

Centros de Formación Profesional en Argentina: un análisis a partir del actor sindical como mediador de políticas públicas en educación y trabajo

Vocational Training Centers in Argentina: an analysis based on the union actor as a mediator of public policies in education and work.

Miguel Alfredo

Magister en Ciencias Sociales del Trabajo y doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral por temas estratégicos CONICET. Investigador asistente del Programa Estudios y Relaciones del Trabajo/FLACSO Argentina. malfredo@flacso.org.ar

Pablo Granovsky

Magister en Ciencias Sociales del Trabajo. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Director de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de La Matanza; Coordinador del Laboratorio en Estudios del Trabajo: análisis del mercado de trabajo (Programa Estudios y Relaciones del Trabajo-FLACSO). Miembro del Observatorio sobre la diada Educación y Trabajo (ODET) (Fundación UOCRA-UBA). pgranovsky2004@yahoo.com.ar

Resumen

El artículo debate la conformación de políticas públicas en educación y trabajo a partir de la gestión educativa de Centros de Formación Profesional (CFP) en el marco del entramado de actores institucionales en Argentina en el siglo XXI. Se sostiene que la interseccionalidad entre dos campos como la educación y el trabajo encuentra en el actor sindical un protagonista central a la hora de gestionar la oferta formativa. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo de investigación vinculando la reconstrucción de las prácticas sociales de los actores de la Formación Profesional (FP) seleccionados como informantes claves para la reconstrucción de la dinámica sectorial en la gobernanza de los CFP, retomando los casos de gestión dependientes de la UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República

Fecha de recepción:

15.12.20

Fecha de aceptación:

17.5.21

Argentina) y SMATA (Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor).

Palabras clave: políticas públicas - investigación educativa - educación profesional - sindicatos - ocupaciones.

Abstract

This article discusses the formation of education and labor public policies through Professional Training Centers (CFP) within the framework of institutional actors in Argentina in the 21st century. It is argued that labor unions are a central actor in the management of the articulation of both policy fields –education and labor- and the provision of training. Methodologically, a qualitative research approach is adopted linking the reconstruction of the social practices of the Vocational Training (VET) actors selected as key informants for the reconstruction of the sectoral dynamics in the governance of the PTC, taking up the cases of UOCRA (Construction Workers Union of the Republic of Argentina) and SMATA (Mechanics and Related Trade Union of Automotive Transportation)

Key- words: public policies – educational research - professional education - trade unions - jobs.

I. Introducción¹

Durante la primera década del S. XXI en diversos países de la región latinoamericana se ha presentado un periodo de crecimiento económico que ha derivado, previa intervención gubernamental, en una caída en la desigualdad mediante la distribución del ingreso y mejora en las condiciones de vida de la población (OIT 2017). En el mundo del trabajo el proceso de modernización de los entramados productivos, junto con la relevancia de los actores institucionales en la conformación de marcos propicios para la mejora en la calidad del empleo, resultan ser la base de iniciativas potenciadoras del desarrollo local, cumplimiento de la agenda social y mejora en la matriculación y contenido educativo (Bensusán 2013).

Resulta pertinente señalar que la definición de la relación entre los campos de la educación y el trabajo, como un elemento central en las sociedades del capitalismo occidental, desde antaño ha sido abordado desde la construcción de políticas públicas y el mundo académico. Esta relación implica el desarrollo de un esquema integrado del servicio de formación que parte de un paradigma que incorpora y articula los saberes prácticos, propios del ejercicio de cada oficio y profesión, con aquellos saberes más técnicos y conceptuales. Así, la referencia al sector de actividad y al oficio resultan centrales para esta perspectiva formativa. Por ello, el lugar del sindicato en la política pública resulta central dada la forma que asume este desarrollo, generando una red de compromisos para garantizar la ejecución de las acciones, institucionalizando un marco de negociación permanente.

Como supuesto se sostiene que los sistemas educativos, en experiencias de comunidad “ampliada” como la de los procesos de desarrollo económico y social nacionales, requiere considerar al aprendizaje colectivo de una comunidad, la construcción sectorial y nacional de calificaciones profesionales, como eje clave, demandado el reconocimiento de los diversos sujetos como Interlocutores Significativos (IS) (Rojas 1999) de dichos procesos. En el caso de análisis –la mediación del actor sindical en la política pública de formación profesional (FP)–, esta figura es considerada para pensar el rol de los sindicatos a partir de su alto protagonismo para dar a la red de Centros de Formación el marco institucional en tanto una zona de desarrollo y de aprendizaje colectivo.

La constitución histórica de los sistemas nacionales y sectoriales de formación técnica profesional comprende instancias de nucleamiento de tradiciones políticas e idiosincráticas (Lundvall 2009) que, para el caso argentino, encuentran en el actor sindical un sujeto con capacidad de injerencia en la construcción de saberes, con mediación en la producción y recreación de los marcos normativos y experiencias comunitarias. Al tiempo, el rol de las organizaciones obreras ha contado con un papel significativo en la definición y resolución práctica de los procesos y espacios de formación de aprendices y cuadros técnicos medios. Como sostienen Ayuso y Arata (2009) en los albores de la conformación de la unidad nacional, incluso durante el Virreinato del Río de la Plata, las experiencias gremiales han sido determinantes en la conformación de los criterios tecno-económicos de los oficios, conformando parte de los factores relevantes en el ingreso a los espacios laborales. Un ejemplo de ello fue la experiencia de gestión de centros de formación impulsado por el gremio ferroviario al calor de la expansión de la red del ferrocarril que se dio hacia finales del siglo XIX y principios del XX.

Los cambios y desarrollos tecnológicos propios del devenir del capitalismo y sus formas de organización del sistema productivo y laboral (Organización Científica del Trabajo, post-taylorismo, etc.) han marcado un cambio en las relaciones laborales y en el papel que los actores del mundo del trabajo tienen en dicha dinámica. En consecuencia, y bajo las particularidades históricas que la forma de organización capitalista ha tenido en

Argentina, el protagonismo del sindicalismo en los procesos formativos de la población ha encontrado diversas expresiones y experiencias vinculadas tanto a los entramados políticos como con las tendencias y demandas productivas de los diversos ciclos económicos (Alfredo 2019a). Con mayor cercanía en el tiempo histórico, el marcado peso de la organización sindical por rama de actividad, junto con las tendencias de fines de la década de 1990 en el marco del Consenso de Washington, tuvieron como consecuencia un viraje en la institucionalidad de la organización de las relaciones laborales y, con ello, de las organizaciones sindicales. En particular, el asentamiento de la negociación colectiva por empresa atravesada con una dinámica sectorial ha dejado en evidencia que, aún en contextos de fuertes restricciones ideológicas-programáticas, el rol de las organizaciones sindicales cuenta con un peso dentro del debate político en la defensa de las condiciones laborales y de vida de la población trabajadora (Novick y Catalano 1996).

En el marco del cambio de patrón de crecimiento iniciado en 2003, y con las mejoras en el plano del empleo local, la sectorialización de las definiciones políticas de educación-trabajo encuentra en el papel de los sindicatos en Argentina una experiencia significativa no solo por el peso relativo que las organizaciones adquieren en las relaciones laborales, sino incluso en su capacidad de gestión a raíz de las normativas regulatorias vigentes en el sistema educativo (Ley de Educación Nacional N° 26.206/06; Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058/05) (Cappellacci y Miranda 2007). Específicamente, la Formación Profesional encuentra su eje organizativo regulatorio en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Por otro lado, y en paralelo, desde Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional, dependiente de la Secretaría de Empleo del MTEySS (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social), se han desarrollado diversos Consejos Sectoriales Tripartitos de Formación Continua y Certificación de Competencias Laborales, espacio de articulación entre el MTEySS, cuyo objetivo es debatir y diseñar normas de competencia y certificaciones laborales. En este esquema, la definición de la institucionalidad de la FP ha dado esquemas diversos y conformación de orientaciones diversas en relación con sus propios ámbitos de origen, ya que mientras el MTEySS define el catálogo de ocupaciones y coordina los Centros de Formación Profesional, desde el INET la conformación de catálogo de títulos y certificaciones se materializan en las instituciones tradicionales del ámbito educativo (escuelas técnicas, centros de FP, Terciario Superiores, etc.) (Briascó 2018).

En este marco de regulaciones normativas que reconocen a la FP como una modalidad formal del sistema educativo, y acredita la participación de los actores institucionales en la definición de medios y contenidos a dictar en los cursos, los casos del SMATA y UOCRA representan ejemplos en donde la organización del trabajo colectivo encuentra espacios y experiencias pertinentes en la conformación de procesos de aprendizaje potenciando el lugar del saber obrero (Delfini 2010). Para el caso del SMATA, como actor legitimador de los contenidos y formatos de enseñanza pergeñados bajo las normativas vigentes, resulta

ser un referente desde el cual la certificación y reconocimiento de saberes se ha llevado a cabo desde el 2003 en convenio con el MTEySS (Álvarez Newman 2012). Por su parte, UOCRA ha desarrollado junto a las carteras estatales de trabajo y educación y a los demás niveles estatales (provincial/municipal), proyectos y programas sectoriales para mejorar las condiciones de trabajo y las calificaciones dentro de la industria, tomando como base las experiencias propias de su red de CFP (Freytes Frey 2018).

