarrollo de nuevos saberes (Malpica, 1996).

El desarrollo y construcción de sus competencias implica una “gestión”, por parte del sujeto del aprendizaje, de sus propios saberes y aprendizajes, mediante una operación de revalorización de sus saberes previos y su articulación con información y

conceptos propios de las nuevas tecnologías. Esto se expresa en una apropiación gradual del uso e interpretación de nuevo instrumental y en la constitución de repertorios de respuestas en función de experiencias sobre casos, a partir de la convivencia de competencias provenientes de distintos paradigmas tecnológicos y procesos de traducción entre ellas (Iacolutti, 2006). La construcción de competencias tecnológicas requiere la interacción de saberes prácticos y teóricos donde la base tecnológica refiere a la acumulación de conocimientos tácitos que se construyen a lo largo de la trayectoria laboral y formativa de los sujetos, combinando saberes desarrollados en contextos laborales y de formación. De esta forma, la construcción del conocimiento tecnológico se da siempre en contextos y situaciones particulares donde el mecánico crea competencias para convertir el caso particular en aprendizajes trasladables y traducibles a otros campos y contextos. Esto planteó el desarrollo de una nueva metodología de abordaje donde cobran relevancia las competencias de investigación e indagación (Gonczi, Athanasou, 1996).

De esta forma, tiene lugar el desarrollo de una perspectiva sistémica a través de “traducciones”, “decodificaciones” y “recodificaciones”. Los sujetos del aprendizaje desarrollan un “esquema transaccional” con los “materiales” de cada situación problemática. Al enmarcar la situación el trabajador “competente” –a través de su enfoque sistémico y de su repertorio-, en paralelo mantienen abiertas las distintas líneas de indagación (Levy-Leboyer, 1997). Asimismo, mediante “mediaciones epistémicas” y “pragmáticas” con sus objetos de trabajo, los sujetos del aprendizaje construyen una guía tácita de indagación, que les señala la secuencia y las líneas de intervención más pertinentes sobre los distintos sistemas y componentes. Así han desarrollado una guía tácita más compleja y sofisticada que les permite contar con mayores recursos “cognitivos” para abordar la diversidad de situaciones que se le pueden presentar (Gonczi, Athanasou, 1996).

2.3 La perspectiva sectorial sobre saberes y competencias

Otros elementos conceptuales, utilizados para el desarrollo del presente trabajo, refieren al informe de la “*Investigación Regional: Indicadores estadísticos para medir tendencias en la demanda de competencias sectoriales en países seleccionados de América Latina*”. (OIT, 2012). En este documento se señala que las acciones de

formación y certificación se inscriben en el contexto del pasaje de la administración de los recursos humanos a un concepto de gestión del conocimiento individual y colectivo (saberes, actitudes y experiencias puestas en juego en contextos productivos y laborales) y de la competencia centrada en el individuo, a la interrelación entre los conocimientos individuales y aquellos sectoriales-organizacionales, considerando el contexto de inscripción de los mismos en su nivel macroeconómico y del mercado de trabajo, en el nivel del sector productivo específico y a nivel de la unidad productiva o empresa (Mertens, 1996). El carácter sectorial de nuestro estudio, su inscripción dentro de la actividad de la construcción es lo que le otorga pertinencia al uso de los conceptos desarrollados en este informe para pensar las competencias no solo como capacidades de los individuos sino como construcciones colectivas sectoriales y organizacionales.

En este marco, el concepto de competencia laboral refiere a las capacidades de relacionar y movilizar un conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores para resolver problemas, enfrentando situaciones nuevas o imprevistas, relacionando acción y reflexión, en un contexto determinado y comprendiendo la transferencia de estas capacidades a otros contextos (Iacolutti, 2006). Este conjunto complejo de capacidades se infiere del desempeño real, demostrado y verificable, siendo productos de aprendizajes en contextos laborales, educativos, familiares y de la vida cotidiana, lo que le otorga independencia respecto de la forma de aprendizaje, instalando la necesidad de desarrollar sectorialmente mecanismos de evaluación y certificación (OIT, 2012). Desde esta perspectiva sectorial, en cuanto a la demanda de perfiles ocupacionales y de competencias, se deben integrar los requerimientos individuales como los sectoriales-organizacionales (Reyes, 2008). Por ello la perspectiva sectorial debe contemplar: 1) las competencias y calificaciones sectoriales e individuales, 2) la estructuración interna de las competencias organizacionales (gestión del conocimiento) y las individuales y 3) el potencial de transferibilidad sectorial de las competencias (OIT, 2012).

De esta forma, consideramos las competencias y calificaciones en el mundo del trabajo, teniendo al sector productivo como referencia para abordar la problemática de las calificaciones. Esta *perspectiva sectorial* se corresponde con el ámbito de interacción entre los recursos disponibles y las actividades necesarias para el desarrollo de un producto o servicio. Dentro del sector se presentan las unidades productivas (empresas) cumpliendo funciones específicas de acuerdo a su posición dentro de la

cadena de valor. A partir de este planteo se entiende por **competencias organizacionales** a las desarrolladas por el sector y las empresas, que resultan críticas para el desenvolvimiento de las distintas funciones productivas (OIT, 2012).

En este enfoque el concepto de competencias centrales o medulares refiere a aquellas que definen al sector, y están conformadas por los saberes aplicados que el sector y las unidades productivas logran construir, acumular y actualizar en el tiempo (Levy-Leboyer, 1997). *En términos sectoriales son fundamentales los mecanismos institucionales que desarrollen los actores, que permitan gestionar el aprendizaje permanente a nivel sectorial, organizacional e individual.* Es decir, el proceso mediante el cual el sector adquiere, adapta y crea saberes y que tiene dos vías de desarrollo: 1) del individuo a la organización y al sector y 2) del sector al individuo. Esta perspectiva sectorial en materia de calificaciones está centrada en la cadena de valor como la gama completa de actividades que requiere un producto o servicio y se centra en el impulso de acuerdos en torno a perfiles ocupacionales, normas de competencias, de gestión y control de calidad, del medioambiente, de actualización tecnológica y reconstrucción de oficios (Gonczi, Athanasou, 1996). El marco de referencia para el desarrollo de estas competencias sectoriales-organizacionales es el contexto tecnológico y económico global, regional y nacional (Mertens, 1996).

También es importante la perspectiva sectorial en la promoción de familias ocupacionales amplias, centradas en el desarrollo de competencias transferibles en el marco de un campo ocupacional que impacten en términos de los mercados de trabajo ampliando el espectro de inserción, de movilidad vertical y horizontal de los trabajadores (Gonczi, Athanasou, 1996). A su vez permite la identificación de nuevas competencias y perfiles emergentes productos de la innovación tecnológica (Malpica, 1996). Por este motivo, la identificación de estas competencias sectoriales-organizacionales se constituye en el marco de referencia para el desarrollo de las competencias individuales. Es decir, es desde esta perspectiva que adquieren relevancia los procesos de normalización, evaluación y certificación en tanto articulación entre un marco de calificaciones sectoriales con las competencias individuales (OIT, 2012).

Para comprender el proceso de articulación entre **competencias centrales sectoriales-organizacionales y las individuales** resulta necesario vincular los procesos de normalización, evaluación, certificación y formación con la gestión del conocimiento

en el marco de los distintos sectores de actividad (Reyes, 2008). En este sentido, la gestión del conocimiento se vincula en un plano sectorial con el desarrollo de dispositivos de aprendizaje permanente, la transferencia y creación de conocimiento y los aprendizajes basados en saberes tácitos, que implican compartir aprendizajes y conocimientos (Iacolutti, 2006).

Es a partir de esta gestión sectorial del conocimiento desde donde se puede impulsar el desarrollo de competencias de innovación y desarrollo, de perfiles multidisciplinarios y dinámicos, la generación de redes sectoriales y territoriales -potenciando aprendizajes- y la identificación de las mejores prácticas con la evaluación y comparación sistemática de productos, servicios y procesos innovadores del propio sector a nivel internacional, regional o de empresas. Es en esta mirada sectorial de la gestión del conocimiento donde ubicamos la *Red de Instituciones de Formación de la Fundación UOCRA*.

De esta forma, los procesos de certificación y formación profesional también se vinculan con las capacidades de los actores y referentes sectoriales para formular y alinear objetivos, metas, planes de acción y aplicar mecanismos de medición y control en materia de calificaciones (Levy-Leboyer, 1997). Con su capacidad de detectar los cambios del entorno como de anticipar escenarios, gestionar las incertidumbres optimizando la información para construir escenarios posibles, contemplar las heterogeneidades en términos tecnológicos, organizacionales y del entorno y la apertura a la integración de contenidos y medios de información diversos (Iacolutti, 2006).

La gestión del conocimiento, los procesos de certificación y de formación profesional, implican la adopción de esta perspectiva sectorial, asumiendo la gestión de la calidad, la sostenibilidad y la responsabilidad social y medioambiental a través de compromisos y acuerdos entre actores para la aplicación de normas sectoriales de calidad, de seguridad laboral y de responsabilidad socio-ambiental, para la administración de tecnología y la gestión de los riesgos tecnológicos (Gándara, Serrao, 2000). A partir de esta perspectiva y de estos compromisos, se puede sostener que estos elementos se entrecruzan con los dispositivos de normalización, certificación y formación profesional a partir de la identificación de competencias y roles críticos y del reconocimiento sectorial de los mismos.

Desde la perspectiva sectorial también resulta pertinente establecer un diagnóstico en términos de los distintos tipos de saberes/competencias individuales para

evaluar su consideración en las instancias de normalización, evaluación y formación profesional, considerando las competencias básicas que se desarrollan en la educación inicial y comprenden saberes (saber-hacer, saber-conocer, saber-ser y estar) que permiten el desarrollo educativo, laboral y social en general. Incluyen también las competencias comunicacionales, el razonamiento matemático aplicado, la solución de problemas, la gestión del propio aprendizaje, la comprensión sistémica de la realidad, la gestión de la información y el manejo general de TIC (Iacolutti, 2006). Se consideran también las competencias técnicas sectoriales en tanto capacidades claves y transversales en un campo ocupacional que pueden generalizarse a diferentes contextos y situaciones problemáticas y las competencias técnicas específicas: asociadas a un rol profesional específico y a la producción de un bien o servicio, implicando el dominio de las actividades de un ámbito laboral específico. (Gándara, Serrao, 2000).

La *transferibilidad* se asocia a dos tipos de competencias. 1) competencias transversales: comunes a los perfiles de una familia ocupacional o conjunto de familias afines. 2) competencias específicas: logros o resultados típicos de un perfil profesional o de una categoría laboral específica de un sector. Ambas constituyen un conjunto de competencias y calificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para su inserción socio-laboral.

2.4 El eje educación-trabajo: competencias y calificaciones en el caso argentino

En Argentina, para el período de análisis considerado en este estudio al que denominamos la “post-convertibilidad” (2002-2015) no es posible hablar de un ***Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales que se encuentre unificado***, sino que podemos identificar uno que se conforma por dos actores principales de las políticas públicas en materia de formación. Por un lado, se presenta el INET dependiente del Ministerio de Educación -quien se encuentra impulsando acciones como la homologación de títulos, el desarrollo del catálogo de títulos y el registro de instituciones de formación profesional-, y por otro, dentro de la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional, quien fomenta la instalación de un Sistema Nacional de Formación Continua.

Más específicamente, desde el INET, se trabaja en el desarrollo, administración y actualización del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, la confección del Catálogo Nacional de Títulos de Educación Técnica (nivel medio y superior) y Certificaciones (de los distintos niveles de formación profesional) y el proceso de homologación de títulos y certificaciones.

Por su parte, desde el Ministerio de Trabajo se adoptó el enfoque de competencias laborales y se ha definido el desarrollo de Normas de Competencia Laboral (NCL) –descriptores de ocupaciones en los que se reconstruyen las habilidades, destrezas y conocimientos requeridos para el ejercicio de cada rol profesional-, con un fuerte acuerdo sectorial a partir de la conformación de Organismos Sectoriales de Certificación -formados por cámaras y sindicatos de cada actividad respectiva- a partir de las cuales se evalúan y certifican trabajadores en los roles normalizados; se trabaja también en el fortalecimiento de las instituciones de FP para asistirles en el camino de la certificación de Calidad y en el desarrollo de programas de formación a través de los distintos sectores y territorios.

En el caso de las políticas públicas de formación y empleo del Ministerio de Trabajo, su base de sustentación es la relación con los actores (sindicatos y representantes empresariales) y el eje que articula la oferta formativa es el dispositivo “normas de competencia-diseños curriculares-cursos de formación”. A partir de estos dispositivos se configura el Sistema Nacional de Formación Continua que busca dar un marco institucional, ordenador de los servicios de formación profesional, a partir de referenciales de los distintos roles profesionales, en tanto estándares para la formación y el reconocimiento de saberes y competencias.

En cuanto al contexto normativo de la FP debemos considerar en primer lugar la Ley de Educación Nacional del año 2006 que brinda los criterios federales, de diversidad regional y la articulación de educación formal y no formal, formación general y formación profesional en el marco de la educación continua y permanente. En segundo lugar, la Ley de financiamiento educativo que fortalece la FP impulsando su modernización y por último, la Ley de Educación Técnico Profesional del año 2005.

Esta última, busca activar y ordenar la oferta de la Educación Técnica en sus niveles medio y superior y la FP mediante la ya mencionada homologación de títulos y certificaciones, la promoción de redes sectoriales, la creación del catálogo de títulos y certificaciones y del Registro de Instituciones de Formación Profesional. Asimismo, a

esto debe agregarse por un lado, la creación del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional y por otro, el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CONETyP) como organismo propositivo, conformado por los actores del mundo del trabajo.

Pensando en la normativa vigente, por el lado del Ministerio de Trabajo, resultan centrales la Resolución 434/2011 para la creación del Sistema Nacional de Formación Continua, que implica a la formación profesional, la normalización y certificación de competencias laborales y el fortalecimiento y certificación de la calidad de las Instituciones de la Formación Profesional. Por último, la Resolución 1496/2011 del MTEySS por la creación de los Consejos Sectoriales de Formación Continua y Certificación de Competencias.

En el caso del MTEySS se debe considerar la relación entre el desenvolvimiento del Consejo del Salario Mínimo Vital y Móvil -institución que le otorga una dinámica significativa a las relaciones laborales- y los Consejos Sectoriales Tripartitos de Formación Continua y Certificación de Competencias, que basados en el diálogo social son el eje para la implementación de las acciones de formación y certificación de competencias laborales. Ambos Consejos comparten la estructura tripartita. Un antecedente importante en materia de la promoción de la institucionalidad del SNFC y de articulación entre ambos Consejos, es la resolución del presidente del Consejo Nacional del Empleo, la Productividad y el Salario Mínimo Vital y Móvil del 28 de julio de 2008 que promueve la participación de los actores sociales en la comisión de formación profesional.

Los Consejos Sectoriales se inscriben en el marco de la Resolución MTEySS N° 434 de abril del 2011 donde se crea el SNFC para dar el marco de institucionalidad al ordenamiento de los servicios de FP, a partir de referenciales que identifiquen su calidad y pertinencia. Se establecen así, los criterios, procedimientos y estándares para el reconocimiento de competencias, saberes y/o experiencias laborales, promoviendo la asociatividad de los representantes del sector empresario y de los trabajadores para conformar los Consejos Sectoriales de Formación Continua y Certificación de Competencias. En este sentido, las funciones de los Consejos Sectoriales son las de relevar demandas del sector en materia de FP y certificación, la identificación de necesidades de fortalecimiento de las instituciones, la promoción de los Organismos Sectoriales de Certificación (OSC) a fin de validar las NCL, formar evaluadores,

evaluar y certificar. Su responsabilidad es monitorear y evaluar el resultado de las acciones en los planes estratégicos que aborden.

La normativa que da cuenta de esta institucionalidad es la siguiente:

Resolución MTEySS N° 1204: la cual establece la creación de la línea de fortalecimiento institucional y certificación de la calidad.

Resolución MTEySS N° 1471: a partir de la cual se establece la creación de la línea de certificación sectorial.

Resolución MTEySS N° 1495: que establece la creación de la línea de competencias básicas.

Resolución MTEySS N° 1496: la cual establece la creación de los Consejos Sectoriales de Formación Continua y Certificación de competencias laborales.

Para entender la lógica de la FP en Argentina y del diálogo social entablado entre los actores del mundo del trabajo (considerando los ejemplos de los Consejos Sectoriales) se debe dar cuenta del protagonismo sindical producto de estructuras gremiales nacionales por rama de actividad, lo que potencia una “sectorialización” de las políticas públicas de formación, centrando en el actor sindical la gestión directa de las mismas. Es decir, que es el actor sindical, por su propia configuración y dimensión sectorial y nacional, quien “operativiza” la aplicación de la política pública en el ámbito sectorial.

Este es un particular modo de desarrollo de institucionalidad de la política pública, donde el modelo sindical y los acuerdos paritarios, que expresan en los propios convenios colectivos tanto el reconocimiento de las calificaciones obtenidas en los cursos de FP y en las certificaciones de competencias, así como el destino de fondos paritarios para el sostenimiento de esta institucionalidad, garantiza la permanencia del “sistema” y esto permite al actor sindical contar con una mirada estratégica sobre la formación y las calificaciones en el orden sectorial de la política pública (Gándara, Serrao, 2000).

A continuación, desarrollamos un apartado donde se describen los Centros de Formación Profesional en Argentina. En el mismo se detallan pautas y criterios vigentes en la Argentina para las políticas de formación profesional, impulsadas en gran parte por los sindicatos a través del Foro Sindical -que congrega a los principales sindicatos

del país para las políticas específicas de capacitación y formación-, con incidencia directa sobre el desarrollo de las políticas públicas en términos de formación y empleo.

Haciendo una mirada histórica, podemos decir que desde el año 1959 hasta el año 1993, en Argentina la Educación Técnico Profesional estuvo a cargo del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) quien tenía a cargo a nivel nacional toda la ETP, dentro de la misma a la FP. Dentro de esta última existían los centros de Formación Profesional denominados “Puros” y los “Conveniados”. En general, en este último caso, es donde intervenían los sindicatos. A partir del año 1993, se transfieren las instituciones de formación a las jurisdicciones provinciales.

