



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO
NUEVOS Y VIEJOS DESAFÍOS PARA LOS TRABAJADORES EN AMÉRICA LATINA.
Escenario regional, reformas laborales y conflictos

Buenos Aires, 2 al 4 de agosto de 2023

1. **Título** “Enseñando a trabajar. Aportes a la Pedagogía Crítica de la Formación Profesional”
2. **Autor:** Armando Pablo Belmes armandobelmes@gmail.com
3. **Pertenencia institucional:** Programa Pensamiento Americano UNTREF
4. **Grupo temático al que se presenta** Grupo 13: Hegemonía, formación de las y los trabajadores y proceso de trabajo
5. **Grupo temático alternativo** Grupo 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Introducción.

En las páginas que siguen se exponen algunas reflexiones preliminares de una investigación en curso que apunta a indagar, reconstruir e interpretar las prácticas de enseñanza y las experiencias de formación de instructores de Formación Profesional (FP) que se desempeñan en Centros de Formación Profesional (CFP) del sistema educativo público de la CABA.

El propósito del estudio, que se inscribe en el enfoque de la Pedagogía Crítica del Trabajo¹, consiste en develar cómo los instructores, considerados tanto en su biografía singular, como formando parte de un colectivo socialmente condicionado, han ido construyendo los saberes acerca del oficio que enseñan, así como los saberes acerca de la enseñanza de ese oficio, en el marco de las transformaciones actuales del mundo del trabajo y su correlato en el plano curricular de la FP.

El estudio, de carácter exploratorio, se enmarca en criterios teórico metodológicos de la tradición cualitativa e interpretativa en investigación educativa, a partir de los aportes de la etnografía escolar y, particularmente, de la investigación narrativa y (auto)biográfica; combinando el relevamiento, sistematización y análisis bibliográfico y de documentación normativa y curricular de la FP con la realización de entrevistas a

¹ La Pedagogía Crítica del Trabajo, apunta Figari (2019), abreva en las tradiciones de las Pedagogías Críticas (Apple, 1996; Gadotti, 1996; Giroux y Mc Laren, 1998; Giroux, 2003, entre otros) y de la Sociología del Trabajo (Willis, 1988; Neffa, 2003; Tanguy, 2003; Antunes, 2005; Montes Cató, 2005; De la Garza, 2009; Figari, 2015, 2017 y 2019, entre otros).

instructores y otros actores sustantivos de la FP porteña: funcionarios, autoridades, instructores y estudiantes de los CFP seleccionados e informantes clave de la FP de la CABA.

La adopción del enfoque de la Pedagogía Crítica del Trabajo que, afirma Figari “ha suministrado aportes conceptuales para aprehender el vínculo trabajo/formación en tanto vínculo pedagógico que se despliega en un espacio conflictual y de disputa de sentidos, para lo cual reconocemos como relevante el desarrollo de una pedagogía concreta con centralidad en la praxis” (2019:148); posibilita problematizar las teorías implícitas y los marcos ideológicos subyacentes al discurso hegemónico que determina los sentidos que asume la articulación entre la educación y el trabajo y condiciona los modos que adquiere la formación para el trabajo, que encuentran en la tecnocracia pedagógica y en los paradigmas neofuncionalistas su base de fundamento.

En ese marco, la investigación recoge, recupera e interpreta la voz de los actores en torno de sus propias experiencias, trayectorias, vicisitudes y prácticas en la construcción de sus saberes acerca del oficio que enseñan y de la enseñanza del oficio.

Aproximación al objeto de estudio: los instructores de Formación Profesional.

La FP es una modalidad de la Educación Técnica Profesional (ETP), históricamente subvaluada al interior del campo académico, relegada por décadas a los márgenes de la agenda educativa pública a la que fue restituida a partir de la sanción de la Ley 26.058/05 (LETP).²

Paradójicamente, la razón de su ausencia en “los grandes temas y debates educativos” pareciera radicar en su principal fortaleza: el hecho de que vincula de manera directa y privilegiada la educación con el mundo del trabajo. En la Región, y particularmente en nuestro país, la FP posee rasgos singulares, tanto en la arquitectura institucional, como en los paradigmas conceptuales y metodológicos y el entramado social y económico. Esta originalidad deriva, en opinión de Barato (1999), de que la FP como sistema, es conceptualizado y puesto en acto como un hecho, a la vez, laboral, tecnológico y educativo.

² *El conjunto de acciones cuyo propósito es la formación sociolaboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local. También incluye la especialización y profundización de conocimientos y capacidades en los niveles superiores de la educación formal (Capítulo III Artículo 17).*

Si bien puede considerarse a la FP como un subproducto de la revolución industrial que introdujo, a la par que una profunda transformación en los modos de producción, la necesidad de una cierta profesionalización en la transmisión de los conocimientos de los distintos oficios, en sentido estricto, tal como hoy la conocemos, es una creación de la sociedad civil y, particularmente, del Movimiento obrero que:

pretende dar al trabajador las herramientas de un oficio que a la vez le permitiera construir un espacio de autonomía frente a la organización científica del trabajo y darle una cualificación lo suficientemente amplia como para que pudiera progresar en el ámbito profesional y con ello escapar a la mera lógica de las necesidades fluctuantes de la tecnología a de la producción y la demanda patronal de formaciones directamente adaptadas a los puestos de trabajo (Dubet, 2006: 198)

La FP de nuestro país tuvo un fuerte impulso a comienzos de la década de 1970 en el marco de la política hacia la modalidad que se plasmó en la creación de una Dirección General de FP. Con la transferencia de los servicios educativos a las provincias y a la MCBA en 1993, se cristalizó la estructura heredada del CONET: CFP de gestión estatal (los “puros” o “propios”) y un conjunto más numeroso y diverso “conveniados”³ con organizaciones sindicales, empresariales y de la sociedad civil.

En las últimas décadas la FP se desenvuelve en un escenario signado por agudos cambios en el aparato productivo, que no suceden en forma homogénea y pareja al nivel de la estructura económica, que impactan en los procesos de trabajo y de su organización, repercuten en la estructura ocupacional y social, y desafían a las instituciones y los instructores que forman profesionales y técnicos, a partir de los nuevos paradigmas productivos y su correlato tanto en la modernización y actualización curricular, como de las estrategias y procedimientos para la enseñanza (Belmes y Vocos, 2011).

En 2010 la Ciudad inició un proceso de cambio curricular orientado a actualizar los planes de estudio, adecuarlos a la normativa federal generada a partir de la LETP y a asegurar la validez nacional de las certificaciones⁴, en torno de los conceptos de Figura

³ En este segundo grupo se distingue entre aquellos que reciben financiamiento por parte del estado local y los que no lo recibir. Estos últimos son los estrictamente privados, aunque todos dependen administrativamente del Ministerio de Educación de la Ciudad, quien valida los títulos y certificaciones que otorgan

⁴ La oferta de FP de la Ciudad estaba conformada en ese momento, tanto por antiguas certificaciones y cursos originados en el CONET, como por una batería de otros cursos surgidos de la ampliación de las demandas para diversos sectores de actividad y que, en general, habían sido creados de un modo errático por las propias instituciones ante la ausencia de lineamientos curriculares y de planificación estratégica.

Profesional y Familia Ocupacional, el módulo como formato de la unidad curricular, y el trayecto como criterio de organización de los planes de formación; que interpela la función docente de los instructores y pone en tensión su propia formación.