En particular, se sostiene que la proximidad en la gestión y articulación entre los actores intervinientes en la definición de las políticas de formación encuentra en el actor sindical un sujeto con capacidad de dar respuestas a los desafíos que implica la conjunción de aspectos propios del mundo laboral y la práctica formativa. De este modo, la problematización de la cimentación de la FP encuentra en la interacción de sujetos institucionales especializados el elemento medular a la hora de articular tales capacidades, siendo para el caso, los gestores de los CFP de origen sindical. Para dar cuenta de tales supuestos las preguntas que guían el presente trabajo son: ¿Qué aspectos de la administración cotidiana y de gestión desarrolla en su rol dentro del Centro de Formación Profesional? ¿Qué estrategias de articulación–negociación implementó para gestionar las tensiones entre el sistema educativo formal y los actores del mundo del trabajo? ¿Cuáles son los desafíos que afronta la formación profesional con respecto a los procesos de institucionalización vigentes?

El texto tiene como base la necesidad de comprender los procesos y dinámicas que adquieren la construcción de políticas públicas de educación y trabajo. En este sentido, se recuperan las experiencias de gestión de CFP. El recorte de la gestión se da alrededor de los procesos de elaboración y ejecución de los contenidos en los CFP y la vinculación entre los actores.

En este marco, se presentan a continuación, de manera sintética, las principales perspectivas conceptuales y núcleos de discusión teóricos asociados a la intersección de los campos del trabajo y la educación. Luego se plantean aspectos metodológicos considerando el enfoque abordado. También se detallan desarrollos empíricos en cuanto a las experiencias de gestión de estos dispositivos, así como sobre el papel y la interacción entre los actores que intervienen en estos campos. Desde estos elementos se presentan aportes referenciados tanto en lo relevado empíricamente como en las tradiciones teórico–conceptuales adoptadas, finalizando el artículo con reflexiones y propuestas a futuro.

II. Debates teóricos clásicos y contemporáneos sobre la educación y el trabajo

La estereotipada definición funcionalista de la educación, como una asignadora de roles y sentidos para una organización social del trabajo, ha despertado una serie de cuestionamientos, no sólo a la asignación de roles, sino principalmente, a la definición de la relación no conflictiva que implica este proceso para dicha teoría (De Ibarrola Nicolín 1985). Múltiples

corrientes críticas han abordado una serie de aristas hacia el interior y exterior del sistema educativo. Dentro de estas últimas, la teoría de la correspondencia ha dado desde mediados de 1960 numerosos aportes teórico-empíricos a la crítica funcionalista (Fanfani 2007). Particularmente, la asignación de roles del sistema educativo refiere en realidad a una división social del trabajo en el cual el sistema educativo se constituye en un factor esencial en la legitimación del orden social vigente, con sus desigualdades pre-existentes y en los procesos de estratificación social que configuran las sociedades modernas (Bowles y Gintis 1986). No obstante, el carácter clasista que adquiere la escuela (y por ende el sistema educativo), por medio de un sistema normativo disciplinador de una cultura educativa específica, no anula las posibilidades de desarrollo de propuestas que promuevan la capacidad de constitución de elementos contraculturales en cuanto al ámbito escolar, como puntapié de procesos complejos –no lineales– de identificación de clase (Willis 1988).

Al tomar como punto de partida conceptual las corrientes críticas, una serie de debates a nivel latinoamericano han puesto en consideración el modo en que las teorías funcionalistas y críticas cuentan con una lógica de circularidad determinista simplificando los procesos específicos de cómo se construye el saber profesional (Frigotto 1998). En este sentido, trabajos contemporáneos exhiben una serie de relevamientos y análisis de modo en que la vinculación entre la formación técnica profesional y el mundo del trabajo puede conformarse como un elemento básico para el mejoramiento de las posibilidades y condiciones de vida de la población trabajadora (Miranda 2012). El carácter democratizador de la educación no es un hecho a priori, sino que requiere de una contextualización del entramado productivo y los actores involucrados en el marco del sistema educativo (Gallart 2002). El carácter histórico que la formación técnica profesional adquiere en Argentina se encontró íntimamente asociado a los diversos ciclos económicos y su impacto en la estructura productiva (Puiggrós y Carli 1995), en donde la compleja articulación entre credenciales formativas, demandas productivas y actores institucionales, requieren una revisión de los contextos situados en donde se lleva a cabo la práctica educativa (Puiggrós 1996; Filmus 2014).

Numerosos estudios ponen de relieve cómo la articulación entre los actores institucionales involucrados en el mundo del trabajo ha permitido desarrollar experiencias formativas con alta vinculación con los procesos productivos (Rageth 2019). No obstante, la definición de contenidos y metodologías es reflejo de tensiones y disputas entre los actores involucrados, dependiendo ello de sus raíces e intereses particulares (Rojas 1999). A pesar de ello, la búsqueda de formación técnica encontró en las organizaciones obreras, especialmente por medio de la formación profesional, un elemento nuclear para la defensa de las condiciones laborales por medio de la discusión sobre la exclusividad del saber productivo (Gándara 2013).

En Argentina, la fragmentación del sistema educativo ha presentado, como contracara, la jerarquización institucional de la formación para el trabajo (en particular la formación profesional), como un movimiento de mayor envergadura que tendencialmente se dirige a

un mayor fortalecimiento de la institucionalidad de los dispositivos que buscan articular la formación y el trabajo (Jacinto 2016). En definitiva, la centralidad que adquiere la FP en el marco de un sistema educativo fragmentado reside en la posibilidad de instalación de dispositivos de formación continua y valorización social de experiencias adquiridas a lo largo del curso de vida, por medio de una amplia gama de experiencias (Riquelme y Herger 2005).

A partir del cambio iniciado en el modelo de desarrollo desde el 2003, la centralidad de los actores del mundo del trabajo ha contado con una renovada visibilidad (Palomino y Dalle 2012) a la hora de la definición de la política de formación técnica (Bloj 2017). La Ley N° 26.058/05 de Educación Técnica Profesional (ETP) define que los contenidos curriculares se definen con relación a perfiles profesionales con marcos de referencia con participación de los actores institucionales sectoriales. La nueva normativa organiza a la ETP bajo un esquema de definición de perfiles profesionales delimitados por un organigrama de familias y agrupamientos profesionales, los cuales confirman los estándares referenciales de las credenciales por medio de procesos de homologación. En el caso de la Formación Profesional, si bien la misma en términos amplios –como expresión de la formación para el trabajo– contempla expresiones típicas formativas y de capacitación laboral (Ferraris y Jacinto 2018), la normativa vigente define a la misma como una modalidad de la Educación Técnica Profesional con una dinámica desencadenada de la tradicional formación media, con un carácter formal y regulado por medio de los registros de sus instituciones y titulaciones (Alfredo 2019a). Con relación a lo mencionado en los párrafos anteriores, los cambios normativos dados a la formación técnica pos-debacle económica y social que Argentina supo sortear a principios del nuevo milenio se han dado en el marco de una discusión por el peso relativo de la formación técnica dentro de los debates y demandas sociales por los modelos de desarrollo y los contextos productivos (Kessler 2014; Alfredo 2019). El contexto de cambio en el modelo de desarrollo iniciado en 2003 puso de relieve las demandas del sector productivo por perfiles técnicos en donde la demanda de calificaciones y operarios se ha presentado diferenciada entre los diversos segmentos de la demanda de trabajo. Si bien las empresas han desarrollado variadas demandas en torno a la calificación y saberes de los trabajadores, la articulación entre demanda y oferta de empleo encontró que las mismas realizaron búsquedas internas en sus propios empleados, siendo que el nivel de capacitación ofrecido por las empresas halla bajos niveles según lo declarado por los empleados (Soto 2007; Catalano 2013). Si bien la demanda de operarios se presentaba como la calificación más demandada, la capacitación realizada por las empresas se vio sostenida esencialmente en las empresas de mayor volumen y orientada a profesionales y técnicos (MTEySS 2013). En este marco, la demanda por mayores recursos y extensión de la formación en oficios y saberes técnicos se constituye en uno de los elementos de mayor pugna por el sostenimiento de los entramados locales (Corica y Alfredo 2020). Siendo el Estado el mayor garante de la formación técnica a nivel regional y local (Bloj 2017), el nivel de participación de las instituciones públicas, en consonancia de su matrícula expresan el carácter eminentemente público y gratuito de la modalidad (cuadro 1).

Cuadro 1. Instituciones de Formación Profesional ingresadas al Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional y estudiantes según ámbito de gestión. Porcentaje total país y por tipo de institución. Año 2016

| Ámbito de gestión | Instituciones (%) | | |
|-------------------|-------------------|----------------|-----------------|
| Ámbito de gestión | Instituciones (%) | Estudiantes | Estudiantes (%) |
| Estatal | 91 | 306.202 | 93,4 |
| Privado | 8,9 | 21.641 | 6,6 |
| Total país | 100 | 327.843 | 100 |

Fuente: Elaboración propia en base a Alfredo (2019)

Con una concentración por encima del 63% de su matrícula en la región centro del país, el perfil educativo de la población muestra un alto nivel de escolarización con un 70,3% de titulaciones del nivel secundario completo, frente a un 26,3 % de primario completo y el 3,4% de primaria incompleta (Álvarez et. Al. 2019). Al observar el estado de participación de hombres y mujeres según la modalidad cabe resaltar que el crecimiento de la matrícula femenina se sumó a un achicamiento en la brecha de su participación en la composición de la formación profesional (ver anexo gráfico 1). Para el caso, si bien la FP mostró mejores valores en la participación femenina dentro de los grandes aglomerados urbanos en los últimos años, la distribución al interior de las especialidades arroja valores disímiles, siendo en casos como la electromecánica eminente de composición masculina (88%), mientras especialidades tales como administración encuentran mayor predominio femenino (65%) (Frey y Barbetti 2020). La elección de las especialidades refleja sustanciales diferencias de género, en donde los estereotipos de género se reflejan en los perfiles ofertados en los cursos (Millenaar 2019).