En ese nuevo esquema el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) reemplaza al CONET. Este Instituto es el encargado del reconocimiento de las instituciones de formación, de definir los perfiles profesionales y los marcos de referencia para el desarrollo de los materiales curriculares en la FP. En el INET se conformó el CoNETyP (Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción), bajo la Ley N° 26.058. En ella participan en el diseño de las políticas los actores del mundo del trabajo, donde los sindicatos son los principales intervinientes.

La otra instancia de intervención de los sindicatos es a través de los Ministerios de Educación Provinciales, donde se presenta la división, arriba mencionada, entre Escuelas Técnicas y Centros de Formación Profesional “Puros” y “Conveniados”, dependientes todos de las jurisdicciones educativas.

2.5 La Formación Profesional y su institucionalidad

Considerando estos aspectos, un eje de políticas públicas es la formación profesional en tanto actividad de tipo educativa complementaria de otras formas de educación. La misma, está orientada al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse en el mundo del trabajo. Es una actividad vinculada a procesos de transferencia tecnológica, innovación y desarrollo de tecnología. También se vincula con las relaciones laborales por su aporte a oportunidades de empleo y trabajo, a la mejora de calidad y productividad y su contribución al diálogo social. (Casanova, 2003). Posee un componente didáctico pero centrado en los aspectos técnicos y tecnológicos, una relación estrecha entre contenidos y mundo productivo. La visión actual sobre la Formación Profesional plantea que la misma aporta a las nuevas formas de organización del trabajo y a la gestión de la producción y el trabajo. También se destaca por enfocarse no en calificar para un puesto de trabajo específico sino que potencia competencias aplicables a una variedad de situaciones laborales y áreas ocupacionales (Casanova, 2003).

La formación, pensada desde esta perspectiva, no implica una etapa acotada de la vida activa, sino un proceso permanente a lo largo de la vida compatible con otras formas de educación, en la que participan diferentes actores y es materia de negociación en el marco de los Sistemas de Relaciones Laborales. (Casanova, 2003). De esta forma, la formación profesional se vincula a las acciones que desarrollan a la persona para su vida activa y productiva. No es una actividad puntual, ni se realiza en un solo momento; por los cambios en los contextos laborales cada vez más frecuentes, la formación profesional es un proceso permanente a lo largo de la vida. Aporta así, tanto al proceso productivo como a la inclusión social, preparando técnicamente a estas poblaciones, enfatizando el vínculo con el contexto laboral (Gándara, Serrao, 2000).

Por ello, en este tipo de políticas públicas, a la formación durante toda la vida, se agrega el ampliar la formación técnica y la especialización, buscando que el sujeto pueda insertarse en la comunidad, empresa o sector de actividad. En su gestión intervienen distintos actores como sindicatos, ONG, empresarios y cámaras, gobiernos e instituciones de educación y formación. Por ello, hay instituciones de formación: tripartitas, bipartitas, a cargo de sindicatos con fondos de empresas o del gobierno y

empresas, gestionadas y financiadas por sindicatos, gestionadas por el gobierno, entre otras diversas modalidades (Casanova, 2003).

Para ubicar a este tipo de formación, debemos caracterizar como es que se ubica dentro de los sistemas educativos. En este sentido, la Educación Técnico Profesional en América Latina se dividió históricamente en 1) la educación secundaria que prepara para el ingreso a la universidad y 2) las diversas formas de Educación Técnico Profesional que prepara para el empleo y que a su vez se divide en a) la educación técnica y b) formación profesional.

La educación técnica depende del Ministerio de Educación y es un subsistema dentro de la educación media. Ofrece inserción ocupacional mediante tecnicaturas por sectores o ramas de actividad vinculados históricamente a esquemas productivos taylorista-fordistas. La formación profesional, por el contrario, es un sistema de formación para los trabajadores y se caracteriza por su autonomía respecto del sistema educativo regular, su flexibilidad y el poder ubicarse en espacios de educación no formales. En general hay una presencia tripartita en su planificación y gestión (Estado, empresas y trabajadores) e históricamente estuvo centralizado en grandes organismos rectores (Alexin, 2006).

2.6 El eje educación- trabajo

Bajo estas definiciones que hemos recorrido, nos interesa plantear la relevancia del eje educación-trabajo para pensar las políticas públicas de empleo y formación y a su vez, la inclusión de sectores vulnerables. Para ello, primero consideramos la relación de la educación con la estratificación social. Es decir, la centralidad de la educación en tanto institución que asigna roles sociales en las sociedades contemporáneas (Gallart, 2003). Por ello, el eje educación- trabajo se constituye en un elemento clave para las políticas públicas, al abordar la movilidad y la reproducción social (Malpica, 1996).

En segundo lugar, analizar la repercusión de los cambios de la organización del trabajo en el sistema educativo. Al comienzo los sistemas educativos modernos se especializaban según los destinos laborales de los alumnos (Gándara, Serrao, 2000). La profesionalización de las universidades, la formación profesional en artes y oficios, entre otros, respondían a definiciones del mundo del trabajo. Esto implicó históricamente una negociación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo que en

distintos momentos presentaron diversas fórmulas institucionales para resolver dichas tensiones.

En tercer lugar, se presentan también diferencias entre la racionalidad educativa y la racionalidad productiva, donde en general la educación trabaja en una organización altamente burocratizada, en un trabajo secuencial y acumulativo. En el caso del sistema productivo el cambio tecnológico, la reconversión organizacional y la variación en las calificaciones tienen ritmos diferentes y una estructuración mucho más flexible. Esto impacta en la estructura ocupacional, ya que esta última, puede ser entendida como la resultante de los cambios en el sistema productivo y el lugar de inserción de las personas formadas en el sistema educativo (Gallart, 2006).

Otros elementos para enmarcar estas políticas son: a) la “descoordinación” entre organizaciones del Estado tanto a nivel “horizontal” como “vertical” sumado a las políticas en los años '90 de descentralización sin acompañamiento de acciones de fortalecimiento institucional de las jurisdicciones educativas. b) la “independencia” de muchas instituciones educativas de las organizaciones productivas. Históricamente esto se relacionó con que en nuestro país la educación básica estuvo concebida para integrar al inmigrante y la formación para el trabajo se brindaba directamente en el lugar de trabajo. Debido a esto, la formación técnica y para el trabajo fue adoptando un formato escolar en las conocidas escuelas técnicas e industriales (Gallart, 2003).

La coyuntura actual expresa cambios profundos en esta relación entre **educación y trabajo** y en la orientación en las políticas públicas focalizadas en la inserción social al mercado de trabajo, en un contexto de *ruptura* con los patrones tradicionales de integración social. Estas transformaciones acentuaron procesos de individualización que condicionan las trayectorias de inserción desde el punto de vista de las instituciones y de los individuos. Esto se expresa en la ruptura de los modelos lineales de paso de la educación al trabajo, que implica una secuencia compleja de elementos asociados a la crisis de la organización social de los ciclos de vida. Para abordar esta complejidad la tesis plantea, integrar una mirada sistémica que relacione los niveles macrosocial y microsociales, los elementos estructurales, las mediaciones institucionales y las formas de subjetivación (Jacinto, 2010).

La dimensión institucional es central para comprender los alcances de un “dispositivo de inserción” y su peso sobre las trayectorias, en tanto un asistente a los cursos puede encontrar recursos en la experiencia de formación incorporando nuevos

saberes o poniendo en juego y movilizándolo saberes previos, desarrollando competencias que puedan permitir en algún momento oportunidades laborales (Reyes, 2008). No se trata sólo de los saberes que desarrollan quienes pasan por los cursos de Formación Profesional, sino también las maneras en que los individuos se apropian de esas experiencias, la forma en que las utilizan para procurar otros recursos tales como capital social, económicos, etc., (Gándara, Serrao, 2000). Es decir, como capitalizan este conjunto de experiencias.

Los centros de formación ocupan un lugar en el que pueden no sólo proveer recursos sino también brindar las herramientas necesarias para su uso. Lo institucional actuaría principalmente en las transiciones hacia el empleo, como el espacio de socialización laboral y desarrollo formativo, donde los centros de formación profesional orientados a sectores de actividad específicos y a oficios también específicos, tienen una fuerte identidad ligadas a una familia ocupacional, fortaleciendo las posibilidades de los jóvenes de activar sus recursos, sean éstos el título secundario, la certificación profesional, la experiencia de pasantía, o los saberes y competencias derivados de esos pasajes (Catalano, 2004). En este marco, los vínculos establecidos en las instituciones formativas y la relación con los docentes, aparecen como elementos claves en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias pertinentes con las demandas del mundo del trabajo (Mertens, 1996).

La Formación Profesional se fue desarrollando en el país en formas cercanas al modelo escolar, y fue creciendo por una demanda social espontánea. En este contexto, los Centros de Formación relacionados con sectores de actividad específicos, vinculados con actores del mundo laboral y productivo de dicho sector y enfocados en las competencias y oficios claves en dichos ámbitos, han cumplido un importante papel social aportando herramientas para la vinculación de los trabajadores con el mundo del trabajo (Reyes, 2008). A ello se suma que políticas recientes, tanto desde ámbitos educativos como laborales, han dado nuevo impulso y recursos a este nivel, y comienza a observarse desde el Estado, la consolidación de algunos centros de referencia de alta calidad, en particular respecto a algunos sectores de actividad (Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008).

Como hemos podido observar, a lo largo de este análisis, la importancia otorgada en el mismo al dispositivo de la actividad de Formación Profesional, invita a enunciar que el desarrollo de competencias laborales deja de comprenderse únicamente en tanto

adquisición de un contenido formal, transmitido en las instituciones educativas. Es por ello que se valoran los aprendizajes no formales e informales, que pueden adquirirse en diversos contextos y experiencias y la integración de estos diferentes saberes (Catalano, 2006). Estos “aprendizajes biográficos” resultan una condición de la construcción de trayectorias, en tanto permiten al sujeto la organización reflexiva de las propias experiencias de vida, la posibilidad de darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, desarrollar capacidades de comunicación, de relación con el contexto social y de conducción de la acción.

Varios enfoques analizan (Jacinto, 2007; 2010) las relaciones entre educación y mundo del trabajo, en este caso evaluando la incidencia de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales. Así, examinan las incidencias de las pasantías en el nivel secundario, de los cursos de formación profesional y del paso por programas alternativos de finalización de la escuela secundaria. Se muestra cómo estas actividades van cobrando nuevos sentidos y contribuyen en la creación de nuevas subjetividades, donde la capacidad de agencia de los trabajadores sobre la propia trayectoria, se ve tanto acotada socio-estructuralmente, como, en ciertas condiciones, favorecida a través de los dispositivos y las mediaciones institucionales puestas en juego (Lasnier, 2000).

El desarrollo de competencias asociadas a un oficio, en el paso por un dispositivo de formación, se asocia al rol del entorno (institucionalidad, rol del instructor, etc.) en colaborar con la integración de los conocimientos formales y sistemáticos del curso con los saberes previos de los asistentes, construidos a lo largo de su biografía individual, su experiencia laboral y formaciones anteriores (Catalano, 2004). Esta construcción se desarrollaría a partir de procesos de traducción entre saberes diversos, de bases tecnológicas distintas, a partir de aprendizajes centrados en casos prácticos relacionados con un oficio específico. Esto es lo que permitiría a estos trabajadores ir conformando un repertorio de respuestas asociados al desarrollo de un oficio, basados en estos casos que son traducibles y trasladables a otros contextos y situaciones, mejorando sus posibilidades de inserción socio-laboral.

CAPÍTULO 3

Formación profesional, sector de la construcción y perspectiva sindical

Haciendo una mirada retrospectiva, podemos decir que los Centros de Formación Profesional fueron creados en su mayoría en la década del 80 y funcionaban en la jurisdicción del entonces Consejo Nacional de Educación técnica (CONET). Los mismos, se clasifican según la modalidad de gestión que sobre ellos ejerce el Ministerio de Educación, es decir: Centros “Propios” y Centros “Conveniados”.

En los *Centros* denominados “*Puros*” todos los gastos y recursos necesarios para su funcionamiento eran presupuestados y ejecutados a través el Ministerio de Educación. Esto comprende diferentes rubros que van desde gastos de personal (Planta Orgánico Funcional), servicios básicos, equipamiento, insumos, mantenimiento hasta infraestructura, etc.

En los *Centros* denominados “*Conveniados*”, su gestión y la participación de la autoridad educativa se ajusta a los términos de los Acuerdos de Cooperación celebrados entre la jurisdicción correspondiente y la Entidad -que previa evaluación- acredite idoneidad e interés en el desarrollo del Programa. Estas Entidades pueden ser Cámaras Empresariales, Sindicatos u Organizaciones No Gubernamentales con quienes se acuerda la evaluación, acreditación y certificación de las Acciones, la supervisión pedagógica por parte del mismo Ministerio de Educación y diferentes grados de financiamiento, entre otros aspectos. Según el tipo de acuerdo celebrado, el Ministerio ejerce la atribución de determinar el aporte que requiere el pago en concepto de salarios docentes. El financiamiento se entiende como el pago parcial o total de la Planta Orgánico Funcional (Gándara, Serrao, 2000).

Si pensamos en la definición de la *Educación Técnico Profesional* (ETP) estamos en condiciones de decir que la misma es un tipo de formación que se enmarca en el proceso de la educación permanente y continua de los actores sociales, para el desarrollo de trayectorias profesionales y ocupacionales cualificantes, así como también para la inserción social y el ejercicio de la ciudadanía: desde su carácter más intrínseco, se ofrece a los estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos un recorrido de formación y profesionalización que es base para la inserción en áreas ocupacionales significativas.

Esto implica el acceso a conocimientos, habilidades y capacidades profesionales cuya complejidad exige conjugar saberes propios de la formación general con el conocimiento científico-tecnológico, yendo a la par con una formación técnica específica de carácter profesional.

A partir de estas caracterizaciones, es posible afirmar que la **Formación Profesional** (FP) constituye un ámbito específico de la ETP, con características particulares en relación con la educación técnica (secundaria y terciaria). Su propósito es la formación socio-laboral para y en el trabajo y admite formas de ingreso y de desarrollo diferenciadas de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación formal, “pudiendo a la vez articularse e integrarse con aquellos” (Ley Nacional de ETP N° 26.058).

La **FP** se caracteriza, predominantemente, por un modelo curricular que organiza la oferta formativa en “cursos”. Solo en algunas instituciones de FP y en algunos sectores profesionales en particular se observa una tendencia institucional a organizar la oferta curricular en base a itinerarios y trayectos de formación de distintos niveles de complejidad, integralidad y significatividad formativa. Asimismo, las **ofertas de la FP** contemplan la posibilidad de articulación con programas de terminalidad educativa de los niveles de la escolaridad obligatoria y pos-obligatoria.

En función de sus propósitos específicos, la FP puede ser de carácter inicial o continuo. A continuación se describen ambas modalidades: Por un lado, la **FP inicial** se concibe como una trayectoria formativa de base por la cual una persona adquiere, por medio de aprendizajes específicos, las capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos científico-tecnológicos requeridos para desempeñarse competentemente en todas las funciones correspondientes a una figura profesional propia de este ámbito de la ETP.

Por otro, la **FP continua** se define por los procesos de perfeccionamiento y/o especialización, ya sea de la FP inicial como de educación técnica de Nivel Secundario o Superior; es decir, la misma supone una certificación técnico-profesional previa. Posibilita la educación permanente dentro de un sistema integrado de ETP. De acuerdo con la trayectoria realizada por los sujetos, se diferencia en: formación continua, que toma como base a la formación profesional inicial, y formación profesional post-técnica (de Nivel Secundario y Nivel Superior).

Finalmente, corresponde realizar una distinción, la FP se diferencia de la **capacitación laboral** constituida por ofertas formativas que se orientan exclusivamente a la adecuación de saberes y habilidades de los trabajadores con el objetivo de que puedan adaptarse a los requerimientos de un puesto de trabajo particular.

En este sentido, un certificado de Formación Profesional acredita la aprobación (por cursado y evaluación, y/o por acreditación de saberes) de un **plan de formación** organizado en base a unos determinados criterios curriculares, y ordenado a la formación de las capacidades que caracterizan a la figura profesional que constituye la referencia del certificado. Por lo tanto, este informa del desarrollo, por parte del sujeto, de un conjunto de capacidades características de la figura profesional, conforme a su grado de especialización y nivel de calificación dentro del correspondiente sector profesional.

La base de este plan son los diseños curriculares. Todo **diseño curricular** se compone de un conjunto de **unidades curriculares** organizadas según criterios que brinden coherencia al recorrido formativo del sujeto. Cada unidad curricular es la unidad de cursado, evaluación y acreditación del plan de formación cuya aprobación completa es condición de la certificación educativa correspondiente. Los criterios curriculares aquí presentados proponen, para el diseño curricular de la Formación Profesional, el módulo como formato de la unidad curricular, y el trayecto como criterio de organización de los planes de formación. Un **módulo** se caracteriza por una organización y selección de contenidos y actividades que tienen como referencia las capacidades profesionales a desarrollar como sustento de la figura profesional que da referencia al certificado.

Esto significa que, en un mismo **módulo formativo**, pueden integrarse contenidos teóricos conceptuales, procedimentales, etcétera, cuyo despliegue a través de actividades de enseñanza de distinto tipo (expositivas, prácticas, de resolución de problemas, de análisis de prácticas, etcétera) confluyen en el desarrollo, por parte del sujeto de la formación, de las capacidades de intervención hacia las cuales se ordena el módulo. En el sentido de la organización del proceso formativo, el trayecto de formación profesional equivale al “plan de formación”, cuya aprobación habilita la extensión del certificado de formación profesional.