Los instructores de FP son, en su gran mayoría, técnicos de nivel medio que acreditan vasta experiencia y conocimientos sobre un sector de actividad y, por lo general, comparten la función docente con el desempeño laboral en la actividad profesional principal. Históricamente han sido considerados artesanos, en el sentido que Sennet (2009) otorga al término: aquel que sabe hacer bien el oficio y lo ha aprendido y perfeccionado en la propia práctica⁵. Ese oficio, además, le confiere identidad: “Les gusta su oficio, que aprendieron precozmente y que describen como una identidad y una verdadera *cultura*” (Dubet, 2006:200).

En sus comienzos, los instructores de FP eran maestros de taller de las escuelas técnicas que habían aprendido y perfeccionado el oficio en la propia práctica, que eran reclutados sin otro requisito que portar el saber técnico y tener disposición para la enseñanza. En un intento por superar el extendido y sobrevalorado “sentate al lado del que sabe” como método de apropiación del saber del trabajo, el CONET sistematizó en 1964 un curso, inicialmente destinado a los oficios “duros” ligados a la construcción, con una carga horaria de 1200 horas reloj y una orientación metodológica que combinaba el enfoque conductista en boga en la época, con las fases de la enseñanza del método activo: planificar, promover búsqueda e investigación, hacer aplicar y evaluar.

Con el tiempo la carga horaria se fue reduciendo sin pautas claras, coexistiendo distintas versiones respecto tanto de la duración, como de los contenidos. Lo que no varió es el método CONET que dejó una huella por la que aún hoy transita la FP. La desarticulación, producto de la transferencia de mediados de los años '90, llevó a las distintas jurisdicciones a discontinuarlo.

Recién en 2009 el Ministerio de Educación de CABA retomó la cuestión y, en sintonía con las políticas impulsadas por el INET derivadas de la LETP, acordó con sindicatos docentes una “Capacitación Pedagógica Para Instructores en Formación Profesional” destinada a quienes se desempeñaban en la FP sin título docente y a aspirantes a dictar

⁵ «Artesanía» designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía. En todos estos campos, la artesanía se centra en patrones objetivos, en la cosa en sí misma. (Sennet, 2009:12).

cursos de FP: dos módulos semipresenciales, de 120 HC cada uno, organizado en torno de la FP y el mundo del trabajo; el proceso de trabajo y práctica docente.

Diez años más tarde se aprueba, a partir un marco de referencia elaborado en conjunto por el INET, Provincia de Buenos Aires y la ABA, el DC de “Instructor de Formación Profesional” que sintonizaba con la normativa federal,⁶

En términos educativos, Barato (1999), recupera en el plano regional, el profundo compromiso y una dilatada tradición de cooperación de la FP, con los sistemas regulares de enseñanza. No es este un dato menor. Barato lo vincula con el concepto de educación permanente, asociado a las nuevas demandas y requerimientos de actualización derivados de los avances científico tecnológicos:

Esto se constata tanto en las adecuaciones que se realizan desde las instituciones de formación en materia de metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje, propendiendo a una oferta de carácter más flexible y modular. Son actuales ejemplos de articulación entre la formación profesional y los sistemas regulares de enseñanza media técnica y tecnológica, la educación de adultos, y el surgimiento de nuevas ofertas desde la institucionalidad de la formación profesional en el plano de la educación superior (Barato, 1999:110).

La formación de los instructores en CABA ha migrado, al menos discursivamente, de un formato anclado en el desarrollismo tecnocrático, a un escenario actual atravesado por cambios vertiginosos en el campo productivo, científico y tecnológico y la rápida obsolescencia de ciertos conocimientos, que han ido configurando un mapa de formación flexible, modularizado, e integrado sectorialmente que, no obstante, tiene pendiente resolver dos cuestiones sensibles a la FP: i. prácticas formativas en contextos reales y ii. didácticas que reconozcan y asuman las especificidades de las distintas familias profesionales.

Algunos debates actuales en el campo de la formación profesional.

En función del interés por indaga en las prácticas de enseñanza y trayectoria formativa de los instructores de FP como vector de análisis de la articulación entre la educación y el trabajo, se me ocurre potencialmente fértil revisar algunos de los debates actuales en

⁶ con una carga horaria total de 300 horas reloj (50% prácticas profesionalizantes) y una estructura curricular que comprende cuatro módulos Organización institucional de la Formación Profesional (50 hs); La Enseñanza en la Formación Profesional (120 hs.); Práctica de la enseñanza en la Formación Profesional (80 hs.) y Aproximación al sector socio productivo (50 hs.).

los que se ponen en disputa categorías y conceptos, que permiten contextualizar el escenario en que se desenvuelve la FP.

En primer lugar, se abordan críticamente los discursos que han configurado la formación para el trabajo en nuestro país y, seguidamente la relación educación y trabajo, una cuestión considerada clave de la FP: “El estudio del vínculo entre la educación y el trabajo siempre constituyó una problemática nodal en la propia génesis y consolidación del campo pedagógico moderno y ha sido materia de tratamiento recurrente desde las políticas públicas y empresariales” (Figari, 2019:146).

En tercer lugar, se develan algunas tensiones en el campo de la FP. Conceptualizar a la FP como subsistema público de enseñanza en términos de campo, abre la posibilidad de contextualizar las prácticas de los instructores y de las instituciones en las que las desarrollan, en un territorio móvil y en tensión, tanto en referencia a los escenarios actuales de transformaciones complejas y conflictivas del mundo del trabajo y la producción, como a los actores y discursos que disputan los sentidos y los nodos que asume la relación entre la educación y el trabajo, y su correlato en las formas de resolución pedagógicas de la formación de los trabajadores.

Finalmente se trazan algunas líneas de análisis que posibilitan identificar y poner en discusión, posicionamientos que constituyen y entran el territorio de la Pedagogía de la Formación Profesional.

Los discursos que han configurado la formación para el trabajo en la Argentina.

La formación para el mundo del trabajo posee una larga trayectoria en nuestro país.

Existen registros de formación en oficios que datan de la época colonial⁷. Arata (2010) y Ayuso y Arata (2009) analizan las características de la enseñanza de oficios -la formación del aprendiz de oficios mecánicos- en el caso del artesanado porteño durante el Virreinato del Río de la Plata (1776-1810)

Según Jacinto “Los estudios sobre la estructuración de la acción pública en materia de formación (Verdier, 2008; Agulhon, 2010, Spinoza, 2009, Jacinto, 2010, entre otros) muestran que el sistema de educación y formación para el trabajo de un país se ubica dentro de un régimen determinado configurado a través de procesos socio-históricos” (2015:121). No habría entonces una lógica autónoma, inherente al trabajo y los procesos productivos que confiera sentidos y regule los modos que asume la formación para el

⁷ Véase en el Archivo General de la Nación (1907): “Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires”

trabajo sino, como sostienen Martínez y Garino siguiendo a Foucault⁸, que los discursos que circularon en cada periodo histórico, “dieron lugar a propuestas y sentidos que fueron configurando modos de articular la educación y el trabajo de manera específica” (2013:48).