La situación laboral de la matrícula de FP muestra una diversidad de condiciones asociadas a los lugares de asentamiento de los entramados productivos y características demográficas propias de la población (ver anexo gráfico 2), siendo que las oportunidades de empleos con estabilidad y registro dentro de la seguridad social se van delimitando conforme se ajustan estas, entre otras, variables en juego (Miranda 2018). Ahora bien, la contextualización de las trayectorias lleva al análisis del vínculo educación y trabajo, para lo cual las ventajas o desventajas con las que la población se encuentra en el momento de acceder al mercado de trabajo se ven fuertemente atravesadas por el origen social, el nivel educativo, el rango etario y las propias condiciones del mercado de trabajo (Filardo 2016). De este modo, el aumento de los años de escolaridad no implica a priori mejores condiciones de inserción laboral, asunto que se sustenta en el propio deterioro del mercado de trabajo. En consonancia, la escuela se convierte en un refugio para los y las jóvenes quienes ven que las condiciones del tránsito laboral les son más adversas (Miranda 2016).

En esta línea, resulta complejo afirmar la existencia de elementos de carácter económicos universales inherentes a la educación, ya que la evidencia empírica contemporánea plantea la necesidad de la contextualización y puesta en consideración de los perfiles demográficos a la hora de abordar los vínculos educación-trabajo (Miranda y Arancibia 2017). La normativización de las trayectorias y desarrollo de los vínculos entre educación y trabajo, con base en construcciones hegemónicas, van conformando senderos a transitar socialmente convalidados, aunque no completamente legítimos, que entran en pugna con intereses y deseos de los propios sujetos (Otero y Corica 2017). A nivel local, como nacional y regionalmente, las mutaciones en los vínculos entre la educación y el trabajo presentan tensiones entre las aspiraciones de los sujetos, las posibilidades que se presenta desde la oferta educativa y las condiciones efectivas de empleo de los entramados locales, siendo ello una realidad que trasciende las localías para ubicarse en los ámbitos nacionales y supranacionales (Vicente 2019). Sumado a lo expuesto, las diversas condiciones y dificultades en la construcción de las trayectorias con relación a la estructura y sus diversos capitales, van a ser reflejo de la capacidad de agencia de los diversos grupos o clases sociales frente a los “éxitos” y “fracasos” de los recorridos individualizados. En este punto, la pertinencia de los estudios sobre los condicionantes y espacios institucionales de formación resulta central a la hora de comprender en qué marcos se dan esos recorridos (Riquelme, Herger y Sasserá 2018).

En este marco, la renovación que impulsó la nueva normativa argentina no careció de contrapuntos a la hora de la construcción de herramientas y consensos, donde la complejidad residió en que, para la ejecución de la política de formación técnica, se requiere de una acendada relación entre los actores (sindicatos y representantes empresariales) y el desarrollo de un conjunto de elementos técnicos y de índole pedagógica (normas, diseños curriculares-cursos de formación). Desde estos elementos, actores, documentación y materiales técnicos, se buscó promover la configuración de un Sistema Nacional de Formación Continua, con la intención de dar cobertura institucional y criterios organizativos a los servicios de FP a partir de pautas referenciales de los distintos roles profesionales, que funcionen para el reconocimiento de saberes prácticos y como ordenadores de las propuestas formativas (Briascó 2018). En este sentido, el lugar del sindicalismo en la gestión educativa de los CFP resulta central.

La bibliografía especializada encuentra muchos campos y geografías que se nutren de diversas tradiciones y perspectivas. Centrado en el plano analítico de CFP, la articulación entre diversos niveles de institucionalidad ha presentado la particularidad de contar con estrategias metodológicas de complementariedad cuanti-cualitativa para dar cuenta de la complejidad de experiencias particulares bajo esquemas y contextos diversificados (Martín y Pol 2010). La complementariedad de estrategias ha generado estudios sobre formación profesional que abordan desde perspectivas y perfiles demográficos-ocupacionales de los equipos pedagógicos, de gestión y de las direcciones de los CFP (Velázquez y Blanco 2003) hasta la satisfacción y percepción del estudiantado (Baldivieso Hernández, 2002; de-Miguel, San Fabián, Belver y Argüelles 2011; Merino Pareja, Martínez García y

Valls 2020), pasando por los estudios documentales basados en el relevamiento de marcos normativos y didácticos (Marhuenda-Fluixá, Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Vila 2017). Así, el estudio de las percepciones, vinculaciones con los entornos y estrategias de gestión encuentra en las estrategias cualitativas herramientas y sustentos teórico-metodológicos pertinentes a la hora de captar las interrelaciones organizativas e institucionales que se llevan a cabo desde los actores de la FP (Olazaran Rodríguez, Albizu Gallastegui, Lavía Martínez y Otero Gutiérrez 2013; Rego, Barreira y Mariño 2015). En particular, las entrevistas a informantes claves se posicionan como una de las herramientas más completas a la hora de abordar las complejidades y sentidos que los actores institucionales presentan a la hora de llevar a cabo la tarea cotidiana de la gestión de los centros (López 2014).

En Argentina, luego de la crisis económica y política de 2001, y con el cambio en el patrón de crecimiento en 2003, el sindicalismo vuelve a convertirse en un actor con un repertorio de acción en el ámbito público ampliado, denominado “neo-corporativismo segmentado” (Etchemendy, 2019), el cual vio resurgir la trama de conflicto-negociación frente al empresario y el Estado. En este marco de revitalizado protagonismo del sindicalismo, la búsqueda de formación por parte de los trabajadores y sus organizaciones encuentran no solo la fuente de su origen en el reconocimiento y valorización de sus saberes, sino que además en ella se plantea un espacio de defensa de su condición social. Tanto como plataforma para la mejora de las condiciones laborales como punto de partida para la organización gremial, la formación profesional adquiere centralidad en la discusión de las relaciones laborales (Granovsky 2020). Por tal motivo, este es un factor esencial para la democratización de estas, ya que reconoce al nucleamiento gremial, permite la circulación de valores y pone en tensión la exclusividad del saber productivo al ser incorporada a la negociación colectiva (Casanova y Graña 2000). En este plano, la formación profesional es uno de los ejemplos más notorios del establecimiento de la negociación dentro de los convenios, con altos niveles de participación institucionalizada (De Vries 2015; Trajtemberg y Pontoni, 2017).

El sindicato, en cuanto interlocutor significativo (Rojas 1999), se presenta como un actor relevante en términos institucionales para la política pública orientada a la educación y el trabajo ya que, mediante la interacción y la construcción de cierto esquema de relacionamiento con otros actores, promueve y potencia procesos colectivos de aprendizaje, sea personal, organizacional, institucional o comunitario. Por ello, en este tipo de políticas de formación, el rol del sindicato en la instrumentación de la acción pública puede pensarse a partir de esta figura. Sus vínculos con el actor estatal y con los otros actores del mundo del trabajo en cada actividad, en el marco de una red de CFP, consolida acciones formativas a partir de un aprendizaje colectivo. Estos saberes están conformados por las capacidades efectivas que el sector logra desarrollar, acumular y actualizar en el tiempo. Por ello, para esta perspectiva sectorial de la formación, son fundamentales los mecanismos institucionales interactivos que desarrolla el sindicato y que permiten gestionar el conocimiento de forma permanente en los planos sectorial, organizacional e individual.

En el sindicato, este esquema se expresa en cada instancia local a partir de las distintas seccionales, con su respectivo anclaje territorial y con una mirada común. Este modo de funcionamiento requiere la recontextualización de la visión general del sindicato respecto de la situación concreta local, las condiciones del entramado productivo y las relaciones laborales, políticas, etc. en cada territorio. Se entrecruzan así, aspectos estructurales con las estrategias y habilidades de los actores y se destaca la ubicación del actor sindical en el contexto general de la acción pública, pero también su capacidad de construcción de un conjunto de competencias de negociación y vinculación con el actor estatal.

En el plano de la política educativa, las condiciones y posibilidades actuales en cuanto a reconfiguración/resultados de las iniciativas encuentra en el recorte sectorial de la política un valor de análisis pertinente a la hora de comprender las características de los entramados productivos-laborales y los diseños de las propuestas de credenciales enmarcadas en las figuras profesionales (Sladogna 2018). La definición de políticas de Formación Profesional se dirime contextualmente en las articulaciones institucionales de actores con altos niveles de especialización sobre los saberes en disputa. En este sentido, el debate por la institucionalización de los vínculos educación-trabajo por medio de los sistemas nacionales de Formación Profesional encuentra en el perfil sectorial un elemento destacable a la hora de matizar los contenidos de las intervenciones de los actores involucrados (Verdier 1997). La formación técnica-profesional resulta central en la definición de las bases políticas que permiten la coordinación y gestión de las normas comunes de acción. Así, el impulso a la instalación de estos sistemas nacionales está vinculado con ciertos procesos de modernización y actualización de los programas formativos, en donde las expresiones institucionales, vínculos y conexiones entre los diversos modelos formativos es un proceso que se define en relación con actores y sujetos políticos concretos y con intereses y capacidades demarcadas (Vargas 2012). El desarrollo de esta articulación entre la instancia política y la técnica en un mismo marco institucional –la red de CFP–, brinda sustentabilidad a todo el sistema a partir de la experiencia de los actores. Así, en esta interlocución entre actores de lo público y del mundo del trabajo, ninguno de los involucrados pretende dar cuenta de un predominio exclusivo sobre el complejo entramado sectorial, tanto en lo productivo como en las relaciones laborales o en lo formativo. El carácter conflictivo del mundo del trabajo vuelve complejo todo sistema de referencias y certidumbres, por estar afectado por un proceso de negociación sobre los fines y criterios de resolución de conflictos frente a, muchas veces, objetivos contradictorios.