Ahora bien, siguiendo con la descripción de los conceptos aquí desarrollados, es posible afirmar que un *trayecto* se compone de un conjunto determinado de módulos organizados en secuencias definidas según criterios de complejidad, y cada módulo equivale a la unidad curricular del plan. Los trayectos de formación profesional se componen de distintos tipos de módulos formativos, en función de los tipos de enseñanzas y capacidades que se priorizan en cada uno de ellos. En un sentido general, todo trayecto incluye en su composición: a) módulos cuyas enseñanzas refieren a la *familia profesional* de referencia y son, en consecuencia, comunes para distintos certificados dentro de la familia; b) módulos cuyas enseñanzas refieren a una *figura profesional* en particular y son, en consecuencia, específicos para un determinado certificado dentro de la familia profesional de referencia.

La *formación de fundamento o científico-tecnológica* tiene como objeto la adquisición, profundización y/o ampliación de los conocimientos científico-tecnológicos específicos del campo tecno-productivo propio de la familia profesional y acordes a los distintos tipos de certificación profesional, en la medida en que sustentan distintos niveles de reconocimiento y comprensión de los procesos técnicos, y distintos grados de intervención (operación, control, modificación, diseño, etcétera) sobre los mismos. La formación de fundamento o científico-tecnológica podrá, por lo tanto, variar entre los diferentes perfiles profesionales y sus niveles de calificación.

La *formación técnica* específica tiene como objeto la formación del saber hacer asociado al tipo de certificación que corresponde a la oferta. Su particularidad, reside en que integra el conocimiento técnico procedimental con el conocimiento científico y tecnológico en la resolución de problemas característicos del sector de actividad, en los niveles de intervención definidos para la figura profesional de referencia. Presta especial atención a las regulaciones laborales y profesionales propias del sector, especialmente en lo referido a las buenas prácticas profesionales, la observación de las normas de seguridad para el profesional y para los destinatarios de los bienes o servicios, así como también el cuidado del ambiente.

Las *prácticas profesionalizantes* por su parte, constituyen una dimensión particular de la formación y tienen como objeto la aproximación a su conocimiento tal como suceden en la vida cotidiana de las organizaciones y la puesta en acto de las capacidades significativas e identitarias de la figura profesional de referencia en

entornos reales simulados de trabajo, que permitan tanto la práctica en condiciones más o menos controladas, así como también la evaluación permanente de la propia práctica.

3.1 Industria de la construcción

La importancia e incidencia del sector de la construcción en materia de empleo, así como los cambios que se presentan en los procesos de trabajo, requieren sin dudas, el desarrollo de nuevas calificaciones para los trabajadores. En la actualidad, el sector está conformado por una fuerza laboral que alcanza los 500.000 trabajadores constructores. En este sentido, la UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina), se constituye en referente sindical del sector, mediante la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo de los y las trabajadoras y a su vez optimizando las calificaciones en la industria, tomando como base experiencias propias en materia de acciones formativas. A tal fin, interpela al actor estatal -puntualmente a los Ministerios de Trabajo y Educación- pero también en los distintos niveles del Estado (nacional, provincial y municipal), planteando proyectos y programas sectoriales que tiendan a actuar sobre estos factores, logrando el desarrollo de una amplia experiencia acumulada en la materia.

Para citar algunos ejemplos al respecto, que funcionan como antecedentes desarrollados en el sector en materia de estas políticas podemos mencionar el convenio entre la UOCRA y la CAC del 27 de mayo de 1993. El mismo consistió en el desarrollo de acciones conjuntas de formación profesional para los trabajadores de la industria de la construcción. Así también, el convenio paritario de constitución Fondo de Investigación, Capacitación y Seguridad para la Industria de la Construcción (FICS) en 1995, establecido entre la UOCRA, la CAC, la Cámara de la Vivienda y Equipamiento Urbano de la República Argentina (CAVERA) y por último, el centro de Arquitectos y Constructores; para constituir el Fondo de Investigación, Capacitación y Seguridad para la Industria de la Construcción; es decir fondos paritarios para estas políticas.

Otra referencia importante es en relación al Ministerio de Educación, que en el año 1999 junto con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), la UOCRA y la CAC suscriben un Convenio Marco orientado a establecer las bases de un sistema sectorial de formación técnico profesional. Por el lado del Ministerio de Trabajo, quedan plasmados los avances realizados en el marco de los Acuerdos N° 33/04 y 41/07

del 20 de julio de 2004 y del 4 de mayo de 2007, respectivamente, entre el MTEySS, la UOCRA, la CAC y el Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción (IERIC), estableciendo el Plan Nacional de Calificación para Trabajadores de la Industria de la Construcción.

Otro acuerdo significativo es el de la creación del Sistema de Formación para la Industria de la Construcción (SiFoC) cuyas principales acciones se centran en las siguientes acciones: orientación y formación profesional; la promoción y desarrollo de evaluación y certificación de competencias; el seguimiento de los egresados de los cursos y la intermediación laboral para el Sector de la Construcción.

A continuación, caracterizaremos algunas de estas líneas de trabajo desarrolladas por la UOCRA en el marco de la FP, consideradas como las más relevantes.

3.2 El PNCT (Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción)

El Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción (PNCT) surgió en el año 2004, por iniciativa del gobierno nacional con el objetivo de formar mano de obra calificada para las obras que el modelo de desarrollo inclusivo empezaba a demandar. De esta manera, los principales actores del sector de la construcción inspirados en una concepción tripartista, rubricaron un acuerdo para promover la formación continua.

Este entendimiento decantó en la creación del Consejo Sectorial de Certificación de Competencias y Formación Continua de la Industria de la Construcción. La iniciativa adquirió un mayor grado de formalización con la firma de los Convenios MTEySS N° 33/04, N° 41/07 y N° 144/10. En este esquema, la Fundación adoptó el rol de Unidad Ejecutora del programa, lo que demandó la constitución de un equipo técnico y multidisciplinario que le permitiera gestionar la formación, la certificación, la intermediación laboral y la asistencia técnica requeridas.

El PNCT cuenta con cuatro líneas de trabajo:

1) La primera relacionada a la capacitación para un empleo calificado y seguro. En este sentido se desarrollan múltiples acciones, que incluyen: formación de trabajadores desocupados sin experiencia en el sector; formación de trabajadores ocupados; formación para futuros mandos medios; capacitación para socios cooperativistas; capacitación en prevención en salud y seguridad en el trabajo para trabajadores, delegados y colaboradores de obra y para docentes en los Centros de Formación Profesional; formación en unidades móviles de capacitación; capacitación en prevención de riesgos dirigida a empresarios, profesionales y técnicos de PyMES; desarrollo de jornadas de prevención y sensibilización sobre riesgos de trabajo para trabajadores desocupados y jefes de hogar en cooperativas de trabajo para la vivienda.

2) La segunda línea, se orienta al fortalecimiento de la Red de Centros de Formación para la Industria de la Construcción. La misma consiste en que cada uno de los Centros que pertenece a la Red inicia una modernización de su gestión atendiendo las necesidades de los trabajadores y las demandas de la industria, para garantizar convocatoria y seguimiento de los participantes. Se realiza también un acondicionamiento de la infraestructura de los Centros que debe ser ejemplar en materia de salud y seguridad. Para poder garantizar con los materiales y herramientas necesarias para el dictado de las acciones formativas propias de la industria de la construcción los CFP reciben equipamiento. Los docentes que dictan los cursos en las instituciones de la Red se capacitan de manera progresiva en el enfoque basado en competencias laborales. Se elaboran diseños curriculares, módulos y material didáctico de esta formación.

3) La tercera línea refiere a la certificación de competencias laborales de los trabajadores. Todos aquellos trabajadores ocupados o desocupados que posean la experiencia requerida en su oficio pueden acceder al proceso de evaluación en base a las normas de competencia laboral para llegar a certificar sus competencias. El procedimiento consiste en una evaluación al candidato -preferentemente en un ambiente real de trabajo- así como también puede existir la posibilidad de que la misma se realice en un Centro Evaluador acreditado para tales fines. Es importante señalar que El IERIC, a través de su Departamento de Certificación de Competencias Laborales, es el único organismo certificador para la Industria de la Construcción con capacidades de emitir

juicio sobre las competencias laborales de los trabajadores, con la última finalidad de perseguir el alcance de la calidad deseada en la industria.

4) Por último, la cuarta línea del PNCT se relaciona con la orientación e intermediación laboral. Su principal objetivo es poder vincular a los trabajadores desocupados con oportunidades reales del ámbito del trabajo. A tal fin, se acuerdan acciones conjuntas entre las oficinas de empleo municipales y un equipo de trabajo constituido por profesionales que cumplen el rol de “articuladores”. El articulador laboral, se ocupa de acercar a los actores interesados en la dinámica del empleo y la formación de los trabajadores.

3.3 La Red de Centros de Formación UOCRA

La Fundación UOCRA en pos de cumplimentar con su objetivo de brindar educación a los trabajadores constructores, conformó también, la *Red de Instituciones de Educación-Trabajo*, compuesta por establecimientos educativos distribuidos en diversas provincias del país. En un contexto de crecimiento sostenido del sector, el Estado, los empresarios y el sindicato de la Industria de la Construcción a través de la creación de la Red, dieron impulso al desarrollo generando trabajo de calidad, y otorgándole a la educación un lugar de suma relevancia considerándola un factor determinante para tal fin.

En términos conceptuales, si pensamos en hacia donde apunta una red, podemos señalar que por un lado, a constituir una forma de comunicación y de asociación basada en la reciprocidad, poniendo en evidencia valores y esfuerzos comunes, generando cooperación, compromiso y responsabilidad en sus acciones. Por otro lado, desde el punto de vista organizacional, la red constituye una estructura flexible y abierta que puede afrontar las exigencias del mundo actual con adaptabilidad a los cambios. Es decir, permeable y movable desde su estructura intrínseca. Por lo tanto, un Centro que conforma la red, mantiene la identidad de su proyecto institucional, su cultura y su autonomía, al mismo tiempo que comparte con los otros marcos teóricos, criterios ideológicos, aspectos y recursos técnicos y metodológicos.

Es importante señalar que los Centros que conforman la Red pertenecen al sistema educativo público, lo que garantiza que las inversiones realizadas para su desarrollo sean aprovechadas por toda la comunidad a la que pertenece. En este sentido, los Centros son instituciones de referencia (tanto del sistema educativo, como del sector productivo) y las empresas de la industria, ya que su operatividad da respuesta a las necesidades emergentes de las transformaciones en el campo del trabajo (Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008).

Debido a esto, es que proviene su carácter intrínsecamente vinculado a la generación de empleo, poseen contacto directo con la comunidad productiva y laboral en la que se encuentran y por ello cumplen un importante papel en la empleabilidad de sus egresados. Las acciones educativas que cada institución lleva adelante se realizan desde una visión estratégica de vinculación con las condiciones socio-productivas de la región en la cual están inmersas (Gándara, Serrao, 2000).

Poniendo el foco en la manera en que se desarrolló el procedimiento de selección de las instituciones conformantes de la red, podemos señalar que las mismas que la componen fueron seleccionadas en conjunto con las jurisdicciones educativas. Luego se sometieron a un proceso de fortalecimiento institucional que implica, según lo establece el Convenio N° 33/04 (MTEySS): la precalificación, elaboración y ejecución de Planes de Mejora para todos los Centros de Formación Profesional. Asimismo, los planes también prevén la adquisición de equipamiento.

El proceso de conformación de la Red se desarrolla en tres etapas que se describen a continuación, detallando su evolución y características: En la primera se seleccionaron diez (10) Centros de Formación Profesional que ya han finalizado los planes de mejora y han recibido el equipamiento. La segunda etapa incorporó a nueve (9) centros, los cuales se encuentran realizando los Planes de Mejora. Y por último, se encuentran en proceso de mejora los once (11) centros restantes. Cada uno de los Centros que pertenece a la Red, inicia una Modernización de su Gestión atendiendo las necesidades de los trabajadores y las demandas de la industria, para garantizar convocatoria y seguimiento de los participantes.

3.4 Perspectiva sindical sobre las calificaciones y la formación en el sector de la construcción

A continuación, se complementa la discusión conceptual sobre calificaciones, competencias y saberes del trabajo, la caracterización de la formación profesional y la descripción de las políticas de empleo y formación dirigidas al sector de la construcción con resultados “empíricos” que buscaron reconstruir la perspectiva sindical sobre las calificaciones y la formación en el sector de la construcción, a partir del discurso de sindicalistas, así como de referentes técnicos y de gestión de dicho sector.

En este sentido, se destaca la especificidad de la perspectiva sindical en la gestión de la formación profesional, en el desarrollo de dispositivos propios de formación y empleo, en el marco de los diversos trayectos formativos específicos del sector, así como de otros dispositivos de la Formación Profesional (Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008). De esta forma, se buscó rescatar el lugar de la formación profesional, históricamente relegada y desarticulada respecto del marco más general del sistema educativo, y muchas veces, incluso, sin llegar a ser incluida como parte del “sistema”.

La tesis sostiene la hipótesis de que este fenómeno general de la FP, contrasta con lo ocurrido -de acuerdo a lo manifestado por los entrevistados-, en el sector de la construcción, dónde, a partir de la participación de los diversos actores del mundo del trabajo y del impulso de las políticas públicas, se potenció su fortalecimiento organizativo, la estandarización de sus prácticas y una mayor flexibilidad en la oferta formativa.

Esta experiencia de gestión sectorial -que tiene al sindicato como principal protagonista- presenta, en primer lugar, una mirada “pragmática” sobre los enfoques pedagógicos y las modalidades de administración de los procesos, cuya relevancia reside en el modo particular de apropiación del actor, en este caso el sindicato, para la gestión y articulación de políticas de empleo y formación, mediante el uso de procedimientos e instrumentos específicos, con una dinámica centrada en los oficios y muy próxima al mundo del trabajo. Esto implicó el desarrollo, por parte de los actores del sector, de dispositivos centrados en poder dar respuestas a las demandas formativas en la post-convertibilidad, y en el crecimiento de la actividad durante este período, así como el desarrollo de instrumentos y herramientas para identificar estos requerimientos formativos, adecuando la oferta a dichos requerimientos.

Otro elemento destacado en el estudio, es el marco institucional que se dio el sector para el desarrollo de la formación y la calificación, en este caso la modalidad llamada “tripartita”. La misma implica la gestión de políticas pública, en este caso de empleo y

formación, a partir del compromiso entre el Estado, el sector empresario y los representantes de los trabajadores (Casanova, 2003). Estos diversos arreglos institucionales entre los actores se canalizan “operativamente” en el desarrollo de equipos técnicos “propios”, centrados en una perspectiva enfocada en los oficios, las competencias y calificaciones laborales, con suficiente autonomía en cuanto a capacidades de generación de documentos, procedimientos y gestión de los diversos proyectos, así como con competencias para interactuar con referentes técnicos de las otras instancias. Es decir, equipos técnicos y de gestión “especializados”, quienes fomentan la articulación de los aspectos institucionales y técnicos-metodológicos, con capacidades autónomas en cuanto a la gestión de proyectos (Villa, Poblete, 2007). Esto tiene lugar en un contexto de “sofisticación” de los procesos de articulación entre actores, frente a los “desajustes” entre oferta formativa y la demanda, lo que requiere por parte de los distintos agentes una práctica reflexiva de revisión permanente (Lasnier, 2000).

3.5 La mirada sindical

En este apartado, se intenta caracterizar la especificidad de la “mirada” sindical frente a la gestión de la formación profesional, y al desarrollo de diversos elementos y componentes vinculados con los dispositivos de la FP y las calificaciones requeridas en el sector de la construcción. En este sentido, se intenta reconstruir el significado y la valoración de la formación profesional en el discurso de los referentes del sindicato, formación que históricamente estuvo ubicada en la “periferia” del sistema educativo y desarticulada institucionalmente, con dificultades para poder lograr un mayor fortalecimiento organizativo interno y la estandarización de procesos y procedimientos.

Debido a ello, los entrevistados, plantean como un elemento importante, específico de la FP, la necesidad de una mirada centrada en la “práctica” y el oficio. Por ejemplo, al referirse a los enfoques pedagógicos, privilegian la manera en que el actor sindical se apropia de la “mirada” sectorial de la formación, es decir, sobre las competencias y calificaciones en la industria de la construcción, y en su capacidad como sindicato de intervención sobre esa dimensión “sectorial”, en el marco de una articulación de políticas de empleo y formación con un enfoque centrado en el mundo del trabajo y en el oficio como referente clave.

De acuerdo a lo planteado por los entrevistados, el crecimiento de la industria y las demandas formativas en la post-convertibilidad, requirieron del actor sindical el desarrollo de nuevos instrumentos y dispositivos para gestionar los proyectos de formación y empleo.

La singularidad de la mirada de los actores del mundo del trabajo sobre las calificaciones en el sector de la construcción, así como las estrategias desarrolladas por los mismos en cuanto al desenvolvimiento de diversas acciones en materia formativa, expresan su capacidad de intervención sobre los itinerarios laborales y educativos de los trabajadores del sector.

Frente a la pregunta por la especificidad de la perspectiva sindical en la gestión de la formación profesional, podemos tomar el ejemplo de una de las entrevistadas para graficar sobre la temática y la discusión con la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires sobre el rol del “auxiliar en construcciones”. En este caso, los técnicos encargados del desarrollo de los diseños curriculares en dicha jurisdicción, plantearon que no era necesario el desarrollo del diseño curricular (documento que describe los contenidos y características que debe abordar el curso respectivo), vinculado a dicho rol, en el trayecto formativo del albañil, por ejemplo.

Sin embargo, desde la perspectiva sindical resultaba relevante sostenerlo para potenciar el reconocimiento en el mundo laboral de la figura del “auxiliar”, diferenciándolo del “ayudante”. En este caso, podemos visualizar que el sindicato consideraba que era importante que la jurisdicción brinde un reconocimiento formal a dicho rol. Con este ejemplo, puede observarse como las calificaciones y la formación en oficios funcionan como conectores entre el sistema educativo con el mundo del trabajo y las relaciones laborales.