Así, es posible identificar discursos y prácticas que han dado lugar, en diferentes períodos, a las propuestas y los sentidos que configuraron la articulación entre la educación y el trabajo y constituyen huellas en las que se puede rastrear la conformación de las ofertas formativas en cada momento. Por la peculiaridad que adquirió esta relación, Martínez y Garino (2013) recuperan los períodos de 1880-1930; 1946-1955, los '90 y el que se inicia a partir de los debates generados en torno a la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058, sancionada en el año 2005.

i) La FP en Argentina tuvo, en sus comienzos, un débil desarrollo, debido a la primacía de la educación general y académica en la organización del sistema educativo en las últimas décadas del siglo XIX: “el *saber ciudadano* al que se apuntaba se concebía como diferente del saber del trabajo, y se consideraba que la escuela debía brindar una cultura humanística, sin diferenciaciones” (Jacinto, 2015:123).

El actor clave de este período, signado por la conformación del estado nacional, fue la sociedad civil y, particularmente, el movimiento obrero que desde sus orígenes promovió actividades de instrucción, formación y difusión destinadas a los trabajadores (Filmus, 1992; Barrancos, 1991; Belmes y Vocos, 2013, Belmes, 2015).

De las ricas y variadas experiencias impulsadas por organizaciones sindicales en nuestro país, merece destacarse la de La Fraternidad de Maquinistas y Fogoneros de Locomotoras fundada en 1887, que constituyó el paradigma técnico-educativo de la FP. La otra clave de este período es la creación, a comienzos del siglo XX, de las escuelas de artes y oficios para varones y de las escuelas profesionales para mujeres, que puede considerarse el inicio formal de la ETP en nuestro país (Gallart, 2003; Martínez y Garino, 2013, Belmes y Vocos, 2013). A partir de ese momento y hasta mediados del siglo pasado, convivieron distintos formatos institucionales de la naciente ETP: las Escuelas Industriales de la Nación, creadas a imagen y semejanza de las escuelas profesionales alemanas y francesas; las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Profesionales para Mujeres y las Escuelas Técnicas de Oficios.

⁸ Las autoras entienden por discurso el conjunto de hechos, enunciados y acciones que se entrecruzan y articulan en una tensión permanente e inestable, compuesto por enunciados contradictorios entre sí, y que se recrea y actualiza constantemente.

La educación técnico industrial surgió y se desarrolló, por una parte, a partir de dos tipos de necesidades: descomprimir la matrícula de la educación secundaria y formar mano de obra para la incipiente industria nacional y, por otra, sesgada por una mirada social estigmatizante de los sectores medios y de la elite ilustrada, que consideraban a la formación en oficios de menor valor respecto del secundario y de la universidad que si los reflejaban socialmente (Puiggros, 1991).

A diferencia de lo sucedido en el resto de América Latina, en que la formación orientada a la inserción laboral era impartida con una modalidad no formal en Instituciones de Formación Profesional (SENAI, SENAC, INA, INFOTEP, etc.)⁹, en la Argentina tuvo desde el inicio una impronta claramente escolar. Estas escuelas de artes y oficios, que formaban operarios y artesanos, se fueron transformando en escuelas técnicas y asimilaron a las escuelas medias industriales, formando la modalidad de educación secundaria técnica que predominó desde comienzos de la década de los sesenta hasta fin de siglo pasado (Gallart, 2003).

ii) Durante el primer peronismo, 1943-1955, a partir de la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), inspirada en la *Carta del Lavoro* italiana de 1927, se abandonó el modelo “liberal-normalista-positivista” que había hegemonizado la escena pedagógica desde la década del '80 del siglo anterior y se instaló un discurso¹⁰ ligado a la promoción y el reconocimiento de los trabajadores, a través de un circuito de enseñanza técnico-profesional de formación de operarios, que respondía a demandas de los nuevos actores sociales, generados a partir del proceso de industrialización por sustitución de importaciones de entreguerras (Pineau, 1991; Puiggros y Bernetti, 1993; Lucero, 2015; Belmes, 2015).

El circuito CNAOP se caracterizó por impartir, además de contenidos académicos tradicionales, conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes vinculados a la condición de obreros, fuertemente anclados en el saber hacer, que interpelaba a los trabajadores no solo como mano de obra, sino como sujetos sociales y pedagógicos más complejos, al incluir las dimensiones políticas y culturales del “ser obrero” (Pineau, 1991; Arata y Telias, 2006; Belmes, 2015; Giampaolletti, 2020).

⁹ En general, en América Latina la ETP se impartía en dos circuitos diferenciados: uno formal, la educación secundaria técnica en la órbita de los ministerios de Educación y otro no formal, en instituciones públicas nacionales de capacitación dependientes de los Ministerios de Trabajo.

¹⁰ Arata y Telias (2006) sostienen que el discurso oficial del peronismo revela una articulación entre la educación y el trabajo que requiere otras herramientas teórico-metodológicas para darles visibilidad, por lo cual proponen pensar la educación y el trabajo no como relación o vínculo, sino como un dispositivo.

En paralelo, la DGET, creada también en 1944, agrupaba a las escuelas industriales, de agronomía, profesionales de mujeres y de artes y oficios que pasaron a denominarse Escuelas Técnicas de la Nación, con lo cual coexistían dos circuitos de educación técnica: las escuelas dependientes de la CNAOP orientadas a los sectores populares formaban operarios, mientras que las escuelas industriales, con la impronta VET concentraban sectores medios de la población y formaban técnicos (Wiñar, 1970; Pineau 1991; Belmes. 2015; Lucero, 2015),

Finalmente, las Misiones Monotónicas y de Extensión Cultural, que impulsaron la enseñanza técnica en el interior del país y el “Fondo para el Aprendizaje” administrado por la CNAOP, resultan insoslayables a la hora de revisar la política educativa del peronismo (Lucero, 2015)

iii) Con el derrocamiento del peronismo, en un escenario que combinaba síntomas de agotamiento del proceso de sustitución de importaciones y de la producción de manufactura, la atracción de capitales extranjeros hacia la industria, la modernización tecnológica y el aumento de la productividad, el desarrollismo (1955-1989) clausuró la impronta del industrialismo y la promoción de los sectores populares (Tedesco, 1977; Giampaolletti, 2020). La creación del CONET en 1959 constituyó el punto de inflexión. De este período data la formación de instructores, el ISNPT, las ENET y los CNFP.

El desarrollismo tecnocrático con resabios espiritualistas que orientó la educación técnica en este período interpelaba al alumno en tanto mano de obra portadora de capital humano: “en el imaginario desarrollista, la vinculación entre educación y trabajo se producía por la aplicación de los conocimientos, reubicando en un lugar subordinado a los saberes prácticos, a los relacionados con la producción y a los vinculados con el mundo del trabajo” (Pineau ,1997:388).