III. Estrategia metodológica

Como herramienta principal se utilizó la entrevista en profundidad, abierta, sobre la base de lineamientos temáticos. La investigación contó con informantes claves como directores y referentes técnicos vinculados a la formación profesional de los sectores seleccionados. El proceso analítico, con base en las dimensiones interrogadas (cuadro 2), combinó cuatro operaciones básicas del análisis cualitativo de las entrevistas: 1) *fragmentación* (selección de

los fragmentos de las entrevistas, previo armado de la matriz), 2) *parafraseo* (el agregado de comentarios y reflexiones sobre los fragmentos, y su ampliación posterior a nuevas reflexiones, enriqueciendo los comentarios iniciales), 3) *codificación* (construcción de categorías propias a partir de los materiales de las entrevistas, que representan y sintetizan a los fragmentos y a los comentarios, identificando y jerarquizando los “hallazgos” encontrados en las entrevistas), 4) *familiarización* (armado de mapa conceptual a partir de este esquema categorial propio, potenciando las conexiones y distinciones emergentes del campo).

Cuadro 2: Dimensiones analizadas en las entrevistas

| Dimensión | Aspectos interrogados |
|---|--|
| Perspectiva sobre FP | Políticas y objetivos del área/programa/proyecto/institución, avances en la institucionalización de la FP |
| Gestión de la FP | Funciones desempeñadas en la gestión, aspectos vinculados a la planificación, ejecución, control y evaluación de las actividades en el área/programa/proyecto/institución; secuencia de la gestión de proyectos de FP; capacidades de articulación institucional y de negociación. |
| Vínculos entre actores e instituciones | Articulación con el sistema educativo formal y cogestión entre el Estado y los actores del mundo del trabajo. |

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas que se realizaron a referentes técnicos e institucionales de dichos actores fueron llevadas a cabo de forma individual en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Al momento de realizar las entrevistas el SMATA contaba con dos CFP y la UOCRA contabilizaba tres. Así, se realizaron doce entrevistas en un total de cinco Centros de Formación Profesional. Las mismas fueron llevadas a cabo durante el segundo semestre de 2017 y primer semestre de 2018.²

Se adoptó un enfoque cualitativo de investigación vinculándolo con la reconstrucción de las prácticas sociales de los actores de la FP, con el uso de métodos flexibles, inductivos, centrados en construir categorías conceptuales fundamentadas en la singularidad de los “casos” considerados –mecánica del automotor e industria de la construcción-. Se rescató el concepto de reflexión epistemológica, acercando la epistemología a la práctica de investigación, en el marco de la discusión sobre los paradigmas diversos presentes en las ciencias sociales (Vasilachis 1992). La teoría resulta clave para la definición del encuadre de la investigación pensando en escenarios y relaciones macrosociales y/o microsociales de la formación profesional, para la orientación de la investigación a partir del eje estructuración y para formular esquemas explicativos centrados en la perspectiva del actor sindical.

IV. Evidencia empírica

Experiencias en la gestión

Los entrevistados señalan que importa más la capacidad de adaptación a los ritmos y demandas de los asistentes a las actividades de formación que a una planificación precisa y rígida, considerando necesarias las modificaciones y adaptaciones. Dicho de otro modo, la capacidad de modificar la propia acción en función de cada situación y de la interacción con otros es un elemento clave de las competencias para la gestión institucional.

“...aprender de tus errores, sobreponerse a la adversidad y avanzar, avanzar redoblando la apuesta en términos de que de pronto, lo que nosotros hacemos, no es la máquina de hacer chorizos, hay personas atrás. Entonces lo que uno tuvo que empezar a aprender es que las cosas son fallibles, porque en definitiva nosotros lo que tratamos de brindar es un servicio educativo a personas de carne y hueso, no personas idílicas que están en un manual, que en definitiva una persona en un escritorio dijo que el comportamiento tiene que ser tal o cual. Las personas están atravesadas como todos nosotros por múltiples cuestiones permanentes, entonces, hacer un curso no es algo que sale perfecto, ideal (...) por qué la gente te va llevando y otras que tenías planificado hacer A y terminaste haciendo Z. Y vos cuando salís después te sentís pleno, porque después decís: “bueno, mira qué bien que salió todo esto y yo lo había planificado por otro lado”. Es decir, vos tenés un ordenador que te iba permitiendo ver cómo es la cosa, pero después la gente, esa es la actividad en la Formación Profesional, el instructor el que maneja determinadas cosas, el instructor debe tener la capacidad de modificar el rumbo, que en el momento entienda que sea así y el que conduce, en términos genéricos, debe tener esa misma capacidad. Por supuesto, algo tenés que tener, indicadores de gestión, tenés que tener elementos...” (Alejandro, referente técnico UOCRA).

Los entrevistados destacaron la relación de la formación impulsada por el Ministerio de Trabajo, con los cambios tecnológicos y la necesidad de dar respuesta, desde las instituciones de formación y a partir de propuestas formativas flexibles, a un contexto complejo donde se superponen necesidades de formación de competencias asociadas a bases tecnológicas distintas y oficios diversos con condiciones dispares de inserción laboral. También a un marco tendiente a reconstruir oficios tradicionales y a la actualización tecnológica de los mismos.

Un elemento central es que los procesos de capacitación se vincularon a la gestión del conocimiento, dando herramientas para planificar la capacitación en las empresas y el sector respectivo, pasando de una mirada acotada, centrada en las competencias individuales, a una idea de gestión del saber que articule competencias individuales, organizacionales y sectoriales, dentro de sistemas nacionales de formación. De esta manera, los entrevistados señalaban que los dispositivos de políticas públicas de formación permiten la transferencia a las redes sectoriales, formadas por los centros de formación profesional, de instrumentos que dan homogeneidad y brindan parámetros comunes de calidad a la formación (por ejemplo, a través de los diseños curriculares unificados para todas las jurisdicciones educativas) para que cuenten con una oferta formativa pertinente y que considere la trayectoria laboral del trabajador.

En el programa tripartito son los actores específicos quienes adecuan la oferta a las necesidades territoriales y de los actores involucrados. Participan la seccional del sindicato, o actores municipales, el coordinador del programa, referentes de la institución de formación, entre otros, quienes de manera articulada definen la estructura de estos elementos. Por otro lado, parte de la función de la dirección del programa es transmitir a los actores que son ellos mismos quienes participan en la organización y definición de estos elementos. De esta forma los referentes territoriales ya saben que el proyecto es de ellos, acotando la interacción a la resolución de estas cuestiones específicas. En el relato de los entrevistados, la participación de los actores y su protagonismo en la ejecución de la política la hace más pertinente y efectiva:

“...es este programa que forma teniendo en cuenta las necesidades de la industria en el territorio, está más cerca que la formación que la que trae el sistema educativo, eso, por un lado. Segundo nosotros no ponemos requisitos ni somos demasiado rígidos con los horarios cuando vamos a organizar un curso el horario del curso se define por el horario en el que pueden venir la mayoría de los convocados entonces no es que el curso es de 8 a 2 y si no podés te jodes y tendrás que ver cómo hacés. Acá es el docente junto con los convocados para ser alumnos y con el coordinador y el referente, o de la sede o de la oficina de empleo municipal, o de la seccional del gremio, acuerdan entre todos unos horarios en el que pueda la mayoría. Entonces eso es lo que te decía hace un rato, invitar a participar a los referentes locales para en el mismo momento convencerlos de que no son invitados sino de que son parte; y eso hizo que se apropien de la gestión del programa. Entonces no es que me llaman por teléfono para preguntarme si pueden hacer un curso. Ellos saben que ya pueden. Solamente me llaman para ver si en los términos administrativos y legales estamos en condiciones de poder iniciar

un curso de tal o cual es características digamos que por suerte logramos transmitir que la decisión del sector es del sector...
(Diego, Referente Técnico UOCRA).

Según Verdier (1997), el gran problema de las economías y sociedades actuales tiene que ver con el desarrollo del tripartismo. En éste los empleadores discuten y desarrollan acuerdos con el actor sindical, lo que implica una regulación “negociada” que puede observarse en diferentes variantes en relación con el lugar de los actores en la gestión de los acuerdos por rama de actividad. A modo de ejemplo, en mecánica del automotor, mientras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la oferta de cursos de formación profesional se mantiene equilibrada entre el departamento de mecánica y el departamento de electrónica, en la Provincia de Buenos Aires la oferta se encuentra fuertemente centrada en los oficios de mecánica y metalmecánica, en donde la reparación y mantenimiento de motores, la soldadura y tornería muestran un despliegue mayor a los demás. La articulación de la formación gremial está pensada y orientada al entramado local:

(...) son las empresas las que piden este tipo de capacitación. Entonces, ahí sí, congeniamos, charlamos, estamos con nuestros instructores, nos ponemos de acuerdo con los diferentes jefes de cada área qué es lo que se quiere dar, qué es lo que ellos necesitan para la empresa y ahí armamos el curso a medida, para lo que requiere la empresa. En los otros casos, no, ya es un enlatado nuestro que bueno, el curso de motos dura 120 horas con todos estos temarios que salen de acá, desde la oficina de la Secretaria de Cultura, que son los diseños que tenemos nosotros”
(Juan, director CFP SMATA).