A partir de esto, la entrevistada describe algunos aspectos de dicha “negociación” donde se pone de manifiesto la perspectiva del actor sindical y la aceptación por parte de la jurisdicción de la figura del auxiliar como parte de dicho trayecto formativo. No obstante, circunscrito a los centros de formación profesional de la UOCRA. Es por esto, que esta figura profesional ha quedado vinculada al trayecto pero de modo “especial”. Asimismo, la entrevistada señala que este tipo de negociaciones son comunes en la FP y la visión sindical genera efectos propios en dicho espacio. Dicho de otro modo, en este ejemplo, puede verse como la mediación del actor sindical ha generado diversos efectos

sobre como la jurisdicción educativa y su oferta formativa. En palabras de la entrevistada (I):

Nota de lectura a cerca de extractos de entrevistas: Identificaremos cada entrevistado/a con la numeración romana y a pie de la cita identificaremos su procedencia

“ (...)Yo lo pongo en un ejemplo muy concreto a ver si sirve la discusión que hubo sobre la figura del auxiliar de construcciones, Ciudad de Buenos Aires entre on la Dirección de Currícula, que no reconoce a la figura del auxiliar de construcciones como una figura dable de ser enseñada... donde por ahí, yo podría tener diferencias en algunos casos y en otros estar de acuerdo con ellos y sin embargo al sector -y esto me parece que es una cuestión justamente gremial- le interesa que la figura del auxiliar sea reconocida porque en realidad lo que se quiere, es darle una entidad diferente a esa figura laboral, que sea algo más que el pibe de los mandados “que no sabe nada” y que entonces “lo tenemos nada más que para barrer”. Sino que sea alguien que empieza un trayecto formativo empezando a desarrollar ciertas capacidades básicas que le van a permitir después hacer todo un trayecto si lo quiere, esto es la primero. Y lo segundo es este reconocimiento formal, la jurisdicción educativa le da un reconocimiento de que hizo un curso, lo califica como auxiliar de construcciones. La jurisdicción no estaba de acuerdo con esto, de hecho se quería sacar la figura del auxiliar del trayecto formativo, hubo una negociación y ganamos en algún caso, porque la figura del auxiliar quedó. Perdimos en otro sentido, porque queda reconocida nada más que para los centros de UOCRA y forma parte del trayecto pero por fuera. Es una figura un tanto rara pero bueno, es lo que pasa en las negociaciones. Sin embargo, mantuvimos la figura del auxiliar porque gremialmente creo que es importante desde el lado del trabajo, es una figura que necesitamos elevarla, me parece que ese es un ejemplo muy bueno. (I) Referente sectorial del sindicato en aspectos metodológicos y curriculares).

La formación para el trabajo siempre estuvo considerada como algo marginal respecto del sistema de educación general. Esta situación, se tradujo en una visible erosión de su institucionalidad y en el debilitamiento de sus estructuras y dispositivos. En este sentido, en las entrevistas realizadas, se señala cómo, en un principio, la formación profesional era relegada y considerada marginalmente por el sistema educativo (Gándara, Serrao, 2000). La misma, era presentada como el camino alternativo frente al fracaso en la educación formal. Asimismo, se manifiesta que esta situación cambió en la actualidad, que tiene una estructura jerárquica y un reconocimiento y legitimación distintos.

De todas formas, este recorrido histórico tuvo como una de sus consecuencias, que la FP, presente fuertes falencias en cuanto a su esquema organizativo y al carácter sistémico del mismo. Los entrevistados señalan que la FP ha evolucionado, propiciando el fortalecimiento de sus aspectos “orgánicos”, la estandarización de prácticas y procedimientos, y el ordenamiento general del sistema. Esta evolución puede ser vinculada al cambio económico, a la demanda de nuevas calificaciones y competencias a los trabajadores, y a la pertinencia de la FP en términos de dar respuestas más flexibles a estas demandas.

En este sentido, los entrevistados plantean como un ejemplo de este incremento en el nivel de articulación y organización de la FP, la importancia de los diseños curriculares que desarrollan, porque, por ejemplo, permiten estandarizar los contenidos, metodologías y materiales didácticos utilizados en la red de centros de la construcción. También están intentando homologar con las distintas jurisdicciones dichos diseños para que tengan validez nacional.

En palabras de otro entrevistado (II):

“Los diseños curriculares toman importancia porque en formación profesional, fue (yo diría, que ya estamos hablando en pasado en esto) una especialidad educativa que no era considerada como tal. Era la alternativa que tenía el chiquito que no había querido estudiar...entonces “bueno, mandémoslo para que aprenda a ser plomero”. Esto me parece que hoy tiene una jerarquía distinta pero producto de esa historia de que era una especie de alternativa por <<fuera>>. La formación profesional no tenía una organización sistemática. Entonces cada docente daba lo que sabía cómo podía.. Esto tiene que ver con una organización de la formación profesional que va a entrar a reconocerse, que ha crecido y (como en todo crecimiento hay que poner orden), porque por otro lado ese orden que se pone tiene que ver con los beneficios de aquellos que van a cursar los cursos de formación profesional, ¿Por qué? Porque lo que se está buscando justamente es que un tipo que hizo el curso de plomería en Catamarca pueda venir a trabajar al Gran Buenos Aires, si se tiene que mudar, también de plomero. Esto, años atrás no existía, esta posibilidad y estamos en este camino. De ahí que los diseños sean importantes, (si bien nosotros trabajamos con diseños que son propios por llamarlos de alguna manera) lo que se está trabajando ahora fuertemente es en el reconocimiento de homologación de estos diseños frente a las instancias superiores, en primer lugar, cada jurisdicción y después el INET.” (II) Referente técnico del sindicato.

El actor sindical adopta, de este modo, una perspectiva “pragmática” sobre los enfoques pedagógicos, centrándose en los modos de apropiación de las metodologías

por parte de docentes y directivos, en el contexto de un fuerte vínculo entre políticas de empleo y formación centrada en el mundo laboral y productivo (Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008). Al mismo tiempo, otra entrevistada nos introduce en una discusión de fondo respecto a la *pertinencia de las corrientes pedagógicas en materia de formación profesional*. En este sentido, sostiene a título personal, que el enfoque más acertado es aquel que toma en cuenta los elementos enriquecedores de cada una de las visiones sobre el tema (de acuerdo a las necesidades de cada coyuntura) ya que la dinámica del mundo de trabajo es cambiante en relación a distintos factores, entre ellos, los avances tecnológicos, que impactan directamente en la forma en que se realizan las tareas laborales.

De esta forma, la entrevistada plantea una mirada “pragmática” centrada en el modo de apropiación y uso que el actor (en este caso el sindicato) hace del enfoque, y no en los contenidos particulares de dichos enfoques. En cuanto a la articulación de políticas de empleo y formación señala la necesidad de renovación constante en los enfoques porque también se pone en juego la pertinencia de la oferta formativa con la dinámica de los oficios y de los cambios en los procesos de trabajo. Este planteo complementa la mirada “pragmatista” en cuanto al eje educación- trabajo, en los elementos técnicos que conforman los dispositivos formativos de la red de centros de formación profesional.

Según la entrevistada (III):

“Voy a dejar de ser académica. Yo no soy partidaria ni admiradora de ninguna de estas corrientes en forma purista porque además creo que nada, en ningún orden puro se puede llevar adelante y con buenos resultados. A mí me parece que lo que hay que hacer, es sacar lo mejor de cada una de estas cosas. El enfoque de competencias es un enfoque muy discutido, yo tengo muchas críticas al enfoque de competencias, pero también tengo muchos acuerdos con el enfoque de competencias entonces me parece que lo que hay que hacer es aprovechar lo mejor de este enfoque, aprovechar lo mejor del enfoque constructivista, aprovechar lo mejor del enfoque de saberes productivos y metamos todo en una batidora y usemos para determinado momento lo que nos sirve de este, lo que nos sirve de ese, etc. Y en general, cuando uno se casa, (esto lo digo de mi experiencia de docente de hace años) cuando uno se casa con una de estas líneas y la quiere llevar a cabo nunca la puede llevar a cabo de manera pura pura, entonces termina siendo un engendro extraño que no tiene que ver con los resultados que uno quiere. Sí hay grandes lineamientos con los que sí estoy de acuerdo. Estoy de acuerdo con esto de que educación y trabajo tienen que trabajar juntos en determinadas cosas, soy un poco pesimista en relación con eso, pero no soy una purista de ninguna de las líneas. A demás me parece que

dentro de un año el enfoque de competencia puede estar superado por otra cosa y entonces vos no te podés atar como si fuera tu amor eterno porque además el mundo va cambiando, los oficios van cambiando, la tecnología lo va atravesando” (III)Referente sectorial del sindicato en aspectos metodológicos y curriculares.

En este sentido y en el marco de las demandas formativas en la post-convertibilidad, vinculadas a la fuerte expansión de la actividad de la construcción y del empleo, se señala la relevancia del desarrollo de instrumentos y dispositivos propios y la autonomía técnica de los expertos vinculados al sindicato. Uno de los entrevistados sostiene que en forma paralela al comienzo de las políticas del *kirchnerismo*, aparece en Fundación UOCRA un enfoque propio sobre la FP, que se articula con las políticas públicas de empleo y formación y las demandas formativas en la post-convertibilidad, donde se requería una rápida formación para ocupar puestos de trabajo en el sector, tanto por la recuperación de la crisis económica e incremento del nivel de actividad, como por el impulso a la obra pública dada por el gobierno.

El entrevistado caracteriza esa época como la de un contexto con alto nivel de desocupación, un incremento de la industria y una capacidad del actor estatal de entender la dinámica propia de la actividad de la construcción y su impacto sobre el mercado de trabajo y las calificaciones. En ese marco es que se fue desarrollando la Red de Centros del sector y una serie de instrumentos y dispositivos para identificar demandas formativas y así enriquecer la oferta de cursos, buscando establecer trayectos que integrasen educación técnica y formación profesional.

Además, el entrevistado destaca la capacidad alcanzada por la dirección de la red para trascender el ámbito de la formación profesional, sumando programas de alfabetización y de “terminalidad” educativa primaria y secundaria. Asimismo, señala la importancia de haber logrado la conformación de un sistema de formación interna para los actores intervinientes en el proceso educativo. Según reseña el entrevistado, el éxito de la iniciativa significó para esta gestión, la ampliación de su margen de acción, que a instancias del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social comenzó a desarrollar una política de formación de docentes, más allá, incluso, del circuito educativo propio del sindicato y los docentes de su red. A continuación citamos sus palabras (IV):

“Con el cambio de política a partir de la entrada de Néstor Kirchner también surge un proyecto político en Fundación que viene muy de la mano, muy estrechamente vinculado, a lo que es el

Ministerio de Trabajo y a las necesidades de formación de aquella época en las cuales había que formar mano de obra bastante rápido. Había una gran cantidad de desocupados, gran cantidad de obras públicas, y creo que entre los distintos sectores el procesó muy bien el tema de nuestra industria, la industria de la construcción, la cuál rápidamente podía darle empleo a muchísima gente...”(...)“Y tuvimos etapas, etapas de los diez primeros centros que integraron la Red, después diez más y después otros diez, ya hoy hemos superado esa cantidad. Con todo el crecimiento que nuestra fundación tuvo fue primordial también el trabajo hecho por el INSOC a través de encuestas que estuvimos realizando y empezamos a relevar cierta necesidad de los alumnos con lo cual se ha nutrido la oferta, se ha dado toda parte de alfabetización de estudios primarios, secundarios, la modalidad esta que a todos les encanta que la estamos tratando de imponer con alguna variante o no, la finalización de estudios secundarios articulado con formación profesional. Nosotros llegamos a conformar la gerencia como un <<mini>> sistema educativo, porque tenemos en educación de adultos, lo que es alfabetización, terminar primaria, secundaria, lo que es formación profesional, lo que es formación docente, hemos trabajado en la formación de directivos y docentes, en los cuerpos directivos de las escuelas, hemos hecho un trabajo muy importante en una primera etapa y después el Ministerio nos ha pedido la ampliación en una segunda etapa en la cual ya traspasamos las barreras de nuestras escuelas y hemos formado dentro del sistema educativo sin pensar solamente en los docentes de nuestras escuelas” (IV) Referente sindical de red de centros de formación).

3.6 Acuerdos institucionales

En cuanto al marco institucional para la calificación y el tripartismo, concebido como un conjunto de arreglos institucionales protagonizados por el Estado, el actor sindical y el empresariado, se destaca el desarrollo de equipos técnicos propios, bajo la perspectiva sectorial-sindical sobre la formación y las calificaciones en la industria de la construcción (Gándara, Serrao, 2000). Estos equipos técnicos y de gestión “especializados”, asumen las funciones de articulación tanto de los aspectos institucionales como de los técnicos-metodológicos, desarrollando capacidades autónomas de gestión de proyectos. Esto se encuentra vinculado con la sofisticación de los procesos formativos y de articulación entre actores e instituciones, frente a la expansión de la actividad, lo que requiere gestionar el desajuste entre oferta formativa y la demanda, y supone una práctica reflexiva de revisión constante (Lasnier, 2000).

En este sentido, el entorno institucional para la formación, se expresa en su carácter “tripartito”, centrado en el compromiso entre los actores, en la pertinencia de los equipos técnicos propios y en el enfoque conceptual y metodológico que asumen

(Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008). Así, otro de los entrevistados caracteriza el marco institucional en el que se desarrollaron las acciones de formación y que se corresponden con la problemática del sector en cuanto a la calificación de la fuerza laboral. Así, señala la participación del actor estatal -centrado principalmente en el MTEySS y el de Planificación-, el actor empresario (CAC) y los representantes de los trabajadores, en este caso la UOCRA.

Este carácter tripartito de las acciones, se corresponde, en materia formativa, con los arreglos institucionales provenientes del modelo de relaciones laborales vigente en nuestro país. A partir de esta articulación surge el *PNCT* -Plan Nacional de Calificación de Trabajadores-, donde se planteó el desarrollo de distintas políticas vinculadas a la mejora de las calificaciones en el sector y a temáticas diversas sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo. Para el desarrollo de este programa se incorporan un conjunto de dispositivos metodológicos y procedimentales como las normas de competencias, los perfiles profesionales, los diseños curriculares, “reconvirtiéndolos” e integrándolos a la perspectiva conceptual y metodológica de las calificaciones y las competencias, bajo el impulso del MTEySS. A partir de esto, el entrevistado señala la necesidad que tuvo el actor sindical de conformar equipos técnicos propios, tanto para el desarrollo de documentación metodológica (normas, diseños, etc.), como para la formación de evaluadores en la certificación de trabajadores. Se necesitaba que dichos equipos técnicos asuman, también, la perspectiva teórica, metodológica y procedimental de las calificaciones y las competencias laborales. El entrevistado señala (V)

“(...) En el 2004 se firma el primer convenio con el Ministerio de Trabajo. También estaba la Cámara, UOCRA por supuesto y Ministerio de Planificación en aquel primer convenio (ese año 2004) dio lugar al para nosotros conocido PNCT Plan Nacional de Calificación de Trabajadores Sus líneas de acción generales eran la formación y trabajar el tema de salud y seguridad entonces, volviendo al tema más específico de formación, lo que se hizo, fue tomar ese trabajo previo del sistema, de los perfiles profesionales y traspasarlo o darle la mirada de los enfoques por competencias que proponía y sigue proponiendo el Ministerio de Trabajo”(...)“Una vez hecha la norma había que diseñar, hacer los diseños curriculares y había que diseñar los instrumentos de evaluación y eso había que aplicarlo y para aplicarlo había que tener equipos docentes con formación bajo el enfoque de competencia y evaluadores y evaluadoras también formados para poder evaluar...” (V) Referente sectorial del sindicato en capacitación.

La importancia, para el funcionamiento de los dispositivos formativos, de los técnicos y expertos en la gestión de estos proyectos, es un elemento crítico señalado por los actores. El entrevistado plantea como significativo el poder contar con una institución con equipos técnicos y de gestión, “especializados” en el desarrollo de proyectos de formación profesional, lo que permitió “mediar” con el actor estatal, con el actor empresario y articular la red de centros de formación profesional, no sólo en los aspectos políticos e institucionales, sino también en los técnicos y metodológicos. Esto posibilitó, una gran cantidad de acciones mediante esta gestión, tales como: equipar las instituciones, capacitar y actualizar a los docentes, conformar grupos de técnicos especializados en diversas temáticas del mundo del trabajo y del sector de la construcción, aplicar prácticas y proceso de calidad y mejorar la infraestructura.

De esta forma, el contar con una institución del sindicato especializada en estas problemáticas, que articule los ejes de las calificaciones con los procesos de trabajo en la industria (educación-trabajo), no sólo brindó aportes económicos, en equipamiento e infraestructura, sino también el desarrollo de capacidades de gestión de proyectos, de generación autónoma de dispositivos técnicos y de articulación con los centros de formación, así como de estos últimos con las jurisdicciones educativas. Según el entrevistado (VI):

“Por otro lado, la Fundación ha tenido un rol como de segunda instancia digamos, como un nexo entre los actores del Estado o la Cámara misma de la construcción y los centros porque a través nuestro, a través de Fundación se ha podido conseguir con todos estos programas y acuerdos que mencionábamos antes: equipamiento, formar docentes, formar equipos técnicos, sistemas de gestión de calidad, construir centros de formación profesional desde cero, aggiornar infraestructura”... “Es decir no solo quiero meter la cuestión material porque hubo de todo, hubo aprendizajes de los equipos de trabajo que inclusive desde aquí se han solventado los centros que están <<convenidos>> con actores sectoriales normalmente el acuerdo es que la jurisdicción educativa solventa los salarios del equipo directivo y docente” ...” (VI) Referente sectorial del sindicato en capacitación.

Este fenómeno de “complejización” de la articulación entre diferentes actores e instituciones, es producto de las necesidades que plantea el desacople entre oferta formativa y la demanda, lo que requiere el desarrollo en los actores del sector de instancias de reflexión permanente (Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008).

En los resultados de las entrevistas realizadas se plantea que el crecimiento de la red de FP de la UOCRA se ha expandido lo cual conlleva por un lado, a una mayor sofisticación de los procesos y por otro, a un aumento de las jurisdicciones donde están presentes, señalando la importancia del apoyo del sindicato en el territorio correspondiente para el desarrollo de la red.

En cuanto a la posibilidad de tender redes con otros actores esta gestión supone un proceso complejo de vinculación con las escuelas, con sus directores, con las empresas, etc. En este sentido, destaca el rol clave del cuerpo directivo, para cualquier tipo de iniciativa y desarrollo por parte del sindicato en todo el entramado de relaciones locales, no solo del alumnado, sino de los actores económicos locales, para poder caracterizar la pertinencia de la oferta formativa respecto de las demandas del mercado de trabajo.