En esa dirección, Garcés afirma que el desarrollismo “no se propuso la introducción del concepto de trabajo en el sistema educativo, como lo había hecho el peronismo, sino que sectorizó e institucionalizó la educación para el trabajo, en un circuito paralelo que comenzaba recién en el nivel medio de educación” (2007:38)

iii) Durante los años '90 se adoptaron políticas de FP enfocadas en el puesto de trabajo, una matriz que constituye el discurso hegemónico que ha naturalizado una relación lineal entre la educación y el empleo. De ese período data la transferencia de los servicios educativos, en 1993 a las provincias y la MCBA, en momentos en que se consolidaba una reconfiguración del mercado de trabajo que se manifestó en nuevas demandas laborales, gran segmentación y fuerte peso de los sectores de baja

productividad, que introdujeron profundos cambios en la situación objetiva, ubicación, peso social, valoración y prestigio del trabajo. Al compás de la hegemonía neoliberal, la FP pasó así a desenvolverse en un escenario signado por índices de desempleo, de subocupación y de precarización del empleo inéditos, con su secuela de exclusión social, que planteó a las instituciones que formaban para el trabajo, el desafío de formar para un trabajo cada vez más escaso.

iv) Con la salida de la convertibilidad y el cambio en el patrón de acumulación, se generó a comienzos de este siglo un crecimiento de la actividad económica y, paralelamente, importantes cambios en el mapa del empleo. Si bien el dinamismo ocupacional no fue homogéneo -los puestos de trabajo recuperados se explican, en gran medida, por el desempeño de la construcción, de la industria textil y del sector primario que demandan mano de obra poco calificada- se registró a lo largo del período un aumento sustantivo de la tasa de actividad y de empleo y descensos en las tasas de desocupación y de subocupación horaria, el incremento del salario medio real y la formalización de una buena parte del empleo, lo cual trajo aparejado nuevos requerimientos de formación y recalificación de la fuerza laboral (Filuns, 2010; Belmes, Tissera y Vocos, 2015; Molina, Benítez y Ernst, 2018; Giampaolletti, 2020).

En ese nuevo escenario, la LETP sancionada en 2005, repuso la ETP en la agenda educativa y definió una política de fuerte impulso a la modalidad y de articulación con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo, además de nuevas regulaciones que generaron adecuaciones curriculares e institucionales que jerarquizaron la ETP interpelando la función docente y la formación de los instructores

Acerca de la relación educación y trabajo o ¿qué formación para qué trabajo?

Estudiar la formación de los instructores remite inexcusablemente a la relación entre la educación y el trabajo que, si bien la constituye, no es exclusivo de la FP. La formación para el trabajo está presente en la génesis misma del sistema educativo: una de sus funciones capitales, desde su temprana conformación en la Modernidad, fue la formación de trabajadores que, inscripta en la misma matriz escolar, atraviesa sus distintos niveles y modalidades.

La educación prepara para el mundo del trabajo, no sólo en términos cognitivos, sino también y, sobre todo, en términos de actitudes, disposiciones, formas de conducta y aceptación de las reglas dominantes (Fernández Enguita, 1990). Figari advierte que:

El Estado, como representante del capital total, garantiza la disponibilidad de esta fuerza de trabajo calificada en vistas de que el proceso de acumulación no se vea obstaculizado. Eso incluye habilitar a diversos actores privados para que creen sus propias instituciones educativas o intervengan de forma directa en las estatales en función de las necesidades del proceso de acumulación de capital en cada espacio nacional y en cada momento histórico (Figari, 2017:76).

La autora avanza en definir el sesgo que reviste esa función del sistema educativo: *formar a los trabajadores con atributos homogéneos y heterogéneos para su participación en las diferentes esferas de la producción (...)* lo cual fue estudiado por la Sociología desde una perspectiva funcionalista que naturalizó la división social del trabajo del modo de producción capitalista (Figari 2017:75).

Los modos y sentidos que asume esa relación en cada momento, son una construcción resultado de un proceso histórico de disputas, continuidades y reconfiguraciones en relación a esos sentidos y propuestas, que impactan tanto en los sujetos, como en las instituciones, formateando las prácticas pedagógicas de los instructores de FP.

En las últimas tres décadas, se ha naturalizado en nuestro país y en el resto de la región un discurso, subsidiario del enfoque teórico del capital humano, que vincula de modo lineal la FP con el empleo. La idea básica de esta teoría consiste en considerar a la educación y la formación como inversiones que realizan individuos racionales, con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos.

En su versión original, “en una atmósfera traspasada por el optimismo económico y tecnológico, la teoría del capital humano irrumpió vigorosamente, produciendo un cambio conceptual cuyos efectos se tradujeron en la ampliación de las expectativas depositadas en el sistema educativo” (Aronson, 2007:10): los recursos que se destinaban a la educación, pasaron a ser considerados como una forma de inversión que rendirá una corriente de beneficios en el futuro para la sociedad, en términos de una mayor productividad de los trabajadores educados. Fue perdiendo influencia a medida que se constataba que el conjunto de certezas sustentadas a lo largo de casi tres décadas no se correspondía con las transformaciones reales¹¹.

¹¹ De una parte, la educación no producía los efectos de desarrollo económico esperados; además, se probó la exigua conexión entre formación y remuneraciones. Con ello, también se cuestionó la contribución de las instituciones educativas para remediar la disparidad de oportunidades sociales; finalmente, pudo corroborarse que el principio meritocrático basado en el esfuerzo personal, funcionaba sólo dentro de las escuelas y universidades (Aronson, 2007:11)

Una versión más reciente introduce en la explicación de ciertos fenómenos macroeconómicos, como, por ejemplo, el crecimiento del ingreso nacional, además de capital y trabajo, un tercer factor: el conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan relevantes a la actividad económica (Aronson, 2007; OCDE, 1998, citado en Morduchowicz, 2004).

Este discurso devenido hegemónico, anclado en la oleada neoliberal de la década de 1990, orbita en torno de los conceptos estelares de focalización y de empleabilidad (Guelman y Levy, 2003). La focalización es el concepto clave del paradigma de la política social compensatoria en el modelo neoliberal.; mientras que la noción de empleabilidad, entendida como el conjunto de las habilidades, competencias o capacidades¹² demandadas por el mercado de trabajo, ha monopolizado el diseño de las políticas y de los programas de formación que, enmarcados en esta perspectiva, asumieron que la transmisión de esas competencias básicas, a través de la capacitación y reconversión de la fuerza de trabajo, garantizarían el acceso y permanencia de las personas en el empleo.

El discurso de la empleabilidad surge en el escenario post-crisis, claramente asociado a la necesidad de explicar las dificultades para sostener el pleno empleo en los mercados de trabajo urbanos, haciendo referencia al agotamiento de las políticas keynesianas de posguerra (Spinosa, 2005). Revela, además, dos aristas al menos controversiales: por una parte, coloca al mercado -desplazando al Estado- en el lugar de determinar los valores, objetivos y contenidos de la formación y, por otra, hace a las personas responsables individuales de la productividad y del acceso al empleo¹³

Podría inscribirse esta operación discursiva bajo el paraguas interpretativo de lo que Rossanvallon (1995) y Castel (2001), entre otros científicos sociales, denominaron la individualización de lo social, es decir, enmarcado en procesos en los que los actores, cada vez más, son inducidos a responsabilizarse de gestionar sus propias biografías y

¹² Usualmente utilizadas en forma indistinta, el de competencia es el concepto más amplio y complejo de los tres: es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Por su parte, capacidad es la aptitud con que cuenta una persona para llevar a cabo una tarea y es usual que se la asimile con el talento. Finalmente, habilidad, según el glosario Cedefop (2008) es la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas.

¹³ "La empleabilidad de una persona individual supone su capacidad para obtener y mantener un empleo y para mejorar su productividad y perspectivas de ingresos, compitiendo eficazmente en el mercado de trabajo, así como su movilidad profesional, su capacidad de «aprender a aprender» con vistas al nuevo mercado de trabajo y las nuevas oportunidades de empleo, de integrarse plenamente en la vida económica y social y, en general, de trabajar y vivir bien en una sociedad de conocimiento avanzado, de comunicaciones y de tecnología. Los activos de empleabilidad comprenden conocimientos, capacitaciones (capacidades) y actitudes" (OIT, 2000:18).

trayectorias, ante la pérdida de eficacia y de sentido de las regulaciones colectivas previas. Así, en el marco del modelo neoliberal, el trabajador, como sujeto colectivo, se desagrega en individuos a merced del mercado, que es quien asigna los recursos y los lugares en la estructura social.