El entrevistado recordó la experiencia que se dio en CABA con la instalación de la verificación técnica vehicular, en donde la cámara que nucleaba a la actividad le solicitó al sindicato capacitación, y a partir de la cual 190 operarios sobre un total de 240 inscriptos fueron incorporados a la actividad. A pesar de ello, este fenómeno no es una realidad que se reproduzca en todas las jurisdicciones:

“En las provincias está todavía más relegado eso. Ni tampoco hacen los proyectos como estamos haciendo nosotros, que empezamos hace tres años a trabajar con proyectos formativos y ellos hace un año y pico. En la provincia lo que tratamos es una salida laboral lo más rápida posible. También damos cursos de soldadura, de tornería, de automatización. Bueno, vamos dando con la gente de AFAC³ que estamos trabajando justamente ese tema. Pero si, en las provincias, tratamos de darle los cursos que tengan

más rápida salida: que trabajen en la empresa, que trabajen en el taller o que trabajen por cuenta propia. Por eso, el curso de Motos es el primero que, cuando abrimos un lugar, empezamos a dar porque es algo práctico, rápido, con pocas herramientas. Se puede reparar su moto o puede hacer un pequeño emprendimiento”
(Juan, director CFP SMATA).

Es en este marco que tiene lugar un proceso de apropiación de la política por parte de los actores sectoriales-territoriales, donde, quienes lideran las acciones, se plantean desde el principio el rol central del sindicato y el lugar de ellos en la ejecución de la política pública. Dicho de otro modo, se combinan lógicas sectoriales, territoriales, del Estado, de los actores del mundo del trabajo, para la generación de un bien público como es la formación profesional. En este marco, el ejemplo del entrevistado permite observar la importancia de contar con fondos públicos nacionales, contemplados previamente de modo planificado, sin necesidad que los actores de cada territorio tengan que generarse dichos fondos. De este modo, la función de los actores locales se enfocaba más decididamente a la gestión y ejecución de los cursos:

“Cuando se dieron cuenta que el programa era una cuestión más permanente, que no había un cupo asignado a la provincia o al municipio y si no aprovechaban ese cupo lo perdían, cuando empezaron a entender de qué si no hacían cosas en octubre en diciembre iban a poder hacerlas se perdió esa lógica de pedir por pedir. Entonces lo que empezamos a proponer nosotros era que estos actores, digamos, sectoriales en el territorio, logran hacer una evaluación bastante real y acotada a la necesidad de la coyuntura, digamos, que no pidan cursos de capacitación para dentro de 2 años porque vos pensá, la gente del territorio era invitada a participar para una reunión donde lo que le decíamos es que ellos no eran invitados que eran parte entonces empiezan a apropiarse de las cosas. Y era fácil apropiarse de cosas y tomar decisiones que para ellos no tenían implicancias económicas porque la cuestión con el financiamiento de las secciones ya estaba prevista a nivel nacional. Entonces íbamos a una reunión en Jujuy y ningún ministro jujeño tenía que desembolsar un dinero para que en Jujuy puedan hacer capacitaciones”
(Diego, referente Técnico UOCRA).

Vínculo entre actores

De acuerdo con lo señalado en las entrevistas, potenciar la institucionalidad del esquema diversificado de servicios y programas de FP, es decir, la articulación de las políticas de dos ministerios resulta central, es un elemento central. Esto implica la construcción, por parte del actor sindical, de un saber experto en la gestión de estas instituciones, programas y proyectos. Como ejemplo, en el vínculo con el Ministerio de Trabajo, se señala que, tanto en términos técnicos como políticos, se fue fortaleciendo una relación sólida, evidenciándose en el transcurso de los sucesivos convenios, un pronunciado desarrollo de su institucionalidad. Esta certificación de las competencias de manera tripartita va de la mano con que los contenidos curriculares a dictarse se enmarcan en normas bien definidas, en este caso bajo las normas ISO 9001 de calidad educativa. Uno de los entrevistados destaca:

“Es el único sistema (Formación Profesional) que cuenta con centros certificados en calidad educativa que no existe en ninguna parte del sistema educativo y que tiene un régimen propio. Nosotros hicimos la normativa de Formación Profesional con el gobierno de la ciudad, con los sindicatos docentes, centros propios de la ciudad y centros sindicales y se hizo la reglamentación completa de lo que es la Formación Profesional en la ciudad de Buenos Aires. Ahí te dicen todo: desde cómo nombras un profesional a la función que tiene cada uno, al tipo de certificados. Te dicen todo cómo tiene que ser y cómo tiene que trabajar la Formación Profesional. Eso es algo que también es destacable porque no todos los sistemas lo tienen, porque buscamos lo que es la transparencia”
(Juan, director CFP SMATA).

En términos prácticos, el punto de intersección entre el mundo educativo y las dinámicas laborales, plasmados en la ubicación de la FP entre la lógica del sistema educativo y las políticas de empleo del Ministerio de Trabajo, vuelve complejo su articulación e instrumentalización. Los CFP deben responder a la lógica del sistema educativo y esto genera que muchas de las iniciativas que surgen desde la cartera laboral, por ejemplo, tengan altas dificultades para su implementación. Por otra parte, la impronta de esta lógica estratégico-instrumental condiciona las posibilidades articularias de generar sinergias entre los ministerios de Trabajo y de Educación, convirtiendo a las distintas áreas estatales en espacios aislados unos de otros. Un testimonio señala que hay límites para los actores en cuanto a los accesos a niveles decisivos del Estado, en los que se concentra el proceso de toma de decisiones:

“Y el otro tema con el Ministerio de Trabajo en relación con el Ministerio de Educación es que justamente si bien lo que

nosotros tratamos por lo menos desde que yo estoy trabajando acá, es conseguir esta relación, este vínculo entre educación y trabajo -yo personalmente-, y todos sabemos que no se consigue. (...) Si yo lo tengo que decir fríamente, yo creo que es una cuestión de egoísmo de un lado y del otro, nadie quiere ceder terreno. Cosa que a nosotros nos dificulta el trabajo en los centros. Los centros, ustedes saben, son centros públicos y son centros que tienen que responder a la jurisdicción educativa. Entonces a veces desde el Ministerio de Trabajo quieren hacer ciertas cosas en los centros que no se pueden hacer (...) Además, alguien de trabajo no te puede decir bueno, eso lo tiene que resolver educación y en educación te dicen bueno, pero ese es un problema de Ministerio de Trabajo, ¿Y si se sientan y lo charlan ustedes y después nos ponemos todos de acuerdo? Porque, además, aunque desde abajo algunos hagamos presión uno puede llegar hasta cierto punto, después más de ahí no podés pasar.”

(Roberto, director CFP UOCRA).

Esto muestra las tensiones en la red por la incidencia de organismos públicos diferentes, que dificulta el planteo de una propuesta formativa flexible, compatible con el entrecruzamiento de itinerarios formativos diversos, lo que debilita las posibilidades de un acercamiento entre los campos de la educación y el trabajo, en esta red compleja de acuerdos. Así, el entrecruzamiento de iniciativas que implica el desarrollo de las acciones de formación profesional requiere cierto distanciamiento de los esquemas de racionalidad medios-fines hacia una racionalidad ampliada.

En este sentido, uno de los entrevistados señaló que en la mayoría de los territorios se realizan acciones en tal sentido; destacó como eje importante para la construcción de confianza entre los distintos actores de la red de formación los aspectos personales como un elemento clave a la hora de construir los vínculos, aunque tales aspectos no sean directamente funcionales a las acciones. En este marco resultan claves para el sindicato, en el discurso de sus referentes, las capacidades de liderazgo para la articulación con el resto de los actores y para el desarrollo del proceso de gestión que la red de instituciones implica. Uno de los entrevistados dio una definición sobre cierto estilo de liderazgo expresado en la figura del director de un CFP o de una Escuela Técnica, por la relación que establece con el “afuera”, con los actores de su comunidad –sociales, productivos, políticos, académicos–. Son centrales sus competencias comunicativas para articular con estos actores del mundo del trabajo, con el Estado en sus distintos niveles y con los demás actores de la comunidad y de la sociedad civil.

La red de instituciones de formación de ambas organizaciones sindicales, asume un carácter abierto en términos de su vinculación con el sector productivo, con el campo de las

relaciones laborales, con proveedores de tecnología y con la presencia del actor estatal en diferentes formatos y niveles. Las condiciones del mercado de trabajo y el sistema educativo son dos elementos significativos para la inserción de estas instituciones. De acuerdo con Vargas (2012), estos elementos se entrecruzan, en este tipo de instituciones, en un contexto de transición en los enfoques sobre la calificación de la fuerza laboral, desde una perspectiva de administración de los recursos humanos, más cercano a las tradiciones taylorista-fordista, que a un enfoque de gestión del saber y el conocimiento. En este mismo sentido Rojas (1999) plantea que estos enfoques *postayloristas* de gestión del saber, dentro de este tipo de instituciones, se asocian con procesos de aprendizaje en espacios de trabajo, en ámbitos formativos y en la propia vida cotidiana del sujeto. Esta independencia del saber adquirido respecto de la modalidad de aprendizaje que le dio origen es lo que genera la necesidad de instalar sectorialmente mecanismos institucionales de formación como los aquí reseñados.