El entrevistado señala como una debilidad, tanto de la educación técnica en general como de la FP, la desconexión y el desajuste entre la oferta formativa y la demanda del mercado laboral. Por ello, plantea la necesidad de una práctica reflexiva de revisión permanente como modalidad de gestión de la red de FP en la industria de la construcción. Siguiendo sus palabras (VII):

“Es un panorama que se va complejizando y que esperamos en un futuro poder seguir multiplicándolo en otras jurisdicciones porque lo que nos interesa realmente, es estar en todo el país, poder llegar a todos los lugares pero también necesitamos el apoyo de los secretarios generales que realmente tengan interés (...)” “Trabajamos fuertemente con las escuelas, con los directivos de las escuelas, el equipo directivo es el factor central de nuestra relación para poder proyectarnos, no solo el dar un servicio hacia los estudiantes sino también a tener vinculación con las empresas para saber que necesidades de obras hay, para tener una idea de si estamos formando gente para un mercado laboral que existe o si realmente no existe, que es lo que el sistema educativo, entiendo yo, tiene como gran falencia, o sea que no revé la formación y sobre todo la formación profesional, en la parte de educación técnica, también tengo mis grandes críticas por ejemplo, en formación profesional no abrir un curso de peluquería en un pueblo chiquito durante veinte años deben ser todos peluqueros” (VII) Referente sindical de red de centros de formación.

Sintetizando, la reconstrucción de la experiencia de gestión de UOCRA en políticas de formación profesional da cuenta de un reacomodamiento organizativo frente a la nueva coyuntura configurada a partir de la salida de la convertibilidad en la Argentina. El crecimiento económico sostenido y el impulso de la obra pública, junto a políticas

específicas como el Plan Nacional de Capacitación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción, resultaron factores determinantes a la hora de analizar la evolución de políticas públicas y específicas en materia de formación profesional y el comportamiento de los actores intervinientes, entre los cuales se destaca el movimiento sindical, en este caso la UOCRA, como principal articulador para el fortalecimiento organizativo, la estandarización de prácticas y la flexibilización de la oferta formativa.

No obstante, este protagonismo sindical no prescinde del resto de los actores del sector, sino más bien, propone una lógica de vinculación institucional basada en lo que denominamos *tripartismo*, canalizada en forma operativa a través de la conformación de equipos técnicos y de gestión especializados. En este marco, la participación del sindicato no se reduce al rol de mero promotor activo de las políticas de formación profesional, sino que implica una mirada particular respecto a la gestión de las mismas, tal como se pudo ejemplificar con el caso de la negociación desarrollada por el actor sindical con la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, respecto al rol del “auxiliar en construcciones”, donde la mediación sindical logró con éxito la inclusión de la categoría en el trayecto formativo.

CAPÍTULO 4

Instituciones de FP. Algunas especificaciones

Dentro de las políticas públicas dirigidas a la formación y al empleo, es la **formación profesional** la cual podemos identificar como un eje central para este estudio. Teniendo en cuenta su particularidad de ser, una actividad de *tipo educativa complementaria a otras formas de educación* la misma, se encuentra orientada al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse en el mundo del trabajo.

Es por lo tanto, una actividad vinculada a procesos de transferencia tecnológica, innovación y desarrollo de tecnología. Asimismo la **formación profesional**, se asocia con las relaciones laborales, y contribuye, por su aporte, a garantizar mayores oportunidades de empleo y trabajo; a la mejora de la calidad y productividad, todo esto en el marco del diálogo social. (Casanova, 2003).

De esta forma, estamos en condiciones de afirmar que la **formación profesional** posee un *componente didáctico* el cual se encuentra centrado en los aspectos técnicos y tecnológicos, a partir de una relación estrecha entre contenidos y mundo productivo. Asimismo, la misma aporta a las nuevas formas de organización productiva y a la gestión de la producción y el trabajo. También, en tanto política pública, es destacable que la misma se enfoca, no tanto en calificar para un puesto de trabajo específico (como es el caso específico de la capacitación laboral en las empresas) sino que, potencia competencias aplicables a una variedad de situaciones laborales y áreas ocupacionales (Lasnier, 2000), ampliando así significativamente el marco en el que se desarrolla.

Es importante destacar que la formación, pensada desde esta perspectiva, no implica una etapa acotada de la vida activa, sino un proceso permanente a lo largo de la vida compatible con otras formas de educación, en la que participan diferentes actores y donde es materia de negociación en el marco de los Sistemas de Relaciones Laborales. (Casanova, 2003). De esta forma, la formación profesional se vincula a las acciones que desarrollan a la persona para su vida activa y productiva, no es una actividad puntual, ni se realiza en un solo momento (por los cambios en los contextos laborales cada vez más frecuentes) la formación profesional es entonces un *proceso permanente a lo largo de la vida*. Aporta así, tanto al proceso productivo como a la inclusión social, preparando

técnicamente a estas poblaciones y enfatizando el vínculo con el contexto laboral (Gándara, Serrao, 2000). Por ello, en este tipo de política pública, a la formación *durante toda la vida*, se le agrega la tarea de ampliar la formación técnica y la especialización, de modo que mediante dicha acción, se pueda lograr potenciar la inserción del sujeto en la comunidad, en la empresa o en algún sector de actividad puntual.

En cuanto a los aspectos vinculados a la *gestión de la formación profesional*, intervienen distintos actores como por ejemplo: sindicatos, ONG, empresarios y cámaras, gobiernos e instituciones de educación y formación. Por este motivo, existen diferentes instituciones de formación con distintas características, tales como:

- ✓ Tripartitas
- ✓ Bipartitas
- ✓ Aquellas que se encuentran a cargo de sindicatos con fondos de empresas
- ✓ Aquellas que se encuentran a cargo de sindicatos con fondos de del gobierno
- ✓ Empresas gestionadas y financiadas por sindicatos.
- ✓ Empresas gestionadas y financiadas por el gobierno, entre otras diversas modalidades que podemos encontrar. (Lasnier, 2000).

Por este motivo, nos interesa dar cuenta de las políticas públicas centradas en el eje *educación-trabajo*, fundamentalmente en las acciones vinculadas a los sistemas de formación profesional. Para abordar este tipo de formación, debemos caracterizar como la misma se ubica dentro de los sistemas educativos. En este sentido, es importante conocer un trayecto histórico, podemos afirmar en este sentido que la Educación Técnico Profesional en América Latina se dividió históricamente en:

- 1) La educación secundaria que prepara para el ingreso a la universidad
- 2) Las diversas formas de Educación Técnico Profesional que preparan para el empleo. La cual a su vez, se subdivide en:
 - 2.1) La educación técnica y
 - 2.2) Formación Profesional.

Siguiendo con las características y modalidades podemos decir que la educación técnica depende del Ministerio de Educación y es un subsistema dentro de la educación media el cual ofrece inserción ocupacional, mediante tecnicaturas por sectores o ramas de actividad vinculados históricamente a esquemas productivos de tipo taylorista-fordistas.

Por el contrario, la formación profesional, es un sistema de formación para los trabajadores y se caracteriza por su autonomía respecto del sistema educativo regular, su flexibilidad y el poder ubicarse en espacios de educación no formales. En general hay una presencia tripartita en su planificación y gestión (Estado, empresas y trabajadores) e históricamente estuvo centralizado en grandes organismos rectores (Alexin, 2006). Bajo estas definiciones nos interesa plantear la relevancia del eje educación-trabajo para pensar la inclusión de sectores vulnerables. (Gallart, 2006).

4.1 Algunas características de los dispositivos de formación

En cuanto a poder reconstruir las particularidades del funcionamiento de un dispositivo de formación los entrevistados señalan en primer lugar, la especificidad del docente de FP y la necesidad de su vinculación con el oficio respectivo. Este dominio del oficio, su experiencia laboral, implican saberes técnico-conceptuales, destrezas y habilidades que lo ubican como un actor privilegiado dentro del sistema en su conjunto. Es decir, una referencia de la FP es la vinculación y experiencia en el mundo del trabajo que tiene el perfil de los docentes seleccionados.

La otra cuestión señalada es la modalidad didáctica del aula-taller. La misma parte por replicar situaciones reales de trabajo, y aquí se expresa el diferencial de aquellos centros “conveniados” con actores del mundo del trabajo, por su acceso a recursos tecnológicos vinculados a la dinámica del sistema productivo, respecto de Centros de Formación Profesional (CFP) “no conveniados”.

A estas particularidades de la FP le corresponde la figura específica del trabajador como sujeto de la formación. Esto lo distingue de cualquier otro tipo de formación o dispositivo educativo, e inscribe a la FP en el marco más general de la formación continua vinculada a la trayectoria laboral del sujeto (Gándara, Serrao, 2000).

Este aspecto recién mencionado, marca otra diferencia entre la formación profesional y la educación técnica más tradicional, la cual se ve expresada en la actualización tecnológica, en su adecuación a nuevos patrones organizacionales, así como en los aspectos metodológicos y procedimentales.

Por otra parte, también la FP se ubica en otra posición respecto de la educación en general, tendiente a reconocer a la experiencia y al trabajo como lugares legítimos de aprendizaje, estableciendo redes informales de transmisión de la problemática de los oficios.

Como hemos mencionado, una de las características de la FP refiere al perfil del docente y a su vinculación con el dominio sobre el oficio y su experiencia laboral (la cual supone saberes y competencias técnicas). En relación a este tema, podemos citar a uno de los entrevistados que señala que la especificidad del docente de formación profesional se caracteriza por el dominio del oficio que enseña. Por lo tanto, es su experiencia laboral en el ejercicio de dicho oficio, lo determinante al momento de enseñar (Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008).

Es decir, en palabras de Lasnier, (2000) dicha particularidad radica en las siguientes situaciones que podemos enumerar:

- i) el dominio de herramientas y equipos específicos
- ii) el saber diagnosticar problemas actuales del oficio
- iii) el definir con claridad hipótesis de resolución de dichas situaciones
- iv) el conocimiento de los procedimientos -vigentes en el sector de actividad respectivo en que dicho oficio se desarrolla-, para intervenir sobre dichas situaciones. De esta forma, además de los saberes técnico-conceptuales que posee sobre dicho oficio, también posee las destrezas y habilidades necesarias, el “*saber hacer*” y el “*saber ser*”, además de los conocimientos de contenido específico.

Esto último puede verse plasmado en lo planteado por uno de los directores de un CFP cuando señala los criterios que utilizan para seleccionar un docente. En palabras del entrevistado (VIII):

“(…) Nosotros siempre decimos que nadie puede enseñar lo que no sabe. Depende la especialidad que vos capacites es el grado de conocimiento que el docente tiene que tener. O sea,

yo puedo tener a un profesional para que de una capacitación específica en un oficio y a lo mejor técnicamente “sabe un pedazo” pero realmente no tiene la práctica de obra que necesita como para volcar ese conocimiento a la persona que lo está recibiendo. Entonces lo que tratamos de conjugar es que esta persona que esté al frente de los alumnos, además de tener los conocimientos técnicos que la profesión demanda, también tenga los conocimientos manuales, laborales, para que esa llegada sea mucho más rápida y... bueno se hace una selección de personal, se nombra y está frente al alumno” (VIII) (Francisco, director y docente de FP).

Respecto del perfil del docente de FP y su referencia en cuanto a su vinculación y experiencia en el mundo del trabajo, otro de los entrevistados, perteneciente a un CFP plantea sus ideas en relación a cuales características debe cumplir el docente de FP para llevar adelante esta tarea. En este sentido, señala que el “no estar dentro del estatuto del docente” le otorga cierta flexibilidad, que no posee el resto del sistema educativo en cuanto a la selección de los docentes, teniendo como criterio distintivo su referencia, vinculación y experiencia en el mundo del trabajo y en el ejercicio del oficio que enseña. El vínculo del CFP con el mundo del trabajo es el elemento que permite el acceso a los profesionales idóneos para la formación respectiva. Obviamente a eso incorporan sus competencias didácticas en la transmisión de los contenidos, cuestionando fuertemente que la actividad docente desvincule a este último del ejercicio del oficio. Por ello, se considera que el ideal de docente de la FP es un profesional ejerciendo el oficio que enseña y complementando su actividad con la docencia. A continuación, en palabras de un entrevistado (IX):

“ El docente está elegido en función de su idoneidad. A nosotros a veces nos favorece la formación profesional por no estar dentro del estatuto docente y a veces no es favorecida por no estar dentro del estatuto. Por ejemplo, en la incorporación de personal docente eso juega a favor nuestro, el no estar dentro del estatuto porque no depende del docente que viene acá sino que depende de lo que nosotros como directivos conocemos, es decir... como es esa persona y como seleccionarla, yo tengo la seguridad de que cada uno de los docentes que están acá en las distintas cosas, los hemos extraído del ámbito del trabajo. Primero lo que nos aseguramos es que sepan lo que pretendemos que enseñen y lo vamos a buscar a dónde se trabaja . Después bueno, en función de las características personales y como nosotros lo vemos en relación a como brindar un conocimiento, manejarse con los alumnos, con todo es, hacemos una selección. De todos modos, la base fundamental es el ser idóneo en lo que está enseñando y que permanezca en actividad, o sea, un docente que está mañana tarde y noche enseñando y deja su ámbito de trabajo se va desactualizando, entonces conviene que esté trabajando y que a su vez enseñe. Por

lo general esto se da en los docentes que tienen un cargo, los que vienen a la mañana, a la tarde y a la noche el resto del día están en su trabajo particular.” (IX) Jorge, director y docente de FP).

También como elemento distintivo se señala la *modalidad didáctica del aula-taller*. En la que se replican situaciones reales de trabajo, constituyéndose esto, en un diferencial de aquellos denominados centros “conveniados” con actores del mundo del trabajo por el mayor acceso a recursos tecnológicos. Es decir, en otras palabras, otro aspecto específico de la formación profesional se relaciona con la *modalidad de enseñanza en aula-taller* (Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008).

En este sentido los Centros de Formación Profesional intentan replicar lo más fielmente posible las situaciones reales de trabajo, sus condiciones y recursos en cuanto a insumos, equipamiento, herramientas, así como el tipo de situaciones problemáticas que debe afrontar un trabajador en el ejercicio de ese oficio. Incluso la secuencia y la lógica formativa se estructuran en función del planteo de estas situaciones problemáticas. El poder contar con estos recursos es un elemento diferencial de aquellos centros “conveniados” con actores del mundo del trabajo, porque les permite el acceso a recursos tecnológicos, insumos y herramientas propias del mundo del trabajo (Gándara, Serrao, 2000).

Este marco institucional muestra una diferencia importante en materia pedagógica y didáctica. Uno de los entrevistados destaca como, en el caso del CFP donde trabaja, la cuestión de la infraestructura pasa a ser un componente estratégico para una perspectiva formativa cercana a las realidades del mundo laboral, considerando las posibilidades en cuanto a instalaciones, etc. En este sentido el entrevistado (X) señala:

“Lo más aproximado a una situación real, en algunos lugares tenemos la posibilidad de hacerlo en otros no tanto, por lo que es el Centro ediliciamente, pero tratamos de replicar en la escuela algo muy real a lo que es la obra en sí misma. Específicamente en este Centro por sus características tenemos la suerte de poder contar con este espacio donde nosotros podemos hacer zanjás, podemos romper paredes, podemos hacer instalaciones, romper y reparar y en otros Centros por ahí no tienen esa posibilidad ya te vuelvo a repetir por una cuestión edilicia, pero bueno se trata de armar paneles que simulen realmente una pared que trabajen sobre ella y que puedan ser recambiables para el próximo encuentro, pero es una situación lo más cercana al mundo real del trabajo”(X) (Director y docente de FP).

El otro elemento particular de la FP es el trabajador como sujeto de la formación, y el mismo debe ser ubicado en el marco de la formación continua vinculada a la trayectoria laboral del sujeto. Es decir, un elemento, también característico de la formación profesional, es el sujeto del aprendizaje. En este sentido, la figura por excelencia es la del trabajador (independientemente de que se encuentre desocupado, de que sea un joven buscando insertarse laboralmente, etc.).

Dentro de esta definición la FP se caracteriza por una heterogeneidad de situaciones y segmentos diversos que asisten a sus cursos. Desde quien desea aprender un oficio, o quien quiere especializarse o hasta quien se plantea la necesidad de reconvertir sus saberes (aprovechando sus conocimientos previos, pero que necesita cierta actualización tecnológica propia de los cambios en su campo ocupacional). También nos podemos encontrar con quien intenta incrementar sus posibilidades ocupacionales buscando alternativas en otros oficios o en el desarrollo de competencias transversales a diversos contextos de aplicación. Todo esto asociado a la necesidad de formación continua, no concebida como un elemento puntual, sino como parte de la trayectoria laboral del sujeto. Siguiendo este planteo uno de los entrevistados sostiene (XI):

“Nosotros trabajamos con adultos, adultos significa mayores de 18 años sin límite de edad para arriba. Los Centros de Formación Profesional, sobre todo los que son de Fundación, están abiertos a la comunidad, hay una gran variedad de personas, desde amas de casa que vienen a aprender un curso de computación porque lo toman como un hobby, o el operario, el trabajador de la industria de la construcción que viene a sumar 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 a su vez, están aquellos que lo buscan como una alternativa o como una salida laboral más de la que ya tienen o no. Entonces es muy variado, desde el desocupado... el que está en actividad y busca reafirmar conceptos. Hoy el mundo te demanda eso, capacitación constante”(XI) (Director y docente de FP).

También se puede establecer una diferencia entre la formación profesional y la educación técnica más tradicional, en cuanto a la actualización tecnológica, a la adecuación a nuevos patrones organizacionales, metodológicos y procedimentales, pensando en un esquema de formación a lo largo de toda la vida (Gallart, 2003).