El discurso de la empleabilidad genera, además, una dicotomía artificialmente construida que envuelve a la FP e interpela su sentido ¿formación de trabajadores o de sujetos “empleables?” que es el resultado del deslizamiento, por reducción de un concepto rico y complejo como el de trabajo, por el de empleo, entendido exclusivamente como relación salarial.

El empleo es trabajo abstracto originado en el seno de la sociedad salarial como operación simbólica de inserción al mundo productivo y a la cultura (Gorz, 1998), mientras que trabajar es un hecho social total (Méda, 2007). El trabajo es una forma de realización individual y colectiva. fuente y sentido de experiencia, constituyente de la identidad individual y social, y principal medio de subsistencia, que ocupa una parte esencial de la vida de los individuos y es el fundamento del orden social que determina ampliamente el lugar de los individuos en la sociedad (Dacuña y otros, 2006).

La FP no debiera restringirse al puesto de trabajo. Desde una perspectiva crítica, que disputa el campo al discurso empresarial, cabría pensar que representa bastante más que un puente entre la educación y el mundo productivo; que debiera formar ciudadanos comprometidos con la realidad y buscar mecanismos de inserción social a través de la participación y la cooperación en torno a un sistema de seguridad social ampliado erigido sobre el valor del trabajo. La FP debe constituir un dispositivo que abarque las distintas dimensiones del trabajador como persona y le provea las herramientas para proyectar el ejercicio de un oficio/profesión que contribuya a la calidad de vida y a la dignidad (Gándara, 2012, Gándara y Cosentino, 2013; Belmes, Tissera y Vocos, 2015).

En el marco de entrecruzamiento discursivo, de disputa de paradigmas, la FP debiera ser concebida como parte de un sistema complejo, con objetivos amplios que exceden el “impartir conocimientos y desarrollar destrezas de trabajo”; orientado también a la reflexión de la técnica, de la tecnología, de las profesiones mismas, de los proyectos nacionales de crecimiento económico y del tipo de participación en el trabajo, la comprensión de la ética, la construcción de la ciudadanía; y a la vez las consideraciones del trabajo decente (de Ibarrola, 2020).

Esto implica poner en discusión el discurso hegemónico que recurre a las matrices conceptuales funcionalistas que invoca la “necesaria articulación entre la educación y el

trabajo” y la importancia de “educar para la empleabilidad” (Figari, 2019:146), y dar cuenta de por lo menos dos cuestiones conceptuales derivadas: i. otro carácter y sentido/s posibles de la relación entre la educación y el trabajo, y ii. un enfoque también alternativo a la retórica de las competencias y de la empleabilidad

Jacinto sostiene que “estas vinculaciones lineales entre educación y trabajo vienen siendo largamente complejizadas y discutidas, tanto que la autora francesa Lucie Tanguy (1986) caracterizó el vínculo como ‘una relación inencontrable’” (2016:155). Riquelme (2006) advierte que lejos de ser lineal y armónica, se trata de una relación relativa, compleja y conflictual, como producto del cruce de dos lógicas contrapuestas: la educación que se plantea equidad, homogeneidad, universalidad; y el “*mundo de la producción y el trabajo*” selectividad, demandas de estratos diferenciados de la estructura productiva y ocupacional y competitividad.

El discurso experto que ha naturalizado esta relación como ajuste adaptativo de la educación a los requerimientos de la producción y el trabajo, se ha constituido en instrumento de sostenimiento del sentido común, de disciplinamiento acrítico, de subordinación directa e inmediata de la educación a los intereses del capital¹⁴.

Respecto de la segunda de las cuestiones, ha noción de competencia laboral, la bibliografía resulta extensa y variada¹⁵. Al igual que la noción de empleabilidad reposa en el corrimiento del estado y la autorresponsabilización de los trabajadores:

“La educación basada en competencias supone el desplazamiento del rol legitimador del Estado en favor del mercado, nuevo encargado de valorar y legitimar los conocimientos, convertidos en “competencias evaluables” por parte de la empresa, haciendo más crudo el rol estamentalizador social de la educación; se trata ahora de conocimientos inseparables de la acción, asociados a una habilidad, dependientes de saberes prácticos, útiles a la organización productiva. El relegamiento del rol de la escuela y del Estado en la determinación acerca de la legitimidad de los saberes que se distribuyen en el seno social, impugna así el

¹⁴ Es necesario recurrir a los conceptos de hegemonía y de sentido común en Gramsci (1975) para comprender esta operación.

¹⁵ Referencia obligada, según Avolio, Catalano y Sladogna (2004) ‘pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes; mientras que Gallart y Jacinto (1997) sostienen que se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Es un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. Finalmente, para De Ibarrola (2004) es el concepto unificador entre diferentes formaciones para el trabajo y la posibilidad de reconocerlas y certificarlas.

contenido de formación intelectual y cultural de la escuela, convirtiendo al mercado en la instancia mediadora que fija los valores profesionales de los individuos” (Garcés, 2007:48).

Para Lidia Rodríguez (2011) el uso de competencias fragmenta el proceso de trabajo y obstaculiza la construcción de la identidad del trabajador y, según Tanguy, es correlativo a la implementación de políticas de flexibilidad en el empleo y de cambio en la organización del trabajo o de la gestión del personal: “políticas que a su vez se inscriben en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos, cambios acelerados en las tecnologías de producción y procesamiento de la información, una mayor competencia de los mercados y también una decadencia de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados” (Citado por De La Garza y Neffa, 2001:112)

En ese escenario descrito por Tanguy, la noción de competencias en tanto atributos de las personas, resuelve mejor que la de cualificaciones -con categorías estrictamente definidas sobre la base de funciones y tareas como propiedades de los puestos de trabajo y fuerte impacto en las condiciones de trabajo de los convenios colectivos- las necesidades del capital de flexibilidad y polivalencia de los trabajadores.

La ecuación resultante sería: a proceso de trabajo flexible corresponde una formación igualmente flexible y fácilmente adaptable a los requerimientos del mercado de trabajo y trabajadores responsables de su propia formación para ser competentes y funcionales. Advierte Figari: “Las lógicas individualizantes y de autoresponsabilización hacia los trabajadores, respecto a su situación laboral, gobierna en un escenario de creación y recreación de estándares a los que los sujetos y las organizaciones deben ajustarse para ser competentes, unos y alcanzar competitividad otros” (2019:147)

En definitiva, el discurso hegemónico neoliberal-toyotista ha naturalizado su base conceptual y doctrinaria encarnada en postulados referidos al emprendedorismo, a la colaboración y al esfuerzo meritocrático individual. La Pedagogía empresarial, funcional al capital, transpone esas bases conceptuales y doctrinarias con eficiencia en las instituciones de modo que sean aceptadas por los sujetos

Aquí interesa recuperar desde un enfoque alternativo, el concepto de saberes del trabajo: aquellos conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral necesarios para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos (Ayuso, Sessano y Telias, 2006) en un sentido análogo, a la

categoría Saberes socialmente productivos (Puiggtós y Gagliano 2004) que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando sus habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad.