Uno de los entrevistados señalaba:

(...) el proceso global es tripartito porque los actores productivos desarrollan y acuerdan la norma y el Estado los reconoce, desde ahí es tripartito, pero nosotros constituimos desde el 2001 un equipo técnico que se ocupa del trabajo técnico específico de desarrollo de la norma de competencia a partir de ahí, esta norma se valida con la contraparte empresarial y una vez que está validada se presenta al Ministerio de Trabajo para su reconocimiento. Una norma es una descripción exhaustiva de una ocupación formulada bajo una determinada metodología que sintetiza análisis funcional con otras perspectivas y esta descripción exhaustiva es reconocida por el sindicato y por la parte empresarial (Daniel, referente técnico SMATA)

A partir de distintos relatos de los referentes entrevistados, el esquema tripartito permite la instalación de marcos de negociación estables, sobre todo en campos como los de la educación y el trabajo, donde las mismas no están exentas de tensiones. Este marco permite que la formación profesional se encuentre en una situación de proximidad con el sector productivo y laboral, integrando la propuesta formativa de las instituciones con los perfiles profesionales respectivos, brindando una mirada integral sobre los saberes y la educación de los trabajadores del sector. Según la mayoría de los entrevistados, esto requiere la construcción de un contexto que brinde legitimidad a la experiencia formativa y a los saberes generados en la práctica laboral y que las acciones de reconocimiento de los mismos, su formalización e institucionalización pública y sectorial, sea integrada e incorporada dentro de las políticas activas de empleo, en paralelo a su instrumentación por los actores relacionados con el campo de la formación técnico-profesional desde estas instituciones de formación.

Así, lo distintivo de los CFP es la proximidad con el mundo del trabajo y la pertinencia de la oferta formativa y el perfil profesional respecto del sector productivo, además de una mirada amplia sobre las calificaciones y la formación en un marco sectorial, no acotada al interés o necesidad de una empresa en particular. A modo de ejemplo, describe uno de los proyectos de la articulación con CEAMSE (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado), un acuerdo con la Fundación UOCRA⁴ perteneciente al actor sindical desarrollado en el marco y el espacio de la institución de formación profesional de la red sindical.

“Hemos trabajado con el CEAMSE, en la capacitación de empleados del CEAMSE, con cursos que surgieron de un acuerdo entre la Fundación y el CEAMSE y los dictamos desde el Centro. Estamos trabajando con una casa de sanitarios, que este año va a ser el tercero, con una casa de sanitarios de San Martín, que se acercó a la Fundación porque notaba que los instaladores sanitarios que se acercaban terminaban más siendo asesorados por el vendedor que lo que sabían ellos. Ellos hacen difusión e inscripción y nosotros ponemos el docente, los diseños, la supervisión y la certificación y ellos ponen el lugar y los materiales y dictamos cursos en conjunto.”
(Pablo, director CFP UOCRA).

El desarrollo de estas acciones de formación profesional se basa en la legitimidad dada a los saberes prácticos de los trabajadores en una institucionalidad tripartita y en una instrumentación sectorial de las políticas de formación técnico-profesional y tecnológica. Uno de los entrevistados señalaba la importancia del área de formación para el trabajo dentro de la Fundación UOCRA, al que se asocia el Programa Nacional de Calificaciones para Trabajadores de la Industria de la Construcción (PNCT). Dicha área constituye un vínculo muy cercano entre la educación y el trabajo, porque la formación, en el PNCT, está en función de la dinámica de los proyectos constructivos a ejecutarse, por lo cual quien finaliza el curso directamente comienza a trabajar en dicho emprendimiento constructivo.

“Desde nuestra perspectiva es la necesidad de conjugar las necesidades de las personas que están trabajando con las demandas de las empresas. Partiendo siempre desde las necesidades de las personas. Y algo importante, nosotros estamos formando alrededor de 6.000 personas por año, de las cuales el 80% son desocupados: jóvenes que en general quieren formarse en especialidades ligadas al sector automotriz. O sea, no nos circunscribimos a los afiliados y a la gente que está ocupado. AL contrario, formamos sobre todo a jóvenes desocupados
(Daniel, referente técnico SMATA).

Esto plantea un vínculo muy particular con el mundo del trabajo, reorientando la estrategia pedagógica en un sentido de legitimación de los saberes prácticos. Estos emprendimientos siguen el desarrollo de los requerimientos tanto de la evolución de la obra pública como de los desarrollos privados, con impacto en el tipo de inserción laboral de los trabajadores, incluido aquellos que se encuentran fuera del mercado de trabajo.

V. Contribuciones

Las iniciativas que vinculan la educación y el trabajo implican instancias de construcción de proyectos institucionales que se conforman según tradiciones políticas, entramados productivos, actores involucrados, agendas gubernamentales, marcos normativos, lo que da por sentado una confluencia de demandas e intereses no necesariamente congeniados. En este punto, la participación de los actores institucionales encuentra un punto de particular relevancia ya que, a las cuestiones propias de las definiciones de los contenidos curriculares, las particularidades que adquieren los vínculos educación-trabajo en la FP, se enmarcan en tensiones propias por la definición del ámbito de pertenencia y competencia.

Ahora bien, ¿en qué medida la política pública puede delimitarse a partir de mecanismos y espacios procedimentales con actores de alto grado de autonomía? ¿Cómo articular los aprendizajes continuos propios de los procesos de innovación productiva con esquemas de formación escolarizados? El entrecruzamiento de lógicas dadas en los marcos normativos y usos de los espacios institucionales muestra que el vínculo educación-trabajo encarnado en la formación profesional conlleva la complementariedad de realización de certificación de saberes y, a su vez, la creación de instancias de formación propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Briasco, 2018). Los esquemas de toma de decisión de las políticas educativas se conforman en diagramas normativos que habilitan la participación de actores, lo cual no implica la negación y/o definición cerrada de posibles conflictos por las disputas por dichos circuitos y espacios. En este punto, la pertinencia que adquiere la mediación sindical en el desarrollo de las iniciativas de educación-trabajo, bajo el esquema de CFP, encuentra que las dificultades en la articulación de las iniciativas exceden a la cuestión tradicional del tripartismo, y que incluso se performa como una temática propia de la mediación burocrática al interior del actor estatal. Frente a las dinámicas contrapuestas propias del ámbito escolar y las pertenecientes a los procesos de certificación laboral, la figura del CFP bajo gestión sindical encuentra en la expertise de las organizaciones sindicales un articulador de saberes y capacidad de gestión frente a los actores estatales.

El carácter territorializado de los CFP de gestión sindical encuentra en la fase de la sectorialización una definición de los recursos y capacidades destinados a captar demandas en escenarios que se plasman en cursos, deja entrever cómo se configuran relaciones entre actores que implican articulaciones entre necesidades propias del empleo y los requisitos de enseñanza escolarizada, como se dio en el ejemplo de la demanda de cursos señalados

desde el SMATA. En definitiva, la mediación que el actor sindical da a los CFP se materializa en políticas públicas de educación y trabajo conceptualizadas como procesos en construcción colectiva de los actores y donde los destinatarios son sujetos activos de la misma.

En términos prácticos, la centralización de la gestión de los recursos y, en paralelo, el desarrollo de ofertas en base a los marcos contextuales y actores circulantes de las diversas realidades en los cuales se incorporan los diversos CFP, muestra que la red de CFP implica tanto marcos generales de reconocimiento institucional –a raíz de la pertenencia del actor nacional sindical– como proyectos flexibles que permiten la modulación de ofertas formativas. En efecto, el papel de los equipos de gestión excede la mera tarea administrativa cotidiana; como representantes del actor sindical, conllevan la mirada sectorial sobre el reconocimiento y reconstrucción de saberes y oficios, en donde el reconocimiento de saberes y prácticas requiere de la construcción de un entramado institucional complejo y de dispositivos específicos con un alto grado de sofisticación. En consecuencia, los CFP en tanto dispositivos (Jacinto 2010) y como entramado institucional con saber acumulado, brindan legitimidad a las políticas, garantizan altos niveles de pertinencia y calidad de la oferta formativa, siendo su de impacto tanto en los distintos componentes de los sistemas institucionales de formación (formación profesional, terciario superior) como en el debate de la conformación de la subjetividad obrera.

En síntesis, la mirada sectorial sindical sobre la educación-trabajo, requiere del impulso de acuerdos entre los actores como forma característica de construcción de la política, vinculando la capacitación con la gestión del conocimiento, a partir de relacionar estos con otros ámbitos de actuación como la gestión y control de la calidad, del medioambiente, la actualización tecnológica y la reconstrucción de oficios (Verdier 1997). Esto potencia la calidad de las intervenciones, al contar con una mayor proximidad con el mundo del trabajo y una operacionalización de la acción a nivel territorial y sectorial. De esta forma, la mirada sindical se concentra en una perspectiva estratégica de construcción de un particular vínculo con el actor estatal a partir de una agenda amplia de propuestas y proyectos de formación profesional, que le permite un protagonismo en la definición de prioridades dentro de un complejo esquema decisorio.

Con este marco, la gestión sindical se da en la articulación entre la experiencia sectorial y la práctica formativa de saberes prácticos, la cual se define como un proceso de diseño, planificación, instrumentación y monitoreo/seguimiento de las acciones tendientes a la construcción de saber experto y de capacidades tecnológicas y productivas de una comunidad, así como de los mecanismos de su institucionalización. Las tensiones propias de la fragmentación de las políticas de educación y trabajo encuentran en la experiencia de la FP un fenómeno que se hace aún más complejo con el signo práctico que implica la organización de estas ofertas tanto por las dinámicas de reconocimiento de saberes (con base en las negociaciones colectivas) como por el carácter burocrático que las jurisdicciones educativas demandan. La preocupación por las prácticas de enseñanza, así como las

respuestas necesarias que tanto trabajadores/as como sectores productivos requieren en consonancia con los cambios tecnológicos otorga a los dispositivos institucionales de CFP un marco propicio para el desarrollo de contenidos didáctico-pedagógicos que superan los contenidos técnicos (Alfredo 2019a). En efecto, en los relatos relevados de los informantes clave provenientes de los casos seleccionados, se encuentra que existe una tensión entre los campos de la educación y el trabajo, que plantea el desafío de generar espacios e instancias especializadas referentes al campo-familia profesional, otorgando a la formación profesional una especificidad propia dentro del esquema institucional diversificado.