Este concepto de *formación continua* se corresponde con lo que señala uno de los entrevistados diferenciándolo de la educación técnica más tradicional. En este sentido,

la FP es mucho más específica y enfocada en el oficio. De todas formas, los entrevistados coinciden en señalar que la capacitación expresa una necesidad permanente de actualización tecnológica, de adecuación a estos nuevos patrones organizacionales, metodológicos y procedimentales.

Para esto la FP tiene una ventaja que es su flexibilidad, es decir, su capacidad de adecuarse a las demandas del mundo del trabajo para rápidamente reconfigurar la estructura de su oferta formativa en función de estas nuevas demandas. Uno de los entrevistados diferencia la situación del sistema educativo tradicional respecto de sus tiempos de gestión, sus tiempos de transformación y adaptación mucho más lentos con relación a la FP. La FP por el contrario adquiere otro dinamismo. En este sentido, el entrevistado (XII) señala:

[...] “En una escuela formal, (...) enseñás a una persona determinada función a través de toda su vida y va subiendo escalones, esto es mucho más puntual, si bien no se termina solamente en la capacitación de una profesión, no termina nunca, vos permanentemente tenes que estar capacitándote porque el mundo te lo pide, el mundo del trabajo te pide esto, vos tenes que estar aggiornado constantemente a las nuevas tecnologías, a los nuevos procedimientos y lo que nos permite la formación profesional desde este lugar es rápidamente modificar lo que detectamos que se necesita para el momento. Cosa que en una educación formal lleva su tiempo de gestión, su tiempo de transformación en cambio esto es muy dinámico, es decir... salió este nuevo producto, esta nueva maquinaria, esta nueva tecnología y automáticamente es aplicable a esta capacitación que nosotros damos. Esto es básicamente lo que diferencia lo que es formal y no formal” (XII)
Francisco Mesina, director y docente de FP.

En este sentido, también valioso destacar la experiencia y el trabajo como espacios legítimos de aprendizaje, donde se desarrollan redes informales de transmisión de las problemáticas de los oficios (Reyes, 2008). Es decir, otra cuestión característica de la FP tiene que ver con el lugar de la experiencia y del trabajo como un lugar legítimo de aprendizaje, donde los cambios tecnológicos y organizacionales requieren actualización permanente, y esto se traduce en el acto pedagógico porque siempre generara la necesidad de actualizar los diseños curriculares, en función de estos cambios que propone el mundo del trabajo.

Asimismo, el vínculo institucional del CFP con proveedores de insumos, es un ejemplo de cómo influyen estos cambios y transformaciones en los procesos productivos y el impacto que tienen en las calificaciones y competencias de los

trabajadores. De la misma manera, el tener como sujeto de aprendizaje al sujeto trabajador, conduce al desarrollo de redes informales de transmisión de problemáticas de los oficios y profesiones propias del mundo del trabajo. Esto genera que la institución formativa, la práctica docente y los materiales curriculares estén actualizados (Gándara, Serrao, 2000). Sobre esta temática podemos citar las palabras del siguiente entrevistado (XIII):

“Esto es una actividad que no puedes decir y “bueno llegué hasta acá y acá lo manejo con piloto automático”, la tecnología y la calle hacen que constantemente esté cambiando, entonces vos estás enseñando que hoy tal cosa se hace de esta forma y te das cuenta que se está haciendo de otra, entonces tenes que enseñar eso mismo, sino pierde validez lo que estás enseñando. Por lo tanto, es muy fluida la comunicación de la calle con nosotros, de la realidad del trabajo. Como te decía antes, la misma empresa que nos viene a apoyar, productora de insumos, te trae esa tecnología. Después el boca a boca, los alumnos son del mercado de trabajo o sea están en el mercado de trabajo y cuando vienen, exigen lo que están viendo afuera, entonces eso hace que nosotros estemos continuamente en el último grito de la moda” (XIII Jorge Giménez, director y docente de FP).

CAPÍTULO 5

El proceso de aprendizaje: modalidad aula taller

En este capítulo nos enfocaremos particularmente, en los aspectos más específicos de los procesos de aprendizaje que se producen en el contexto de las instituciones de FP. Creemos que es aquí donde se expresan en concreto modos más sofisticados de intervención de las políticas de formación, sobretudo, en aquellas donde el eje en el oficio, aparece como articulación integral, orientando la estructura de la política y a su vez, poder abordar los procesos de construcción de saber y conocimiento que se presentan en el marco del aula taller.

En términos institucionales, la tesis puede diferenciar como características distintivas de la gestión de las IFPs, por un lado, la flexibilidad de su oferta y por otro, que su estructura de trayectos técnico-profesionales, resulta pertinente frente a la heterogeneidad de demandas y al perfil del sujeto trabajador que asiste a los cursos.

Frente al deterioro en los años '90 de la ETP y la posterior rearticulación de su institucionalidad, la FP en la actualidad puede ser concebida simultáneamente como una actividad que presenta versatilidad en su carácter intrínseco, es decir, ser considerada una *actividad educativa*: por su eje en él aprendizaje, o, como una *actividad laboral* por su vínculo con el mundo del trabajo y las relaciones laborales, así como también, una *actividad tecnológica y de innovación* por su centralidad para la construcción de una nueva cultura tecnológica y vinculada a la *formación continua* por su “empalme” con la trayectoria laboral y educativa del sujeto trabajador (Gallart, 2003).

Estas características –diferentes pero complementarias- se expresan en una serie de aspectos a tener en cuenta tales como: el tipo específico de aprendizaje que tiene lugar de modo interactivo en el aula/taller; en la construcción, conversión e integración de saberes tácitos y conceptuales; en la “articulación” de conocimientos de bases tecnológicas distintas; en el desarrollo de enfoques sistémicos e interactivos y por último, en la gestión de los propios saberes por parte del alumno.

Aparece de este modo, el saber práctico como acervo de saberes e interpretaciones previas y acumuladas en la trayectoria laboral y formativa del sujeto. El mismo, de carácter tácito implica procesos reflexivos en el marco de un espacio social de circulación de saberes (aula/taller), con eje en esta relación entre saberes prácticos y

teóricos -como eje del aprendizaje- el cual es endógeno a la actividad grupal. El mismo, es también de carácter acumulativo y expresa un proceso social de interpretación de la tecnología por parte del alumno. (Gándara, Casartelli, Esquivel, 2008).

Por último, podemos identificar como un factor didáctico -el cual potencia el aprendizaje y modos de socialización, construcción y desarrollo de saberes específicos- la heterogeneidad que presentan los asistentes a los cursos. Esto implica -en el contexto del aula taller- la negociación de fines y criterios para el planteo de estrategias resolutivas frente a las situaciones problemáticas planteadas por el docente. Este factor, también expresa la cuestión del reconocimiento del lugar del docente en este complejo proceso de construcción de competencias tecnológicas, a partir de la “transacción” con situaciones problemáticas y donde el docente puede aparecer como el “garante” de la “productividad cognitiva” de la experiencia (Reyes, 2008).

5.1 Institucionalidad del aprendizaje

El marco institucional que acompaña los procesos de aprendizaje en el aula se relaciona con un conjunto complejo de políticas públicas con eje en las trayectorias en el oficio, como elemento de articulación de un conjunto amplio de competencias diversas e interconectadas (Reyes, 2008). Esto se sostiene en redes institucionales y en procesos de gestión de los centros de formación, que implican flexibilidad para articular los recursos y la oferta formativa con la diversidad de demandas y de asistentes a los cursos y la heterogeneidad de sus itinerarios laborales y formativos. Por ello, la capacidad de articulación de la institucionalidad dentro de la ETP, requiere una mirada amplia sobre la FP, entendida como actividad formativa, relacionada con la tecnología, con las relaciones laborales y con el mundo productivo. (Lasnier, 2000).

Dicho de otro modo, la propuesta de la FP tiene centralidad en el oficio y esto supone una articulación compleja de instituciones y actores para dar cuenta de una política pública que garantice calidad y solidez. En este sentido, las entrevistas dejan ver que esta oferta enriquece y cuenta con sus especificidades cuando la vinculación se realiza con un sujeto de la formación que se caracteriza por ser una persona adulta con experiencia laboral y que a su vez, al ofrecerle otras posibilidades de desarrollo, tales como, la posibilidad de finalizar el secundario, el grado de su empleabilidad se ve

potenciado, en la medida en que se va trascendiendo el propio oficio y pudiendo así pensar en un trayecto asociado a un campo ocupacional completo.

De esta manera, las políticas de formación profesional, frente a mercados de trabajo heterogéneos como los señalados recientemente, requieren de nuevos instrumentos que vuelvan más sofisticados los modos de intervención sobre los procesos de trabajo y de aprendizaje (Reyes, 2008). En un plano más amplio, un instrumento de utilidad para estas políticas, es el marco nacional de cualificaciones que brinda cobertura a estas acciones. El mismo puede potenciar la identificación de roles profesionales considerados críticos en materia de formación y calificación, colaborando en la normalización, formación y certificación de sus calificaciones y competencias laborales, permitiendo evaluar el impacto de las acciones en materia del eje educación-trabajo.

En el caso argentino la certificación de competencias y la formación profesional, presentan características propias (Lasnier, 2000), tanto en sus aspectos procedimentales y metodológicos, como en el entramado de actores que participan de los dispositivos institucionales, sus significados y características. En este sentido, es un ejemplo de cómo el aprendizaje permanente se manifiesta en la diversidad de dispositivos de formación y certificación en nuestro país y de los arreglos institucionales variados entre actores específicos. (Vargas Zuñiga 2004).

Asimismo, en el marco de la institucionalidad de la propuesta de la FP, se produjo la discusión entre el concepto de *calificación* y el de *competencia laboral*, la cual estuvo acompañada del desarrollo de un conjunto de metodologías como el análisis funcional, que contribuyeron a la detección de funciones en los procesos de trabajo y al registro de los desempeños en la actividad, para la construcción de estándares laborales que permitieran el desarrollo de políticas de formación y calificación. A su vez, estos estándares presentan distintos tipos y características e incluyen criterios de realización, signos de evidencia, así como la definición de grados de autonomía y responsabilidad del trabajador en el proceso de trabajo, buscando ordenar la oferta de formación frente a la problemática de heterogeneidades señaladas por los entrevistados. (Catalano, Avolio de Cols Susana, Sladogna Mónica, 2004).

Otro elemento de esta institucionalidad es el eje que señala uno de los entrevistados en cuanto al oficio, considerando la transferibilidad de las competencias y saberes en el que aparece. La formación y la certificación a su vez reformulan la noción

del rol profesional, a partir del análisis de la acción en el trabajo y de la calificación asociada, considerando la diversidad de grupos que asisten a los cursos de FP. (Mandon, Liaroutzos, 1999).

En este sentido, el entrevistado realiza una distinción entre este segmento de adultos con oficio, de los jóvenes que abandonan un secundario, en tanto poseen otras necesidades y aspiraciones. En otros términos, se expresa en el adulto una búsqueda por procesos de aprendizaje continuos pudiendo pensar en trayectos técnico-profesionales más complejos, en un recorrido constante, por el desarrollo de nuevas competencias y calificaciones.

“(…) Y es otro mundo el del adulto. Si vos venís a ver eso, que si bien es lo mismo, formación profesional, que lo demos articulado secundario, si bien la currícula es la misma, vas a encontrar en el CENS (institución educativa donde cursas el secundario de adultos), porque una cosa es que una persona aprenda un oficio, lo aprenda y se vaya, pero otra, es que venga a aprender un oficio pero de la mano del tipo que se venga a capacitar y terminar un secundario, viene con otras inquietudes y con otras necesidades. Lo que tenemos a la mañana es chicos jóvenes, más que nada por terminar el secundario (repetidores) y a la noche que está el otro CENS, lo que tenemos ahí, es gente adulta, que por una necesidad laboral tiende a terminar para poder acceder a algo más y también ahí la retroalimentación es buenísima, la atención es otra, es primera al mango, te sacan no te dejan ir, porque te piden más, más, más y cuando se enteran porque ahí viene lo otro, por la secundaria se enteran que hay cursos, bueno quieren más cursos. (XIV) (DFP, J).

Por otra parte, en cuanto al entramado de instituciones y a sus prácticas de gestión, se destacan la amplitud para articular oferta y demanda formativa. Así, en cuanto al marco institucional y en cómo se articula una oferta formativa flexible y vinculada a la dinámica laboral y a la trayectoria educativa y laboral del trabajador, otro entrevistado señala el mecanismo denominado “articulación cruzada” por el cual la persona puede finalizar su secundario con las materias tradicionales y con talleres específicos de la industria de la construcción. Es decir, frente a una heterogeneidad de demandas formativas, la FP diversifica su oferta aprovechando su flexibilidad como dispositivo institucional, en cuanto a la diversidad de trayectos técnicos profesionales. (Malpica, 1996).

Este esquema está diseñado para que el trabajador que realiza distintos cursos de FP en oficios de la construcción pueda simultáneamente finalizar sus estudios secundarios. También es factible plantearle un trayecto formativo que incluya la

posibilidad del desarrollo de una tecnicatura superior en “Salud y Seguridad en el Trabajo” o una Tecnicatura en Construcciones. Esta última con un reconocimiento interinstitucional sólido y referenciado en el sector de actividad, lo que requiere formas más complejas en la gestión de estas instituciones para garantizar dicho reconocimiento.

Siguiendo este planteo, también resulta de importancia la Gestión de las instituciones de FP en un contexto más amplio de una “economía del saber” y en una fuerte relación con procesos de evaluación de la calidad institucional en tanto instrumento de gestión y de mejora organizacional. Dicho de otro modo, un eje central para pensar la problemática de la FP, es la de la gestión de sus centros de formación -organizaciones para la formación técnico profesional y continua de los jóvenes y adultos-.

En el marco de la <<sociedad del conocimiento>> existe un “exceso” de información por lo que resultan significativos el desarrollo en los trabajadores de capacidades de selección, uso, aprovechamiento, aplicación y control de la misma. Por ello, la capacidad de gestionar estas instituciones resulta crítica por los problemas en cuanto a prácticas pedagógicas obsoletas, reducido uso de nuevas tecnologías, estructuras fragmentadas, ausencia de liderazgos eficaces, de aproximación al mercado de trabajo y de participación comunitaria. (Gallart, 2003).

Por este motivo, se plantean recomendaciones en cuanto a la necesidad de reorganización de estas instituciones, buscando redefinir el papel de los directores, apoyar el desempeño y actualización de docentes, planificar la mejora de la institución, expandir la institución a la comunidad, impulsar la gestión participativa en procesos y resultados, desarrollo de su proyecto pedagógico, articular formación, investigación y extensión, incorporar nuevas tecnologías, realizar la evaluación institucional de la gestión financiera, material y patrimonial. (Reyes, 2008).

Por otra parte, volviendo a la información desprendida a partir de las entrevistas realizadas, uno de los entrevistados señala la heterogeneidad de los asistentes a los cursos destacando el ejemplo de trabajadores con experiencia en el oficio. No obstante, indica que el curso les permite integrar sus conocimientos y saberes, desarrollados en la experiencia, con el saber conceptual y con capacidades vinculadas más que a funciones de ejecución directa, a prácticas de gestión, organización, planificación e interacción. Este rasgo de heterogeneidad del sujeto trabajador, asistente característico de los cursos de FP, plantea una relación docente-alumno singular:

“...la articulación es así, nosotros tenemos un bachiller de 3 años acelerado para adultos, donde vas a tener todas las materias curriculares convencionales y va de la mano, articulado con la exigencia de que tienen que cursar durante los 3 años, 3 talleres de albañilería, instalaciones eléctricas e instalaciones sanitarias. Está armado y creado para que el trabajador que viene haciendo cursos con nosotros, pueda terminar su secundario y si quiere acceder a una tecnicatura como la que tenemos allá, en Humberto Primo (Centro de Formación Profesional de la Red de Centros de la UOCRA), pueda hacerlo en la tecnicatura de seguridad e higiene. Actualmente surgió la tecnicatura en construcciones, de la que egresan como Maestro Mayor de Obras, con la matrícula del consejo del colegio de arquitectos. Entonces la posibilidad de dar un paso más es muy importante(...)... la verdad me nutre mucho, es muy lindo, existe mucha retroalimentación en relación a la gente que viene... incluso tuve un muchacho que hacía edificios, entonces, ahí te encontrás con un tipo que tiene una capacidad o la experiencia mucho mayor a la de uno, que le estás dando la clase pero así y todo sacas algo. Te falta más el que no tiene experiencia que por ahí el que tiene experiencia, que se engancha, porque ve la parte de gestión, la relación con los otros, él me decía “yo sé todo Jorge toda la parte, lo que vos me contás, pero la parte de después, de interactuar, la parte de precios, el presupuesto, eso no” Eso también es asesorarlo con esto ...”
(XV)(DFP, J).

En este sentido se señala el contexto actual de la FP de búsqueda de una rearticulación de su institucionalidad en el plano educativo y pedagógico, laboral y productivo, y en su relación con el sistema de ciencia y tecnología. El entrevistado, señala como problema central para la inserción laboral, el deterioro de la formación técnica, centralmente ubica en las políticas de los años '90, el punto de inflexión en materia de política educativa, donde la figura institucional de la escuela técnica fue <<desarticulándose>>, en tanto espacio de formación de las competencias y saberes para garantizar una “transición armónica” entre la educación y el trabajo. Generando un conjunto de tensiones en estos “pasajes”.

De esta manera, para comprender este cambio en los años '90, que hemos mencionado, resulta significativo poder recordar brevemente la historia de la Educación Técnico Profesional (ETP), inscribiendo en la misma tanto a la Educación Técnica como a la FP. Desde esta mirada histórica, podemos ubicar una etapa fundacional de la ETP, a fines del siglo XIX y principios del XX, para luego identificar un periodo posterior, hasta la década del '40, en que se amplía la oferta educativa y la matrícula, para luego llegar a una etapa en la que se fortalece su institucionalidad -proceso vinculado al peronismo y al desarrollismo-, con la creación de la CNAOP en el primero

y el CONET en el segundo; y posteriormente con la creación de las ENET (Escuelas Técnicas) (Briascó 2011).