Los saberes socialmente productivos no se vinculan exclusivamente con el trabajo: se trata que la escuela, en el marco del modelo de producción capitalista, cumpla una función, en términos de distribución de saberes socialmente productivos capaz de trascender la capacitación en competencias puntuales (Garcés, 2007). No se trata tampoco de saberes de pobres, ni plebeyos, ni”, ni de asistencia, ligados a un sector social en un sentido esencializado y ahistórico; no se encuentran aislados entre sí, sino que se trata de configuraciones de sentido compuestas por elementos heterogéneos, que son de orden técnico, social y político (Rodríguez, 2011:58).

Guelman (2018) recupera las experiencias de los movimientos sociales en la economía popular en Argentina post 2001 y la potencialidad pedagógica de los proyectos productivos, analizando la formación en el trabajo a través de la experiencia acumulada por los movimientos sociales en Argentina a partir de un concepto ampliado de trabajo¹⁶ afirmando que “para los sujetos que son parte de esos proyectos, el lugar de trabajo se resignifica (y que) en los proyectos productivos se pone en práctica una pedagogía –otra– del poder” (Guelman, 2018:57 y 58).

Finalmente, la relación entre educación y trabajo, por su carácter relativo y conflictivo, “ha constituido históricamente una tensión que expresa fuertes contradicciones sociales, económicas, culturales” (Garcés,2007:15) que está “Entre las cuestiones mal resueltas por la sociedad argentina en el pasado, y que aún nos pesan, tiene un lugar preponderante la incapacidad para resolver democráticamente” la relación entre educación y trabajo (Puiggros, 1996:70).

Las tensiones en el campo de la Formación Profesional.

¿Qué trabajo para qué trabajadores y trabajadoras?

¹⁶ “...que considere a la vez sus dimensiones objetiva y subjetiva. Es decir, se requiere partir de la idea de que el trabajo es una forma de interacción entre hombres y entre estos con objetos materiales y simbólicos, que todo trabajo implica construcción e intercambio de significados (De la Garza 2009:111). Una concepción abarcativa y ampliada del trabajo lo contempla tanto en su dimensión colectiva como en la subjetiva, tanto en la esfera del trabajo productivo como improductivo, material como inmaterial, así como en las formas asumidas por la división sexual del trabajo ... (Antunes, 2005: 178)

Dos cuestiones sustantivas emergen al considerar a la FP como una política pública y, en sí misma, como campo problemático o sistema complejo. La primera remite al impacto del dispositivo CFP en la construcción del saber pedagógico del instructor, asumiendo que una institución educativa enseña tanto como los contenidos que transmite (Bourdieu, 1989). Aquí juega el peso del formato institucional de los CFP, el tipo de gestión y la trama de relaciones signada por la pertenencia a organizaciones sindicales, empresariales o de la sociedad civil, bajo el supuesto que condicionan los modos en que el instructor de FP se constituye como tal.

Una segunda cuestión se relaciona con el peso del discurso neoliberal en la construcción del saber pedagógico del instructor y en sus prácticas de enseñanza. Es posible suponer que, dentro de la sujeción al discurso dominante, exista un margen de subversión (o resistencia o fisura) de ese discurso en las prácticas del instructor. Retomando la afirmación foucaultiana “donde hay poder hay resistencia al poder”, sería posible imaginar, en términos de De Certeau (1996), unas *maneras de hacer*, micro-resistencias movilizadas a partir de las prácticas cotidianas que interpelen la superficie discursiva dominante y estarían revelando el carácter complejo, problemático, del campo de la FP. Apelar al concepto de campo como herramienta conceptual, por su utilidad para mediar entre la estructura y la superestructura, así como entre lo social y lo individual (García Canclini, 1990) resulta fértil a la hora de analizar y comprender la formación y las prácticas de enseñanza del instructor de FP en los contextos y sus condiciones de realización: un territorio móvil y en tensión, tanto en referencia a las transformaciones complejas y conflictivas del mundo del trabajo y la producción, como a las formas de resolución pedagógica de la formación de los trabajadores.

La FP es una piedra en el zapato de los sistemas educativos: “No parece estar claro cómo articularla con el resto de los niveles, en qué sentido direccionarla en función de su especificidad e incluso a dónde terminar de ubicarla en relación con el mundo del trabajo; es además la única modalidad educativa en disputa abierta con otros agentes estatales diferentes al educativo” (Drolas, 2020:10).

En esa clave, sujetos e instituciones del ámbito estatal, privado y de la sociedad civil, ocupan posiciones en este campo en tanto espacio de disputa y de negociación entre actores diversos -instituciones de FP y de ENF, universidades, sindicatos, empresas, cámaras empresarias, OSC, gobiernos locales- luchan por imponer el sentido a la formación para el trabajo desplegando estrategias diversas según se trate de aquellos

que tradicionalmente dominan el campo o de los que se acercan recientemente e intentan subvertirlo (Belmes, 2015, retomando a Bourdieu, 1990,).

El campo en el que se desenvuelve la FP está signado por agudos cambios en el aparato productivo, que no suceden en forma homogénea y pareja al nivel de la estructura económica, y que inciden en su propia dinámica, así como en el conjunto de la sociedad. Estas transformaciones, con sus implicancias en los procesos de trabajo y de su organización, repercuten en la estructura ocupacional y social (Belmes y Vocos, 2011). Almandoz (2010) identificó algunos procesos y transformaciones sustantivas: cambios en el mercado laboral y en la estructura del trabajo, en los contenidos y en los procesos de trabajo; nuevas ocupaciones y perfiles profesionales; desarrollo desigual y diferenciación tecnológica entre sectores y al interior de los sectores y subsectores de la economía; coexistencia de sectores dinámicos y otros de menor productividad; nuevos modelos de producción y de administración económica y social; formas diversas de inserción en el mercado de trabajo, aumento de la informalidad y del autoempleo, desempleo y exclusión social y, finalmente, complejidad de las relaciones entre los sistemas de producción, la organización del trabajo y la cualificación de los trabajadores.

Así, formar para el trabajo hoy supone para las instituciones el desafío de enfrentar lo que se denomina “mercado de trabajo” como una categoría que se presume unívoca y está conformada por un abanico de situaciones diversas. Nuestro país se caracteriza, como el resto de la región, por una heterogeneidad estructural acompañada por un mercado laboral segmentado y asimétrico (Novick, 2017) que, según los distintos sectores de actividad, conjuga desde la producción artesanal, pasando por la manufactura taylorista-fprdista, hasta aquella que evidencia altos niveles de automatización; con distintas formas de organización del trabajo, de tiempos de producción, etc. y de demandas diferenciadas de formación de su fuerza de trabajo.

Las nuevas demandas al sistema de formación para el trabajo parecen provenir de dos vertientes principales: una que refiere a los procesos productivos derivados de la globalización y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que genera tendencias polares en el empleo de mano de obra: para una porción mayoritaria de trabajadores, el mayor desarrollo tecnológico simplifica las tareas, mientras que solo una minoría de trabajadores exige niveles crecientes de cualificación laboral; y otra que hace referencia a las nuevas formas de organización del trabajo, un movimiento general, internacional del capital en la búsqueda de un nuevo modelo productivo en el que la polivalencia y la

ampliación de tareas constituyen mecanismos que maximizan los beneficios aumentando la carga y la intensidad del trabajo: menos trabajadores realizan más tareas, lo cual se suma al incremento de la informalidad y el creciente desarrollo del “trabajo atípico” que deviene fácilmente en trabajo precario (Molina et al., 2016, Belmes, 2015). Estos procesos están delineando nuevos valores, creencias y normas que modificarían las representaciones acerca del trabajar y del trabajo, configurando una “nueva cultura del trabajo” y, paralelamente, nuevas demandas a la FP.