Los estudios sobre los vínculos educación-trabajo y en particular los que focalizan en la constitución de experiencias institucionalizadas encuentran una pertinencia significativa a la hora de reflexionar sobre mecanismos que abren instancias de vinculación de demandas sociales con necesidades subjetivas. En este punto, la revisión de experiencias como la Formación Profesional en los casos de las organizaciones sindicales SMATA y UOCRA, sirven como puntapié para el registro y acumulación en el acervo colectivo de prácticas de gestión educativa. Una revisión por y desde las gestiones sindicales en este campo plantea el desafío analítico referido al modo en que se definen las políticas públicas de educación y trabajo y la medida de la intervención de los actores en su concreción, marcando alcances y limitaciones propias de las dinámicas situadas. El saber experto, enfocado en la gestión de este tipo de proyectos, se conforma de un conjunto de capacidades técnicas que brindan cierta autonomía al actor que ejecuta la política. En este sentido, se destaca la capacidad que del sindicato para incidir en estas políticas, considerando la experiencia que los equipos técnicos han conformado en lo relativo al proceso de toma de decisiones. Esto les permite incidir de otro modo sobre dicho esquema decisorio, al concentrar y articular los intereses de un conjunto de instituciones que de manera aislada no obtendrían los mismos resultados. Este potencial en materia de negociación, basado en capacidades y saberes acumulados en materia técnica, es lo que brinda la posibilidad de incidir dichas políticas –en nuestro caso la política de Formación Profesional–.

En este marco, el papel del sindicato a partir del desarrollo del concepto de interlocutor significativo (Rojas 1999) en el contexto del sistema educativo –específicamente los dispositivos sectoriales de gestión pública de Formación Profesional–, comprende una modalidad interactiva de construcción de la política pública, que adiciona a la acción estatal un fuerte protagonismo de los actores del mundo del trabajo. Analizar y explicar el protagonismo del actor sindical y su perspectiva requiere caracterizar el desenvolvimiento de los actores y el campo de la educación-trabajo como un ámbito configurado por una modalidad particular de construcción de la política pública cuya especificidad es la mediación de los actores del mundo del trabajo en dicha construcción (Gándara 2013), considerando el rol y las prácticas de los interlocutores, la experiencia técnica con la que actúan, el vínculo con otros actores e instituciones, como elementos que facilitan el desarrollo de una construcción colectiva de saberes de gestión, acumulados por los actores, en el marco de un servicio de formación para el ámbito laboral, productivo y tecnológico (Miranda 2012).

La perspectiva teórica asumida en este trabajo permite pensar el alto protagonismo del sindicato al dar a la red de Centros de Formación el marco institucional en tanto zona de desarrollo o de aprendizaje colectivo. Es decir, se relaciona con su incidencia en integrar, en estos espacios, saberes prácticos y saberes técnicos, en cuestionar enfoques que parten de una matriz unidimensional del saber –donde el saber científico se traduciría lineal y mecánicamente en saber técnico y éste en saber práctico–, para proponer una idea de saber asociado a la experiencia productiva y laboral. En este nivel, el análisis de la red y el sistema de toma de decisiones en la relación con el territorio permite explicar la perspectiva institucional de la educación-trabajo, de la configuración de las redes de centros de formación profesional y de cómo se instrumentan los esquemas decisorios en el marco de estas políticas (Jacinto 2016; Riquelme 2018).

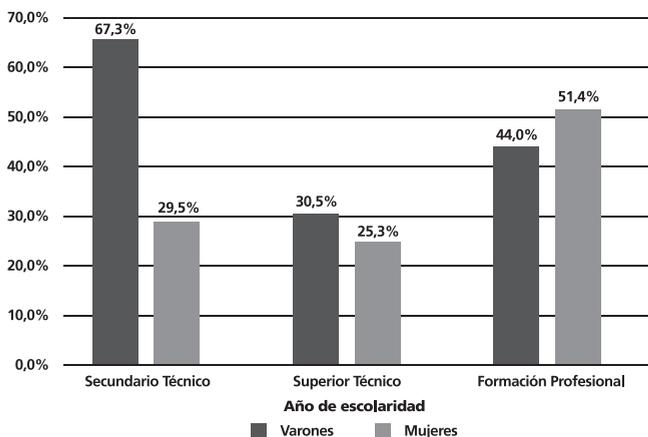
VI. Consideraciones finales

Los Centros de Formación Profesional (CFP), como dispositivos de construcción de capacidades institucionales y políticas, conllevan una acción de intervención de mediano y largo plazo, en donde la experiencia y saberes de los actores sobre las condiciones contextuales y poblaciones a las que se orientan resulta esencial a la hora de incidir en las políticas públicas vinculantes. Si bien la pertinencia de las reflexiones presentadas en las secciones precedentes parten de la particularidad del sujeto gestor de las mismas, así como del modo en que la revisión de experiencias de estas gestiones educativas contribuyen a la definición de políticas e iniciativas con profunda raigambre en las realidades sectoriales, dentro de las limitaciones propias de la investigación se encuentra el grado de acotamiento territorial que la selección de CFP encontró, así como el recorte de las entrevistas a informantes claves en la gestión educativa, y no a los sujetos destinatarios de las acciones de formación. En consecuencia se abren preguntas para futuras investigaciones, entre ellas, el modo en que las reconstrucciones de las perspectivas sindicales pueden conjugar experiencias educativas pertinentes y situadas para los diversos perfiles sectoriales para un entramado productivo con alto nivel de heterogeneidad y segmentación laboral; en qué medida los relatos de los espacios micro (CFP) pueden concretarse en proyectos institucionales de alcance nacional en el marco de tiempos históricos en movimiento.

Las reflexiones y debates analizados y presentados como interrogantes futuros pretenden contribuir al acervo público de herramientas y experiencias de análisis para la construcción de políticas públicas de educación y trabajo. En definitiva, el trabajo conjugado entre actores institucionales y sujetos concretos en el desarrollo cotidiano de tales iniciativas conlleva un compromiso situado que, en un modo inacabado, ha buscado ser analizado en el artículo como una búsqueda continua de democratización del saber en pos de crecimiento y desarrollo sustentable con justicia social.

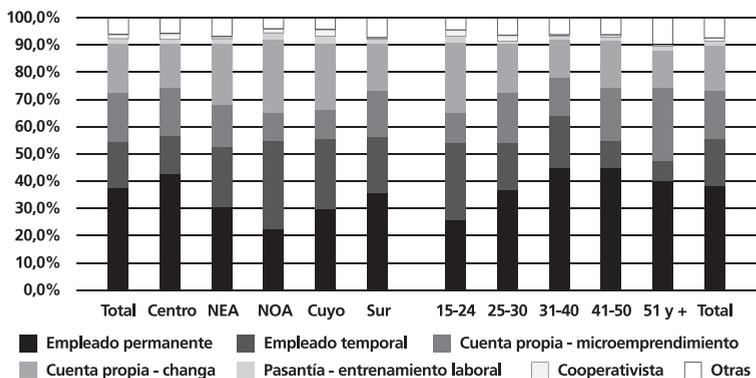
ANEXO

Gráfico 1. Alumnos matriculados en ETP por sexo según nivel de enseñanza y Formación Profesional (en porcentaje). Total País. Año 2016.



Fuente: Extraído de INET (2017)

Gráfico 2. Relación laboral de los alumnos/as por región edad.



Fuente: Extraído de Álvarez , Marazzi, Grabois et al (2019: 59)

¹ Se agradecen las observaciones y comentarios realizadas en los dictámenes externos. Dichos aportes han contribuido notablemente a la mejora del artículo. No obstante, las opiniones expresadas son de exclusiva responsabilidad de los autores del artículo.

² Los testimonios analizados corresponden al trabajo de campo de las investigaciones de posgrado de los autores.

³ AFAC: Asociación de Fábricas Argentinas de Componentes.

⁴ Fundación de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA) es una organización dedicada al desarrollo y fomento de iniciativas de educación y trabajo para el sector en cuestión.

Referencias bibliográficas

Alfredo, Miguel (2019a) *Educación Técnica-Profesional y ocupación en la trama productiva automotriz en Argentina, 2006-2016*. Tesis de Maestría, Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Dirección: Dra. Ana Miranda.

Alfredo, Miguel (2019b) “Educación técnica profesional en Argentina: Una reflexión a partir de los perfiles socioproductivos”. *Hologramática*, 31(3), 33-55.

Álvarez, Gustavo, Marazzi, Vanesa, Grabois, Indiana, Mercáu, Celeste, Sikora, Julián y Silvina Prainito (2019) “Los alumnos de Formación Profesional. Perfiles, hallazgos, y recomendaciones de políticas públicas”. En FONIETP-INET, *La ETP Investiga. Resultados de las investigaciones* Buenos Aires: INET 2017. <http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/fondo-nacional-de-investigaciones-de-educacion-tecnico-profesional/fonietp-investigaciones-inet/> accesado el 26 de octubre de 2020.

Álvarez Newman, Diego (2012) “Organización del trabajo y dispositivos de control en el sector automotriz: el toyotismo como sistema complejo de racionalización”. *Trabajo y Sociedad*, 18:43-57.

Ayuso, María & Arata, Nicolas (2009) “De artesanos a trabajadores: dos estudios sobre la regulación de los saberes del trabajo”. *Educação Unisinos*, 13(3), 211-219.

Baldivieso Hernández, María (2002) *Indicadores para la autoevaluación de instituciones de Formación Profesional inicial, en el marco de la nueva relación educación trabajo*. Tesis Doctoral. Universidad Autònoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada.