Con posterioridad a la década del '70 comienza un período de declinación de la oferta, vinculado a la pérdida de perspectiva de crecimiento industrial del país. Esto culmina con la transferencia de las escuelas técnicas, centros de formación profesional y el resto de las escuelas secundarias, a las provincias a partir de la Ley Federal de Educación en el año 1993. Finalmente cerrando este ciclo, en 1995 se transforma el CONET en el INET.

Sin embargo, en las entrevistas se señala también, que es en la FP donde comienza a <<rearticularse>> dicha institucionalidad a nivel infraestructura y cuerpo docente, “rescatando” elementos constitutivos de dicho esquema. También se señala que en la actualidad el docente con experiencia laboral y técnica se concentra en la FP y en la educación media técnica quedan relegados docentes jóvenes que carecen de experiencia. En este sentido, otro de los entrevistados distingue que el eje formativo en la FP está anclado en el “hacer”, incluso citando ejemplos de estudiantes de ingeniería que concurren a la FP por la necesidad de adquirir “experiencia práctica”, más que un marco conceptual y teórico, inclusive, realiza la comparación con su formación en la escuela de aprendices.

Siguiendo este planteo del entrevistado podemos reconocer una perspectiva multidimensional de la FP en tanto actividad educativa, laboral, tecnológica, de innovación y vinculada a la formación continua. En este sentido, la vinculación entre Formación Profesional (FP) y las relaciones laborales, implica dar cuenta de la FP como una actividad vinculada a procesos productivos e innovadores y de desarrollo de tecnologías. (Casanova, 2003).

“...y el problema es también la gran decadencia de la educación técnica. Las escuelas técnicas (también pasó en la época de Decibe que ¿cómo se llama?) que bueno...se han perdido las escuelas industriales, empezaron a vender los tornos, se quedaron, los profesores se jubilaron, se perdió. Todos empezaban con experiencia y los volví a encontrar acá en este espacio, volví a encontrarme con la gente capacitada y en el secundario quedo el docente joven recibido con poca, muy poca experiencia y con nada de herramientas para poder trabajar.(...) no está bueno, en teoría lo que pasa es que perdió la práctica que tuvimos nosotros.

Entrevistador: ¿La separación de la FP quedó más en la parte del hacer?

Entrevistado: En el hacer, que de hecho yo tengo muchos chicos que por ahí son maestro mayor de obra... me ha tocado gente que por ahí está estudiando ingeniería y viene y quiere aprender en el hacer, no tanto en la teoría, es eso lo que damos. Yo me acuerdo cuando estudie el ciclo básico... yo lo hice en una de las últimas escuela de aprendices, donde era tres años, donde los capataces te daban la parte de taller. Yo vengo de esa escuela.”(XVI) (DFP, J).

Es decir, la FP se ha tornado un proceso permanente a lo largo de la vida y permite articulaciones flexibles con otras formas de educación (Montanaro, 2009). Es desde este punto de vista que, en el marco de vinculación entre relaciones laborales y FP, un sistema de formación continua puede colaborar en mejorar la calidad de las instituciones laborales y del empleo, además de la competitividad y contribuir al crecimiento social y productivo del país. Así, la FP establece relaciones con el empleo, la productividad, la competitividad, los salarios, la salud laboral y la carrera laboral (Alexin, 2006).

5.2 El aula taller

En este caso, interesa poder dar cuenta del proceso de desarrollo y construcción de conocimientos prácticos y teóricos, de la “integración” de conocimientos de bases tecnológicas distintas, de prácticas interactivas y grupales de aprendizaje en el aula, de desarrollo en el sujeto de capacidades de poder orientar su propio <<proyecto ocupacional>> en un marco de recursos colectivos sostenidos institucionalmente. Aparece entonces como central el saber práctico como conjunto complejo y articulado de conocimientos e interpretaciones previas y acumuladas en la biografía del alumno de FP, asumiendo características propias de la experiencia del sujeto, intransferibles pero sujetas a procesos reflexivos.

Dicho de otro modo, podemos entender el proceso donde tiene lugar el aprendizaje en la FP como un espacio social de circulación de saberes (aula/taller), en el que interactúan saberes prácticos y teóricos, siendo un proceso propio de la actividad del grupo, de carácter acumulativo y una instancia grupal de comprensión del proceso tecnológico, donde la heterogeneidad de los grupos actúa como un factor didáctico, diversificando modos de socialización, construcción y desarrollo de saberes específicos. Para esto, se requieren mediaciones para establecer las pautas que ordenan los procesos de resolución grupal de las situaciones problemáticas planteadas en el contexto de las

clases. Esto requiere de la legitimación del lugar del docente en este complejo proceso de construcción de competencias tecnológicas, de una transacción con los problemas planteados en clase y del potencial de aprendizaje que reside en la experiencia.

Por este motivo, rescatar los aspectos constructivos de integración de saberes tácitos y conceptuales, a partir de enfoques sistémicos e interactivos, implica enfocarnos en como el alumno gestiona sus propios saberes. De esta manera, un instructor de FP entrevistado, caracteriza el rol docente en la estructuración de su relación con los alumnos, destacando como se articulan saberes técnicos y formales con conocimientos prácticos que se desarrollan en el propio hacer y donde él, como docente, realiza primero la práctica como forma de generar el reconocimiento en los alumnos de cuál es su lugar, su función. Él lo realiza demostrando el “modo” correcto de realización de la actividad e incorpora, en caso de ser posible, a algunos de los alumnos que presenten disposiciones a realizar el ejercicio. Una vez establecidos estos lineamientos se estructura en grupos la clase, para que todos realicen la práctica.

Esto implica asumir cambios en los procesos de aprendizaje, el desarrollo de nuevos saberes y la transposición de las existentes, un nuevo enfoque sobre la apropiación del cambio tecnológico en la actividad y de una estrategia de desarrollo de nuevas competencias, aprovechando los saberes previos y estableciendo una nueva relación entre saberes tácitos, saberes codificados y saberes conceptuales (Rodríguez, 2006). Se incluyen procesos de conversión de conocimientos a partir de la interacción entre conocimientos tácitos y codificados y de la “integración” de conocimientos de bases tecnológicas distintas, generando enfoques sistémicos e interactivos (Perrenoud, 2005). Esto significa la integración funcional de conocimientos provenientes de diversos sistemas y modelos de análisis, estrategias cognitivas de búsqueda de información e “investigación empírica”, y la “traducción” de elementos de un campo a otro, integrando signos o síntomas en un diagnóstico sistémico.

El desarrollo de nuevas competencias y la reconversión de las existentes implican la construcción, conversión e integración de saberes, en un contexto de mayor complejidad de las competencias requeridas (Malpica, 1996). Se evidencia también que la construcción de estas competencias se produce para los alumnos de la FP, sin grandes rupturas entre los diversos campos del conocimiento y la clase se presenta como una actividad de investigación y búsqueda de signos de distinta naturaleza, con el

reconocimiento del espacio de trabajo, como un espacio legítimo de aprendizaje y desarrollo de nuevos saberes.

El desarrollo y construcción de sus competencias implica para los alumnos de FP una “gestión” de sus propios saberes y aprendizajes, mediante una operación de revalorización de sus saberes previos y su articulación con información y conceptos actualizados. Esto se expresa en una apropiación gradual del uso e interpretación de nuevo instrumental y en la constitución de repertorios de respuestas en función de experiencias sobre casos, a partir de la convivencia de competencias provenientes de distintos paradigmas tecnológicos y procesos de traducción entre ellas.

Dicho de otro modo, la actividad y el hacer práctico se convierten en la clase de FP en el eje integrador del grupo y de legitimación de la figura del docente, a partir de sus saberes prácticos y sus capacidades y habilidades de resolución de los problemas planteados.

“(...) Vos tenes que buscar esa chispita en cada uno. Yo con que 5 o 6 alumnos sigan adelante después del curso, ya estoy contento. Bueno, entonces das todo: una introducción teórica, generas un ejercicio que lo demostrás vos (el docente es el que demuestra). El docente es el que dice “vamos a revocar”, entonces vos generas las fajas, los clavitos para tirar, etc...., a veces con la ayuda de un chico lo hago...()...yo lo hago, lo ejecuto, se los muestro, a veces lo ejecuto yo y otras veces pido la colaboración de algún chico (que siempre voy a tener alguno que está más avanzado) y bueno le ayudo yo, por eso trato de que si hay alguno que dice “yo en esto soy bueno”... bien, ayúdame a explicar al resto, le digo y lo hacemos. Te dice: “no... yo esto ya lo sé”, bueno buenísimo, vení, hace la faja así, yo voy explicando, trato de que el grupo se vaya integrando, interrelacionando entre ellos, que sea lo más dinámico posible, generamos eso y después hacemos grupos, para que por dos o cuatro personas generen el mismo ejercicio, entonces en el hacer, ahí aprenden, y ahí yo miro nada más.” (XVII)(DFP, J).

De esta forma el *saber práctico* es clave para entender el aprendizaje en la FP y puede entenderse como un acervo de saberes e interpretaciones previas y acumuladas en la trayectoria laboral y formativa del sujeto, de carácter tácito e implica un proceso reflexivo. El entrevistado señala esta referencia al saber práctico, al saber hacer -“mañas”-, y de esta manera, esta inteligencia práctica articulada con los contenidos conceptuales se constituye en la base del aprendizaje. Podemos observar como en la combinación entre el aprendizaje en la experiencia de “manejo de la cuchara o de pelar

cables” combinada e integrada con los “tips” que el profesor va brindando en cada clase, el aprendizaje tiene lugar.

Este enfoque de una racionalidad práctica, identifica dentro del mundo de la vida cotidiana de los sujetos este saber práctico y de la experiencia, que vincula comunicación, cultura, lazos colectivos y la conformación de grupos. Dicho vínculo se efectúa por el medio lingüístico de la vida cotidiana, de manera que cualquier modificación en estos aspectos –saberes, lazos sociales y formación- establece interrelaciones entre sí y con el conjunto del mundo de la vida cotidiana.

Este saber práctico, cuyo carácter integral y complejo lo vuelve inaccesible a pesar de su aparente inmediatez, puede concebirse como acervo de saberes e interpretaciones previas y acumuladas en la trayectoria laboral y formativa del sujeto, de carácter tácito, que asume la forma de una convicción inmediata, de fusión de certezas, fiabilidades y vivencias (Pinto Cueto, 1999; Perrenoud, 2005). Este saber, solamente puede ser captado y tematizado, en parte, a partir de un complejo trabajo metodológico, y aun así, solamente puede serlo a partir de un proceso reflexivo en el desarrollo formativo. Así, el entrecruzamiento y fusión en él, de saberes de la experiencia, de supuestos fiables, de capacidades y estados anímicos, son la base de constitución de cualquier tipo de saber teórico, formal y conceptual en el que juega un rol clave el docente.

El entrevistado destaca así el aprendizaje en el hacer, donde la teoría y las técnicas realmente son incorporadas en su “uso”, en el hacer mismo, en la ejecución. Otra cuestión que el entrevistado recomienda en el desempeño de su rol docente, es asumir una posición de “bajo perfil”, en tanto eso permite incorporar con mayor facilidad una gran cantidad de elementos de aprendizaje.

“O sea, no es fuerza, es maña o inteligencia. Y ahí vos aprendés las cosas, yo les explicó eso y les tiro muchos tips, que ellos ven, y van a saber mucho más que el viejo oficial albañil. Ahora te dan los años de meter la mano en la cuchara o de pelar cable. Muy largos porque la experiencia y no porque eso en la práctica lo vas a aprender a lo largo de 1, 2 años o 3. En el hacer vas a aprender. Acá les das todas las técnicas, toda la teoría, pero si no ejecuta, no lo hace, no va a agarrar cancha en la obra. Yo prefiero al alumno que te dice “vengo a aprender, no sé, nada”, Y ese, rápidamente está haciendo un montón de cosas que el que te dice “ah no...yo no barro”. Porque yo soy medio oficial, porque yo soy oficial. Al que viene a chapear, les digo “vayan con perfil bajo. Se pierden un montón de cosas.”(XVIII) (DFP, J).

En este sentido, el aula también puede entenderse como un espacio social de circulación de saberes, donde se ponen en relación saberes prácticos y teóricos como modo de aprendizaje colectivo, proceso endógeno a la actividad grupal, de carácter acumulativo y que puede abordarse como un proceso social de interpretación de una cultura tecnológica.

Sobre el vínculo entre teoría y práctica uno de los docentes señala que en la clase se genera una interacción muy fluida, donde si bien se brindan elementos conceptuales inmediatamente se plantean también elementos prácticos y, es a partir de dichas situaciones problemáticas generadas en el espacio áulico, que se requieren buscar referencias en otro tipo de saberes: saberes formales con mayor estructuración, tales como manuales, planos, apuntes de clase. A su vez, de modo simultáneo, se establece una división de tareas donde mediante la interacción misma se integran y combinan saberes de distinta naturaleza. En unos casos se asumen funciones prácticas, en otros, aparecen roles que requieren para ser ejecutados, claras capacidades de liderazgo e interacción, en otras habilidades de manipulación de materiales, interpretativas, etc. (Herraiz, 1994).

Más específicamente podemos señalar que el proceso de integración de estos conocimientos se relaciona con un espacio social de circulación de saberes, como el caso del *aula/taller*, donde se produce la interrelación entre los saberes de la experiencia del mundo del trabajo con los saberes técnicos y codificados en el marco de la participación en un proceso formativo (Rojas, 1998). Es central la figura de instructores, docentes, supervisores, etc., para poder facilitar la articulación y la “traducción” de los conocimientos codificados -propios de las nuevas tecnologías- con los saberes característicos de la experiencia de trabajo.

El aprendizaje se plantea de esta manera, abordando el factor tecnológico desde su dimensión social, donde el comportamiento de los agentes no se focaliza en el proceso de cálculo y de toma de decisiones, sino en el aprendizaje. El aprendizaje implica así un proceso de ruptura con formas de racionalidad exclusivamente instrumentales y unilaterales (Gallart, 2003). Los alumnos y el docente construyen prácticas y establecen relaciones con las nuevas tecnologías y materiales a través del sistema de prueba y error, aprendiendo y generando nuevas rutinas para mejorar su rendimiento. (Rodríguez, 2006).

Estos procesos son seguidos por el docente a partir de la interacción entre los saberes formales y los saberes de la experiencia. Esta interacción genera la base para la traducción de elementos tecnológicos disponibles a sus contextos de aplicación, a partir de un proceso social de interpretación de la tecnología y de su aplicación a los contextos específicos. Este encuentro funciona como base del desarrollo de tecnología, donde la misma, no es un elemento exterior a la actividad formativa y “ya dado”, sino que debe ser parte de un proceso social de desarrollo, interpretación y aplicación de carácter endógeno al aula/taller.

Por lo tanto, el rol del docente se constituye en establecer cierta secuencia de rotación con eje en la práctica, expresado en la frase “*quiero que todos metan mano*”, donde ese es el eje formativo: hacer la experiencia. Por otra parte, el entrevistado también plantea que si bien, él realiza siempre el ejercicio, en algunas instancias también permite que los alumnos realicen la práctica y se equivoquen para trabajar sobre ello. Dicho de otro modo, en un primer momento el docente permite que los grupos “avancen” solos y sin indicaciones de cómo hacerlo, para luego ir “encausando” el trabajo en forma gradual, transmitiendo saberes prácticos –“trucos del oficio”- y reflexionando luego en forma conjunta, sobre lo que se ha hecho.

“Tienen qué deducirlo y aparte se da la clase, se da la teoría y de repente y bueno decis “hace un circuito de pasillo, de iluminación, combinación” , “Hace flotantes para el tanque de agua” y hay que agarrar el manual o lo que se escribió en clases y seguir los circuitos. Uno lee, el otro pasa los cables, el otro conecta. Hay que hacer un laburo (...) Siempre surge el que le gusta meter mano, el que le gusta dirigir, el que le gusta leer. Siempre eso aparece en todos los grupos. Después, obviamente trato de que se turnen. Yo quiero que todos “metan mano”. Siempre en los grupos está el que quiere ,el que no se quiere ensuciar. No todos vienen a aprender acá, para “meter mano”. El ejemplo lo hago yo y a veces hago al revés. A veces dejé que hagan primeroy que se rompan la cabeza tratando y a la media hora llegó y les digo “esto es así y así”. Porque a veces en el error se aprende más.(.) Lo que pasa es que quieren hacer y te dicen “no, déjame, déjame, déjame”. Bueno, está esto de que quieren hacer y es normal. Entonces les digo, “bueno mete mano, listo y esto es así y así”. Para algún procedimiento, dieron un montón de vueltas...ping pung...y se terminó pero les quedó fija, les quedó fija. También porque si vos los privas, los trabas...yo soy el docente yo tengo que explicar sobre lo que hacen ellos. El tipo dice “no porque yo ya sé”. Bueno háganlo, corta esto así, pin pon pun y después le digo esto se hace así. Me pasa en el día a día con la gente mía, o sea, vicios ocultos.” (XIX)(DFP, J).

Por otra parte, la FP se diferencia de otras modalidades educativas por la heterogeneidad de grupos que asisten a los cursos, en cuanto a historia, biografía, experiencia laboral, intereses, etc.. No obstante, consideramos como hipótesis en nuestra tesis que este factor de diversidad, potencia los procesos de enseñanza aprendizaje impulsando nuevas formas de interacción, modos de socialización, en el marco de procesos de construcción y desarrollo de saberes específicos que implican negociación de fines y criterios para abordar grupalmente las situaciones problemáticas planteadas por el docente. (Perrenoud, 2005).

De esta forma, en relación a este tema, el otro planteo señalado por los docentes refiere al manejo de dicha heterogeneidad propia de los alumnos y de cómo este aspecto, actúa como un factor “didáctico” y no restrictivo del aprendizaje. En este sentido, uno de los docentes identifica roles típicos a partir de los cuáles se plantea como docente gestionar –la “muñeca” de docente-, en relación a dicha heterogeneidad. Es a partir de la conformación de grupos, de la interacción como se “manejan” mejor esas diferencias.