En síntesis, la complejización de la actividad productiva, genera escasos puestos de trabajo formalizados en el sector más altamente tecnologizado, aquellos que requieren niveles de capacitación cada vez más elevados y reconversión permanente, a la vez que aumentan los puestos de trabajo precarios, particularmente en el sector servicios, lo cual plantea a la FP desafíos con relación al desempeño de un rol democratizador en un sistema que conjuga la exigencia cada vez mayor de certificaciones para la inserción y/o permanencia en el mercado de trabajo, con el cambio permanente de las condiciones laborales y de los propios puestos de trabajo, la informalidad y el “trabajo atípico”.

¿Una Pedagogía de la Formación Profesional?

La creación de los CNFP hacia finales de la década de 1970, mantuvo la impronta fundacional de la FP: instructores reclutados entre los maestros de taller de las escuelas técnicas o idóneos, sin formación pedagógica sistemática con una amplia trayectoria en el oficio/profesión a enseñar. En la actualidad los instructores de FP (de la CABA) son predominantemente técnicos de nivel medio que acreditan vasta experiencia y conocimientos sobre un sector de actividad y que, por lo general, comparten la función docente con la actividad profesional principal.

Parece existir consenso en que la fortaleza del instructor de FP radica en el saber especializado de su campo profesional/laboral y que ha construido activamente en la propia práctica un saber sobre la enseñanza, en el que se solapan sus competencias profesionales y su actividad docente. Es decir que el saber pedagógico del instructor de FP se origina en y es legitimado por la práctica de su oficio. Según Dubet, por ejemplo, “su oficio es a la vez su identidad y su herramienta de trabajo. El oficio no solo es su objetivo de formación sino también herramienta de formación. El oficio es su método” (2006: 201-202). Esta afirmación reenvía a algunas cuestiones conceptuales que están en debate y que resultan fértiles a la hora de revisar la formación de los instructores en

relación con una Pedagogía de la Formación Profesional: los conceptos de identidad; de práctica, de experiencia y de saber.

Dubet afirma que los instructores son investidos de identidad por el propio oficio. Estamos inclinados a pensar, desde una perspectiva distinta de la fenomenológica, que entiende a la identidad como fenómeno que surge de la dialéctica del individuo y la sociedad, y que se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo (Berger y Luckman, 1991), . desde un enfoque inclinado a concebir la identificación como un proceso a partir del vínculo entre lo social y lo singular.

La construcción de la identidad, en el caso del instructor puede empezar a rastrearse en el vínculo directo con el mundo del trabajo. Spinoza, desde una perspectiva marxista sostiene que “el trabajo es fundamentalmente un aprendizaje en la medida que en la acción sobre el mundo se transforma al mundo y a quien lo transforma” (Spinoza, 2006:164).

Tardif también recurre a Marx para explicar el impacto que el trabajo como praxis social, en el caso específico del docente, tiene sobre sí mismo. Trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o situación en otra cosa; es también transformarse a sí mismo en y por el trabajo: “Si una persona enseña durante treinta años, no solo hace algo, sino que hace algo de sí misma: su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional” (Tardif, 2004:43).

Así planteado, el concepto de identidad aporta sustancia a la autopercepción de este colectivo particular en relación con su condición profesional.

Los conceptos de práctica y experiencia aparecen ligados tanto al *habitus*, como a la formación del *habitus* y al lugar docente en la misma formación, y que atraviesan los saberes del instructor y la conformación misma de esos saberes. En una de las tantas conceptualizaciones que realiza del término,

En el caso de la práctica, superando la ilusión de “transparencia” que restringe la práctica a acciones observables (Bourdieu, 1991) se trata de comprenderla, en sus condiciones de producción. En ese marco, se la debería considerar como una acción signada por las representaciones que portan los sujetos, de maneras más o menos explícitas, sobre el sentido y dirección de lo que hacen (Feldman, 1999), lo cual implica considerar las prácticas de enseñanza, ellas mismas, a partir de las significaciones que adquieren en el contexto en el que se producen.

Respecto de la experiencia, los saberes experienciales, saberes específicos que los profesores/docentes desarrollan en el ejercicio de sus funciones, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, que brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos, ponen de manifiesto la cultura docente en acción un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprende y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. El ejercicio cotidiano de su función permite al docente desarrollar los *habitus* que le posibilitan afrontar los condicionantes e imponderables de la profesión. (Tardif, 2004).

Ferry (1997) sostiene que la formación (que podría hacerse extensiva a la FP), consiste en adquirir cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. De este modo, la formación excede la escolarización y es completamente diferente a la enseñanza y el aprendizaje soportes de la formación. Puede afirmarse que uno se forma a sí mismo, aunque con mediaciones y dispositivos, como la escuela o el curriculum, y soportes, como la enseñanza y el aprendizaje. En definitiva, formarse es ponerse en forma y consiste en encontrar formas de cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo.

La cuestión de los saberes del instructor refiere tanto al *saber del oficio*, como al *saber de enseñar el oficio*. Un concepto clave es el de “saber del trabajo”. Según Barato los saberes del trabajo “tienen especificidad epistemológica (y) articulan en la acción valores, ética, significados y técnica” (2006:20)

Spinoza (2006) retomando a Barbier (1996) distingue al menos tres formas diferentes de saber en relación con el trabajo, que se hallan en estrecha relación y referenciados los unos en los otros:

Los tres tipos de saberes –el saber, el saber hacer y el saber qué hacer– se hallan en estrecha relación y no es posible analizarlos por separado por cuanto en el curso de la acción se hallan permanentemente referenciados los unos en los otros. Todo saber hacer supone un concepto (implícito o explícito), y lo mismo ocurre con los saberes de situación. Tal como lo demuestran los desarrollos en didáctica y en psicología del aprendizaje no surgen independientemente del contenido sobre el cual se ejerce en términos de los otros tipos de saberes enunciados (Spinoza, 2006:167).

En esa línea Zysman y Arata rescatan la significación de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los espacios de trabajo en la estructuración de la identidad del trabajador:

Allí se ponen en disponibilidad un conjunto complejo de saberes que exceden el saber hacer de carácter técnico. Sin embargo, existe una tendencia a calificar los saberes aprendidos en los lugares de trabajo como un conjunto de gestos parcelados, incorporados de modo asistemático, rudimentarios e iterativos. Aprendizajes que son interpelados reduciéndolos a un saber hacer mecánico, subsumidos al conjunto de disposiciones y requerimientos de la máquina especializada, que no demandaría más que manos de obreros especializados (Zysman y Arata, 2006:77).

En relación con el saber del oficio Barato (1999). advierte las limitaciones teóricas y la insuficiencia explicativa del par dicotómico teoría/práctica en el campo de la FP, y profundizar en la hipótesis de la técnica como una forma particular de saber, mientras que, respecto del saber de enseñanza del oficio, sostiene que “enseñar como los analistas entienden el trabajo y no como lo hacen los trabajadores es un error común” y añade que “uno de sus efectos es que los contenidos del trabajo son una “práctica” que precisa ser iluminada por la “teoría” (y que) debemos considerar la práctica como un conocimiento autónomo” (Barato, 2006:20)

Desde una perspectiva complementaria, Sennet (2009), refiriéndose al artesano, un concepto que resulta sugerente e inspirador, destaca la estrecha conexión entre la mano y la cabeza, señalando “Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas”. Añade Sennet en el mismo texto que esta conexión entre la mano y la cabeza se advierte en las más diversas prácticas, que pueden fracasar o no desarrollarse plenamente: “No hay nada inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexivamente mecánico en torno a la técnica misma” (2009: 12 y13).