Baraldo, Natalia (2020) “Movimiento obrero y educación: sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario. Argentina 1970-1974”. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, (34), 179-198.

Bensusán Areous, Graciela (2013) “Reforma laboral, desarrollo incluyente e igualdad en México”, *Serie Estudios y Perspectivas*, (143), Sede Subregional de la CEPAL en México, Ciudad de México.

Bloj, Cristina (2017) “Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina”, *Serie Asuntos de Género*, N° 145. Santiago: CEPAL.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México: Siglo XXI Editores.

Briasco, Irma (2018) *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (2007) La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos. *Serie la educación en debate*, 4.

Casanova, Fernando y Graña, Gustavo (2000) “La participación sindical en la Formación Profesional en América Latina y el Caribe”, n°148, enero-abril, CINTERFOR/OIT.

Catalano, Ana (2013) *Protección social: barreras y desafíos. Pequeñas localidades, aislamiento socioeconómico y vulnerabilidad social*, Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales, MTEySS.

Córica Agustina, Freytes Frey, Ada y Miranda, Ana (comp.) (2018). *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Córica, Agustina y Alfredo, Miguel (2020) “Oferta educativa y trayectorias post-secundaria en Argentina. Entre lo que eligieron y lo que pudieron hacer”. II Jornadas Democracia y Desigualdades - UNPAZ 2020. GT N°4: Democracia, desigualdades, infancias y juventudes”.

Delfini, Marcelo (2010) “Los límites de las organizaciones del trabajo. Calificantes en el sector automotriz argentino”. *Economía y Sociedad* 26:102-121. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51020954007>

De Ibarrola Nicolín, María (1985) *Las dimensiones sociales de la educación*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

De Miguel, Mario, José San Fabián, José Belver y María Argüelles (2011) “Evaluación de la satisfacción de los participantes en la Formación Profesional para el empleo. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 17, n°1.

De Vries, Wietse (2015) “Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo, de Jordi Planas”. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6 (15) 151-154.

Etchemendy, Sebastián (2019) “Coordinación salarial gubernamental e inter-sectorial en el neo-corporativismo segmentado: orígenes y desempeño en Argentina y Uruguay (2005-2015)”. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 13(2), 341-380.

Fanfani, Emilio (2007) *La escuela y la cuestión social: ensayos de Sociología de La educación*. Siglo Veintiuno Editores.

Ferraris, Sabrina y Claudia Jacinto (2018) “Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes”. En Claudia Jacinto (comp.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Filardo, Verónica (2016) “Integralidad en el análisis de trayectorias educativas”. *Educação & Realidade*, 41(1), 15-40.

Filmus, Daniel (2014) “La universalización del secundario en América Latina: una meta necesaria para la inclusión social y la ampliación de derechos de los jóvenes”. Mimeo: Buenos Aires.

Freytes Frey, Ada y Barbetti, Pablo (2020) “Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 346-370.

Freytes Frey, Ada (2018) “Políticas de formación y empleo según el paradigma de protección integral y su incidencia en las transiciones educación-trabajo de los jóvenes en Argentina”. En A. Córlica, A. Miranda y A. Freytes Frey. (comps.) *Entre la Educación y el Trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, págs.

Frigotto, Gaudencio (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires.

Gándara, Gustavo (2013) “Sindicalismo y Formación Profesional: los términos de una relación indivisible”. *Red Etis. Tendencias en Foco*, 23, UNESCO.

Gallart, María (2002) *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Cinterfor.

Granovsky, Pablo (2020) *Trabajo y Saber: las políticas de empleo y Formación Profesional: un abordaje sociológico del trabajo, las calificaciones, las políticas públicas y la formación: el caso de la red de centros de Formación Profesional de la UOCRA*. Buenos Aires:

Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (2017) *La Educación Técnico Profesional en cifras 2017. Informe estadístico nacional*. <http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/la-educacion-tecnico-profesional-en-cifras/> accesado el 15 de diciembre 2020.

Jacinto, Claudia (2016) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*, 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Ley de Educación Técnica Profesional (N° 26.058/05) <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf> accesado el 15 de diciembre 2020.

López, María (2014) De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Hekademos: revista educativa digital*, 16:69-79.

Lundvall, Bengt-Åke (2009) *Sistemas Nacionales de Innovación*, Buenos Aires: UNSAM EDITA.

Kessler, Gabriel (2014) *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marhuenda-Fluixá, Fernando, María Chisvert-Tarazona, Davinia Palomares-Montero y Javier Vila (2017) “Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la Formación Profesional en España” *Educa* 53 (2):285-307.

Martín, María y María Pol (2010) “Sistemas de información territorial como factor estratégico para el diseño de políticas de desarrollo local con eje en la Formación Profesional y el empleo”. Ciudad de México: UDUAL (inédito). IV Pre-Congreso de Especialistas del Trabajo, ITP-UnCuyo.

Merino Pareja, Rafael, José Martínez García y Ona Valls (2020) “Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional”. *Papers: revista de sociología*, 105(2), 0259-277.

Millenaar, Verónica (2019) “Masculinidades en la Formación Profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral”. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1).

Miranda, Ana (2012) “La Formación Profesional en el sector de la construcción en Argentina”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(1), 34-45.

Miranda, Ana (2016) “Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal”. *Linhas Críticas*, 22(47), 130-149.

Miranda, Ana y Arancibia (2017) “El futuro está incompleto: La construcción de trayectorias laborales sobre principios de siglo 21”. *Trabajo y Sociedad*, 28, 195-217.

Miranda, Ana (coord.) (2018) *La construcción de trayectorias laborales de los egresados de la escuela técnica: una mirada sobre la integralidad de la formación a una década de la ley de educación técnico profesional. Informe final*. Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional - INET

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, MTEySS (2013) *Encuesta de Indicadores Laborales - Módulo de Capacitación*. Buenos Aires: MTEySS.

Novick, Marta y Catalano, Ana (1996) Reestructuración productiva y relaciones laborales en la industria automotriz argentina, *Estudios del Trabajo* (11)

Olazaran Rodríguez, Mikel, Eneka Albizu Gallastegui, Cristina Lavía Martínez y Beatriz Otero Gutiérrez (2013) “Formación Profesional, pymes e innovación en Navarra”. *Cuadernos de Gestión* Vol. 13, N.º 1, pp. 15-40

Organización Internacional del Trabajo, OIT (2017) *El futuro de la Formación Profesional en América Latina y El Caribe: diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento*. Montevideo: Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe / OIT/ Cinterfor.

Otero, Analía y Agustina Córlica (2017) “La performance del sistema educativo argentino en las últimas décadas”. *Análisis*, 49 (90), 17-37.

Palomino, Héctor y Pablo Dalle (2012) “El impacto de los cambios ocupacionales en la estructura social de la Argentina: 2003-2011”. *Revista de trabajo*, 8(10), 205-223.

Puiggrós, Adriana (dir.) y Carli, Sandra (1995) *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955)*. Tomo VI de la Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Puiggrós, Adriana (1996) *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Rageth, Ladina (2019) “A Configurational Analysis of Vocational Education and Training Programmes: Types of Education-Employment Linkage and their Explanatory Power”. *Contemporary Apprenticeship Reforms and Reconfigurations*, 35, 137.

Rego, Laura, Eva Barreira y Raquel Mariño (2015) “Apertura dos centros de Formação Profissional á contorna local: percepção dos axentes sociais”. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación, Vol. Extr., No. 7*, p. 23-27.

Riquelme, Graciela y Herger (2005) “La doble exclusión educativa y laboral y los recursos individuales y sociales no apropiados por jóvenes y adultos en ámbitos locales: entre los diagnósticos tradicionales y los nuevos desafíos metodológicos”. Ponencia presentada en VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires. Asociación Argentina de Especialistas de Estudios del Trabajo.

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

Riquelme, Graciela (dir.), Natalia Herger y Jorgelina Sassera (2018) *Deuda social educativa con jóvenes y adultos: entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Sladogna, Mónica (2018) Los puentes entre educación y trabajo en la era de la incertidumbre, junio-2018, Centro de Estudios Metropolitanos. Disponible en <http://estudiosmetropolitanos.com.ar/wp-content/uploads/2018/06/EDUCACION-C3%93N-Y-TRABAJO-EN-LA-ERA-DE-LA-INCERTIDUMBRE.SLADOGNA.CEM-1.pdf>

Trajtemberg, David y Gabriela Pontoni (2017) “Estructura, dinámica y vigencia de los convenios colectivos de trabajo sectoriales del ámbito privado (1975-2014)”, *Estudios del Trabajo* 5 (4):5-26.

Vasilachis, Inés (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Velázquez, Francisco y Carlos Blanco (2003) “Diseño de una escala para medir la orientación al entorno de la nueva Formación Profesional” *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, n° 15, p. 157-187.

Verdier, Eric. “Recomposición de la acción pública para el empleo y la Formación Profesional”. Presentado en el seminario organizado por CONICET-PIETTE, Buenos Aires, 1 al 5 de diciembre de 1997.

Vicente, Maria (2019) “Educación y trabajo en el sistema productivo: Aportes al estudio de la formación laboral en Argentina”. Ponencia presentada en el *14° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Los trabajadores y las trabajadoras en el escenario actual: Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas de Estudios del Trabajo. 7 al 9 de agosto de 2019.

Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar: cómo los niños de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Cómo citar este artículo:

Alfredo, Miguel y Pablo Granovsky (2021) “Centros de Formación Profesional en Argentina: un análisis a partir del actor sindical como mediador de políticas públicas en educación y trabajo”. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas* vol. 11 N° 21: 93-125