Lo concreto es que ningún actor -individual o grupal-, en el contexto de la clase, puede pretender dar cuenta de la verdad sobre el complejo encadenamiento de situaciones problemáticas desarrolladas durante el curso (Pino Cueto, 1999; Malpica, 1996). Por un lado, la alta diversidad en los modos de socialización, construcción y desarrollo de saberes específicos en los procesos formativos limita el que un actor pueda pretender tener una visión acabada y completa del mismo (Spiegel, 2006). Por ello, el carácter complejo y conflictivo del sistema de FP vuelve complicado todo sistema de referencias y certidumbres porque el desarrollo de las situaciones problemáticas en la clase, se ve afectado por un fuerte proceso de negociación y renegociación sobre los fines, y sobre los criterios de negociación entre objetivos contradictorios. También porque existen formas de racionalidad de la acción entre los interlocutores que no tienen ningún “mecanismo automático” para lograr un acuerdo armónico en el contexto del curso. (Herraiz, 1994).

En este sentido, en contextos formativos donde interactúan distintas generaciones, los “mayores”, con experiencias y ciertos conocimientos “prácticos” del oficio, actúan como elementos reguladores del grupo, reorientando permanentemente las “acciones” a la resolución de los problemas planteados. Bajo esta modalidad se establecen sanciones simbólicas al interior del grupo que permiten un mejor desarrollo

de la función docente en el mismo proceso de conformación del grupo. En relación a los diferentes perfiles de alumnos, el entrevistado señala:

“Vas a encontrar “el conflictivo”, vas a encontrar el que “se las sabe todas”, el que nunca entiende y nunca va a entender nada, entonces después de 10 años siempre tenés personajes típicos. Vos tenés que -con la muñeca de docente- manejar al grupo para que una persona no te joda al resto, hacer elementos de combinación, o armar grupos como para que esa heterogeneidad y estas diferencias sean menos notables. Si se empiezan a relacionar, la verdad, en mi experiencia, se va el conflicto, no hay choques, es más y si hay, me gusta más cuando hay un adulto y hay pibes.

Entrevistador: ¿por qué? ¿Qué pasa?

Entrevistado: Le han dicho directamente, “mira nené cállate”. “Yo a tu edad hice lo mismo que vos y mirá después de 30 años vengo a estudiar. Así que ahora no jodas, es mi momento, vos andate, yo me quedo, o sea yo fui un gil, no seas un gil” (.) Armamos grupos y se van haciendo aficionados, al principio, entre todos y a la semana, se van haciendo su grupo entre ellos. Y si yo pido que armen grupos, ahí se empiezan armar solos... “(XX) (DFP, J).

Otro factor interviniente es el reconocimiento del lugar docente en la construcción de competencias tecnológicas, en la “transacción” –prueba y error, reflexión, etc.- donde se presentan situaciones problemáticas en el transcurso de las clases y como señalamos anteriormente donde funciona como un <<garante de la productividad cognitiva de la experiencia>>. Uno de los docentes también señala que es él quien tiene que realizar la actividad con un sentido formativo, pero también logrando el reconocimiento de su lugar como docente y poniendo en evidencia cuál es el problema didáctico planteado y las estrategias posibles de resolución.

Asimismo, los docentes destacan en las entrevistas, que utilizan un conjunto de herramientas didácticas tales como: dibujos, materiales de lectura, etc, no obstante siempre la experiencia –ver, tocar- se convierte en el eje central para el aprendizaje. Es en el hacer, en la práctica, donde se combinan e integran distintos tipos de saberes y se construye nuevo conocimiento. (Malpica, 1996). Por lo tanto, es en el hacer, junto con la observación y compartiendo experiencias como surge el modo de integrar los saberes conceptuales con aquellos más empíricos.

En este sentido, la construcción de competencias tecnológicas requiere la interacción de saberes prácticos y teóricos donde toda base tecnológica refiere a la acumulación de conocimientos tácitos que se construyen a lo largo de la trayectoria

laboral y formativa de los sujetos, combinando saberes desarrollados en contextos laborales y de formación. (Perrenoud, 2005). De esta forma, esta mirada “práctica” del aprendizaje que posee el docente da cuenta de que la construcción del conocimiento tecnológico se da siempre en contextos y situaciones particulares, donde el alumno crea competencias para convertir el caso específico 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 competencias y saberes de investigación e indagación (Gallart, 2003).

En esta línea, es posible identificar la importancia del rol de los mediadores sociales tales como: el docente, los instructores, los supervisores, etc., en tanto se constituyen en figuras que facilitan y promueven la reflexión, el análisis y el reconocimiento de las claves interpretativas que garantizan esta “productividad” cognitiva de la experiencia y la función del entorno en la creación de nuevas competencias.

La reconstrucción del proceso de desarrollo de saber en el aula, se vincula a un modelo de diálogo y transacción con las situaciones problemáticas planteadas por el docente, buscando abrir nuevas posibilidades de intervención, nuevas hipótesis que tienen que ver con situaciones contextuales y no sólo técnicas. Ellos, los alumnos, elaboran, dialogando con la situación planteada, una “guía tácita” de descarte de hipótesis que permite un descubrimiento gradual de distintas posibilidades de trabajo (Herraiz, 1994).

Por otra parte, una vez enfocados en la práctica comienza un proceso donde saber conceptual y práctica se potencian en un aprendizaje permanente. De esta manera, el docente, busca como estrategia replicar las condiciones propias de la situación real de trabajo, incorporando competencias de organización, ordenamiento y cuidado de las condiciones y medio ambiente de trabajo. Señala, en esta aproximación al mundo del trabajo, que la clave se encuentra en los modos de integrar los saberes conceptuales con los prácticos:

“Yo tengo que demostrar primero como se hace, porque nadie lo sabe hacer, alguien tiene que arrancar. En general arranco mostrando cual es el problema. A mí me pasaba muchas veces que yo lo dibujaba, les doy material para leer y no lo leen y lo dibujo yo y no lo comprenden. Y la verdad en albañilería y muchas áreas, lo comprenden cuando lo ven, cuando lo tocan, en el hacer lo comprenden. Yo le mostraba eso a la gente...”hay algo que se llama viga pretensada”, tenemos

un pedacito de viga pretensada, ahí entienden que eso se repite. La otra vez mostré una filmación de cómo armábamos un techo: ¡ah, era eso! () Hay que verlo porque tiene que ser tangible. Si hablás mucho es como los chicos, qué prestan atención 10 minutos y chau. Cuando le das para hacer, no paran, “bueno es el recreo” les digo y ellos “no no no, seguimos” (.) Yo trato que si hay albañilería que sea lo más similar a una obra. Ellos se van a encontrar con eso en el mundo laboral, claro que si podés tomar mate, y si podés escuchar música, está bien, pero hagamos, corregir y ver, limpiar, limpiar las herramientas antes de irte y barrer. Es la gran excusa, “si total mañana pico de nuevo”... “ No. Ahora barrés, porque un cliente va a querer dormir tranquilo” entonces que vean lo más aproximado a lo que es la vida laboral, vida de trabajo. Por eso entonces siempre teoría y ejercicio, van de la mano.”(XXI)(DFP, J).

Conclusiones

A lo largo de la tesis se han sostenido un conjunto de afirmaciones que logran expresar el núcleo de las problemáticas abordadas. En primer lugar, podemos señalar como un factor relevante, la fortaleza de la estructura tripartita y del diálogo social en materia de las relaciones laborales y de políticas de FP, expresado esto, en acuerdos estratégicos entre sindicatos y empresas en relación tanto respecto de la formación y a su vez, la modernización y actualización de los dispositivos diversos de formación profesional, que abarca desde la actualización docente, la infraestructura y el equipamiento, hasta los enfoques metodológicos y pedagógicos.

De esta manera, la injerencia sindical implicó en muchos casos, la apropiación de los frutos de los saltos tecnológicos y/o de los progresos técnicos como también: i) el desarrollo -por parte del actor sindical- de equipos técnicos propios con alta especialización en estas políticas ii) el avance en creación de metodologías, enfoques, perspectivas y herramientas (los cuales aportan coherencia a las distintas líneas de trabajo que surgen de las definiciones de estos mismos actores sectoriales). Así como también, iii) la sustentabilidad dada por los acuerdos paritarios que aportan sostenibilidad de las políticas, la cual coincide con la posibilidad del desarrollo de una visión estratégica por parte de los actores, centralmente el sindicato.

Resultaron claves en el desarrollo de estos contenidos, las experiencias acumuladas por los actores y el nivel elevado de institucionalidad que se ha logrado. Este factor, se ve asociado a un conjunto de cuestiones, tales como: la importante participación del sindicato en la forma en que se diseñan las políticas de formación profesional; el impulso desde las políticas públicas al desarrollo de estas acciones y al fortalecimiento de su institucionalidad. Asimismo se observan claras limitaciones para terminar de consolidar el sistema a nivel nacional, las cuales se presentan tanto desde el lado de los actores del mundo del trabajo, como desde los organismos públicos.

Por otro lado, se presentan oportunidades para:

profundizar los compromisos en materia de FP.

transferir la experiencia del sector a otros actores e instituciones.

fortalecer la institucionalidad a nivel sectorial y nacional.

avanzar en una mayor unificación en cuanto a perspectivas, metodologías y procedimientos.

Y por último:

impulsar un mayor acercamiento de las acciones y políticas de FP con los acuerdos en el plano de las relaciones laborales.

En este sentido, a partir del relevamiento de información, producto del trabajo de campo desarrollado, **la tesis sostiene que el actor sindical en la Argentina cuenta con una fuerte capacidad para impulsar e incidir en las políticas públicas de FP.** Dicha fortaleza se deriva en parte, de la estructura del modelo de relaciones laborales, la cual logra cristalizarse en una sectorialización de la política pública, ubicando al actor sindical, como eje central para pensar el desarrollo de las calificaciones y competencias de los trabajadores del conjunto del sector.

Participa de esta manera, en las distintas etapas de la gestión: en su diseño, planificación, ejecución y evaluación de las mismas, y de esta forma, colabora en que estas acciones de política pública se vuelvan operativas en los sectores de actividad centralmente por la acción del actor sindical. Complementariamente a esto, desarrollan acuerdos estratégicos en cuanto a la FP, con las cámaras y los representantes empresarios.

Esto implica una forma específica de construcción del marco institucional de la política pública, donde la estructura gremial y los acuerdos paritarios -que se cristalizan en la negociación colectiva a partir del reconocimiento de las calificaciones obtenidas en los cursos de FP y en las certificaciones de competencias, así como el destino de fondos paritarios para el mantenimiento del dispositivo-, garantizan la sustentabilidad de dicha institucionalidad y contribuyen al desarrollo de una perspectiva de largo plazo sobre los procesos de calificación de la fuerza laboral, en el plano sectorial de la política pública.

Así, podemos dar cuenta de esta “sectorialización” de la política pública, donde es el actor sindical quien de manera directa (y en articulación por un lado con las cámaras empresariales y por otro, con el actor estatal) ejecuta las políticas de formación

profesional. Este reconocimiento de los actores empresarios y del Estado a la gestión sindical, de la política, fortalece y legitima su actuación.

Por último, es importante destacar como un factor relevante en relación a nuestra problemática de estudio, la expansión de la red de instituciones de formación de la UOCRA la cual se produjo a lo largo de todo el territorio argentino, garantizando así, una formación de calidad, utilizando los mismos parámetros, contenidos y recursos en las distintas jurisdicciones del país.

Estos elementos se relacionan con las distintas dimensiones abarcadas durante la tesis. A nivel “macro” la tesis analizó la perspectiva de los actores de la FP –referentes técnicos y de gestión del sindicato- sobre las calificaciones y saberes en el trabajo del sector y las estrategias formativas de las instituciones. Esta perspectiva resulta crítica para la definición de una oferta formativa adecuada y de un proceso de modernización y actualización de las currículas para los distintos dispositivos de FP. A nivel “meso”, se analizaron los procesos de gestión de los dispositivos, el tripartismo y un criterio pragmático de los actores, en tanto se apropian y resignifican las perspectivas y enfoques metodológicos “hegemónicos” en las políticas públicas de FP, dándole un sentido “útil” para la gestión de sus propios dispositivos (red de centros de formación profesional).

También dentro de este mismo eje, resultó importante poder caracterizar la necesidad de reconstrucción de oficios y la actualización tecnológica, contemplando que la oferta formativa tiene que dar cuenta de un mercado de trabajo heterogéneo, lo que implica el desarrollo de una estrategia formativa flexible y diversificada. Asimismo, fue interesante también, caracterizar cómo los actores relacionan estas políticas de formación con la calidad, la salud y la seguridad ocupacional, el cuidado medioambiental, entre otros temas, todo en el marco de la gestión de procesos y de ingeniería organizacional.

Por último y a nivel “micro”, se han analizado en el plano del aprendizaje en contextos formativos los procesos de integración y combinación de saberes y conocimientos en el ámbito del *aula-taller*.

La construcción de aprendizajes -en y para el trabajo- requiere de la interacción e integración de saberes tanto prácticos como técnicos. En este sentido, la apropiación y el dominio de determinados dispositivos tecnológicos, se ve vinculado con la acumulación de conocimientos tácitos, los cuales se construyen a lo largo de toda la

trayectoria laboral y formativa de los sujetos. Asimismo, se evidencian la combinación y convivencia de saberes desarrollados en contextos laborales, junto a otros saberes desarrollados en contextos de formación.

A modo de síntesis, **podemos considerar a las políticas públicas de formación como parte de una corriente de renovación de tradiciones tecno-productivas** donde, se vincula a los actores del mundo del trabajo con el Estado, y, a su vez, el modelo de relaciones laborales y su asociación con el campo político, **otorgan al sindicalismo un papel protagónico** en la ejecución directa de la política pública de formación.

También se presenta en el sindicalismo una fuerte presencia de un enfoque pragmático y de “gestión” de las políticas, respecto del desarrollo de redes de acuerdos entre agentes económicos y laborales e instituciones para el desarrollo de acciones de formación. El desarrollo de estas acciones de política pública se configura de modo “sectorial” con base en una división de tareas para el desarrollo de la gestión de las redes de instituciones de formación.

La relación entre el Estado, los representantes empresarios y los sindicatos, conforman una práctica de gestión articulada en la que, combinando relaciones políticas con “expertez” técnica y dada la complejidad y sofisticación de la ejecución de la política expresada en las instituciones de formación, cobran alto protagonismo los “mediadores sociales”, en la articulación de las acciones (directores, gerentes, coordinadores).

En el plano del aprendizaje, cabe destacar el vínculo entre el instructor de formación profesional y el trabajador –sujeto del aprendizaje en la formación profesional-, el mismo, está basado en la experiencia como eje del aprendizaje y de la construcción de saber. La forma del aprendizaje es interactiva a partir del contexto del aula/taller donde se sintetizan y configuran distintas tradiciones laborales, productivas y tecnológicas.

De esta forma, las actividades están diseñadas para que los alumnos se aproximen a los desempeños típicos de su rol profesional, conjugando la posibilidad del aprendizaje entre pares, con la observación y el aprendizaje por la acción directa, intentando desterrar en el dispositivo pedagógico, la escisión entre teoría-práctica, procurando, tejer una relación “espiralada” en la que una enriquece y retroalimenta a la otra.

Generalmente, esto se corresponde con una predisposición del alumno para aprender con otros y con la flexibilidad del docente para orientar las diferentes motivaciones presentes en el aula. En este sentido, el rol del docente -promoviendo espacios de trabajo grupal y estructurando las clases a partir de proyectos que reproduzcan las condiciones de las situaciones reales de trabajo- logra que la diversidad y la heterogeneidad misma de los estudiantes pueda ser visualizada como un factor positivo y no como un déficit del dispositivo pedagógico.

Bibliografía

- CASANOVA, F. (2003). *Formación profesional y relaciones laborales*, Montevideo: CINTERFOR/OIT. Serie Sindicatos y Formación.
- CATALANO, A. y otros (2001). *El Enfoque de Competencia Laboral*. Buenos Aires: CINTERFOR/OIT.
- CATALANO, A. y otros (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral, conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: CINTERFOR/OIT - BID - MIF FOMIN - PROGRAMA DE CERTIFICACION DE COMPETENCIAS.
- CATALANO, A. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- GALLART, M (2003). *La formación para el trabajo en la Argentina: Situación actual y perspectivas para el futuro*. Santiago de Chile. CEPAL-GTZ.
- GANDARA, G CASARTELLI, M; ESQUIVEL J., (2008). *El camino el Trabajador. Saber obrero en la Modernidad*. Buenos Aires: Aulas y Andamios editora.
- GANDARA, G; SERRAO R., y otros (2000). *El Movimiento Obrero y la Formación profesional. El Foro Sindical: una propuesta para los nuevos desafíos*. Buenos Aires: Foro Sindical.
- GONCZI, A; ATHANASOU, J (1996). *Instrumentos de la Educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y práctica en Australia*. Australia: Limusa.
- HERRAIZ, M.L. (1994). *Formación de formadores: manual didáctico*. Montevideo: Cinterfor.

- IACOLUTTI, M. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales, conceptos y orientaciones metodológicas*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin. Réussir compétences.
- LEVY-LEBOYER, C (1997). *Gestión de las Competencias: como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas*. Buenos Aires: Gestión 2000.
- MALPICA, M. (1996). *El punto de vista pedagógico*, en ARGUELLES, A (Comp.) *Competencias laboral y administración basada por competencias*, México: Limusa – Sep- CNCCL – Conalep.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas surgimiento y modelos*. Montevideo: OIT-CINTERFOR-CONOCER-SENA.
- MERTENS, L. (1997). *Competencia Laboral, sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- PINTO CUETO, L. (1999). *Currículo por competencias, necesidad de una nueva escuela*. Tarea N° 43 [Http://rep.net.pe/tarea/docs/luisa02.HTM](http://rep.net.pe/tarea/docs/luisa02.HTM).
- Programa Iberoamericano para el diseño de la Formación Profesional. (1998) *Formación por Competencias*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- REYES, M. (2008). *Manual y presentación “Formación por Competencias”*, Buenos Aires: seminario FUSAT,.
- RODRÍGUEZ, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- SPIEGEL, A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias, orientaciones metodológicas para su selección y diseño*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

VARGAS, F; CASANOVA, F; MONTANARO, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

VILLA, A. y POBLETE, M. (2007) (Dir.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto. Evaluación genérica.