Finalmente, la FP enfrenta un desafío teórico-metodológico: resolver el problema que se le plantea de continuo, tributario de la dicotomización entre teoría-práctica, de reproducir, de forma invertida, el predominio de un saber sobre otro. Tradicionalmente se ha privilegiado la teoría sobre la práctica. Impartir exclusivamente saberes prácticos no resuelve el problema de subsumir la práctica a la aplicación de la teoría, omitiendo su valor intrínseco (Belmes et al., 2015).

A modo de cierre

Como señalé en el inicio de la ponencia, he tratado de compartir, en el marco de una investigación en curso sobre instructores de FP de la CABA, algunas reflexiones tomando partido desde la Pedagogía Crítica del Trabajo, sobre cuestiones que remiten a algunos de los debates que atraviesan el paisaje de la FP. En el sistema de enseñanza público. Para finalizar quisiera tomar prestada la palabra de dos de los referentes que iluminan el sentido y han trazado un sendero por el que transito en mi investigación.

Retomo en primer lugar a Davini, quien refiriéndose a la metodología de formación del personal de la salud, pero que bien puede extenderse a la FP en general, sostiene que “Toda práctica pedagógica se asienta –de manera consciente o inconsciente- en determinados supuestos respecto del significado que tiene enseñar y aprender (y que) toda acción pedagógica supone la opción implícita o explícita- de un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que un modelo, es una construcción teórica comprometida con posturas ideológicas, que sustenta una organización metodológica y modalidades concretas de acción” (1989:7-8).

Así como a Habermas (recuperado de Ayuste y Trilla, 2005).–de enorme influencia en los pedagogos críticos- quien sostiene que el conocimiento tiene que ver con las necesidades o intereses que mueven a las personas a conocer, y tales intereses pueden ser de tres tipos: el interés técnico motivado por el deseo de dominar la naturaleza, el interés práctico que es el que lleva a las personas a entenderse y, por último, el interés emancipatorio propio de las teorías críticas que pretenden conocer la realidad para transformarla.

Bibliografía

Almandoz, Ma. Rosa et al. (2010): *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* / - 1a ed. - Buenos Aires. IIPE-Unesco.

Aronson, Paulina (2007): “El retorno de la teoría del capital humano” *Fundamentos en Humanidades*, vol. VIII, núm. 16, 2007, pp. 9-26. UNSLSan Luis, Argentina

Ayuso Ma. Luz y Nicolás Arata: “De artesanos a trabajadores: dos estudios sobre la regulación de los saberes del trabajo”. *Educação Unisinos* 13(3):211-219, setembro/desembro 2009

Ayuso; Sessano y Telias (2009) “Sistema de saberes del trabajo ferroviario: un desafío colectivo para superar la fragmentación”. En: Puiggrós, A. (dir), Rodríguez, L. (comp). *Saberes. Reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.

Barato, Jarbas (2016): *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. Montevideo; OIT/ CINTERFOR

Belmes, Armando (2015) *Estado y sindicatos en la educación de adultos. Formación, trabajo y currículum*. Buenos Aires. Noveduc-Aulas y andamios.

Belmes (Coord); Tissera y Vocos (2015): “Los Centros de Formación Profesional frente a los desafíos actuales del mundo del trabajo”.

Bourdieu Pierre. (1990): “Algunas propiedades de los campos”. En *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México

Dacuña, Roberto y Otros (2006): “Los saberes del trabajo como fuente de sentido” en *Anales de la Educación Común*. Año II N^o 5.

Davini, Ma. Cristina (1989): Bases metodológicas para la educación permanente del personal de salud. Organización Mundial de la Salud. Publicación N^o 189

De la Garza Toledo y Neffa, Julio El futuro del trabajo - El trabajo del futuro. Buenos Aires. Clacso

Drolas, Ma. Ana: “Comprender el problema. Tres sospechas sobre Formación Profesional en Argentina”. Extramuros y Ediciones Theomai. Cuaderno de Trabajo número 6 (2do semestre 2020). En línea

Figari Claudia: “La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: un debate silenciado” en *Revista Espacios en Blanco* (serie indagaciones) N29 Publicado: 2019-02-13. Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA.

Figari Claudia. (2017): *La trama del capital: la hegemonía empresarial en la Argentina*. Biblos. Buenos Aires

Figari Claudia: “Corporaciones y dispositivos pedagógicos: la estrategia formadora del capital” en *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*. Vol. XXXIII, núm. 98, mayo-agosto, 2015

Figari Claudia y Hernán Palermo: “Prácticas hegemónicas empresariales, dispositivos de control laboral y valorización de la experiencia” en *Revista Theorema*. Número 19. Primer semestre de 2009. En línea

Figari C, Hernández M; Migliavacca A; Vilariño G (2018): *El campo pedagógico moderno en la formación de trabajadores y ciudadanos: principales contribuciones teórica* EdUNLu. Luján

Garcés, Luis (Comp.) (2007): *¿De la escuela al trabajo? La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. Buenos Aires. Del Signo.

Giampaolletti, Noelia (2020): La escuela técnica industrial y las disputas por la legitimación de los saberes del trabajo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 16, Nro. 15, Vol. 1, enero a junio de 2020. Páginas 44-52. En línea

Jacinto, Claudia “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina: redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”; UNAM Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; *Perfiles Educativos*; XXXVII.

Martínez, Silvia y Garino, Delfina (2013): *Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible*. En Hernández A. y Martínez S. (coord.) (2013): *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue

Méda, Dominique (2007): “Qué sabemos sobre el trabajo”. *Revista de Trabajo* • Año 3 • Número 4 • Enero - noviembre 2007.

Molina, Mariela, Natalia Benítez, Christoph Ernst (2018): *Cambios tecnológicos y laborales. Sus implicancias en el mercado de trabajo de Argentina*. Serie Documentos 23. Buenos Aires. OIT

Novick Marta (2017): *Metodologías aplicadas en América Latina para anticipar demandas de las empresas en materia de competencias técnicas y profesionales*. CEPAL. Serie Macroeconomía del desarrollo N° 187 [CEPAL Novick.pdf.pdf](#)

Rojas, Eduardo (1999): *El saber obrero y la innovación en la empresa*, Montevideo CINTERFOR, OIT.

Sennet, Richard (2009) *El artesano*, Anagrama, Barcelona.

Spinoza, Martin (2006): *Los saberes y el trabajo. Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 2, número 5. DGCE de la Provincia de Buenos Aires.

Spinoza, Martin (2005): *Del empleo a la empleabilidad, de la educación a la educabilidad. Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos sociales*.

Tardif, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea

Vinacur, Bustos y Belmes (Comp.) (2019): *La educación técnico profesional en la Ciudad de Buenos Aires: aportes y reflexiones del segundo seminario de investigación de la UEICEE*. Buenos Aires. OEI

Weinberg Pedro (2014): *Formación Profesional en la Argentina: ruptura, continuidad, innovación*. Documento de trabajo. OIT Argentina. En línea

Willis Paul (1983) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal