

2016

El trabajo social en el campo de la formación profesional : nuevos escenarios de actuación, nuevos desafíos

Cermesoni, Carina

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/421>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Tesis de grado

“El Trabajo Social en el campo de la Formación Profesional”

Nuevos escenarios de actuación. Nuevos desafíos.

Mar del Plata. Año 2016

Autores:

Cermesoni, Carina

Corrado, Rocío

Director: Lic. Puglisi Sebastián

Co-Directora: Lic. García María Cristina

*El árbol que acá sembramos es peculiar, porque es un árbol para todos...
Cuando nuestro árbol crezca, bajo su sombra se sentarán grande y chicos,
blancos y morenos, rojos y azules, indígenas y mestizos,
hombres y mujeres, altos y bajos, sin que importen esas diferencias y sobre todo,
sin que nadie se sienta menos o peor o avergonzado por ser como es.
Bajo ese árbol habrá respeto por el otro, dignidad (que no significa soberbia),
justicia y libertad. Si me apura a que defina brevemente,
le diré que es el árbol de la esperanza...*

*Subcomandante Marcos
(Fragmento de la Respondona)*



Introducción.....	04
Objetivos.....	07
Consideraciones metodológicas.....	08
Capítulo I.....	13
La relación entre Cuestión Social, Trabajo y Educación.....	13
La cuestión social en Mar del Plata.....	16
Los marcos legales de la Formación profesional.....	18
La educación en la Argentina hoy.....	21
Breve historia de la Formación Profesional.....	23
Capitulo II.....	27
Relación entre Educación y Trabajo. Distintos debates.....	27
Educación, Trabajo y Políticas Públicas.....	34
La Formación Profesional y las Políticas Públicas.....	37
Capitulo III.....	39
El Estado.....	39
El sector empresario.....	40
El sindicato.....	42
Los Estudiantes/Trabajadores.....	45
Capitulo IV.....	55
Los caminos del Trabajo Social en el Sistema Educativo.....	55
Vamos cerrando, imaginando puentes.....	70
Bibliografía.....	73
Documentación de referencia.....	79
Dimensión Instrumental.....	80

"...pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualquiera sea el campo en el que se desempeñe nuestro que hacer".

Morín Edgar

Proponer el debate acerca de la pertinencia del Trabajo Social (TS) en el espacio educativo, principalmente en la Formación Profesional Conveniada (FPC) con sindicatos se presenta como el desafío de esta investigación. Cuestionándonos sobre el alcance que tiene actualmente el enfoque de derecho en materia de Educación y Trabajo en el marco de las contradicciones, intrínsecas del capitalismo, que enfrenta la sociedad moderna y que configuran la cuestión social.

El campo de intervención/investigación, desde los inicios de la profesión, ha sido un emergente relacionado a la cuestión social "entendiéndola como la manifestación de las desigualdades y antagonismos políticos, económicos y culturales, anclada en las contradicciones propias del desarrollo capitalista y producto de la relación capital trabajo..." (Parra, 1999).

En nuestro país se han implementado, a lo largo de los años, distintos modelos de desarrollo con objetivos sustancialmente disímiles que intentaron dar respuestas a los problemas de la educación y el trabajo, entre otros.

En la década del noventa se implementó un modelo orientado por una fuerte política neoliberal que, entre otras cosas, estuvo caracterizada por un Estado débil que otorgó deliberadamente protagonismo al mercado, privilegiando lo económico ante lo político y lo social. Como menciona García Delgado *"lo que se observa no es tanto un proceso de autonomía de los distintos subsistemas, sino más bien la subordinación de las esferas política y social a la económica"* (García Delgado; 1998:61).

La profundización de las reformas estructurales desde el Estado devino en crecientes problemas de pobreza, fracturas en el campo social,

segmentación del mercado de trabajo y altas tasas de desempleo. Situación que desencadenó en el año 2001 en una aguda crisis política, social y económica.

Los conflictos sociales que emergieron por la tenacidad en la implementación de estas políticas, actuaron como punto de inflexión para el resurgimiento de un sistema estatal diferente, que pretendía atender lo que el mercado no había procurado garantizar. Comenzaba a ser cuestionado el rol ausentista del neoliberalismo.

Desde el año 2003 se inicia la construcción de un modelo que genera cambios fundamentales, traduciéndose en una serie de políticas públicas que pretenden tanto restituir derechos como garantizarlos. Es así que la Educación y el Trabajo vuelven a ser parte de la agenda pública.

Siendo un proceso de transición, los marcos legales vigentes delinean nuevos caminos procurando promover un salto cualitativo y significativo en relación a como entendemos, como sociedad, a la Educación y a el Trabajo. Estas alternativas de pensar la política impulsan cotidianamente, en las prácticas institucionales, diferentes debates donde se disputa lo nuevo que lucha por aparecer y lo viejo que opone resistencia.

Dentro de la Provincia de Buenos Aires y en especial en la Ciudad de Mar del Plata la Formación Profesional (FP) como dispositivo, inserto en una sociedad complejizada, adquiere particularidades intrínsecas que construyen su sentido. En los centros *conveniados* estas particularidades se diversifican aún más en el interjuego de los distintos actores, como iremos viendo en el desarrollo de la tesis. Descubrir la esencia de los mismos nos lleva a debatir y reflexionar inevitablemente sobre las sociedades de hoy.

Aparece aquí la FP conformada como un espacio de articulación privilegiado entre el mundo del Trabajo y el mundo de la Educación. Así lo entendemos y creemos que esto la convierte en un desafío para el Trabajo Social. Pensarlo así, hace necesario recorrer la historia de la profesión en el campo de la educación. Para finalmente repensar la actuación de los Trabajadores Sociales en el ámbito de la FP en general y principalmente en la

FP *convenida*. Presentándola como escenario posible para su accionar, problematizando los límites y potencialidades de la educación para el trabajo.

Los Objetivos Generales de la presente investigación consisten...

- Analizar el campo de la Formación Profesional, desde una perspectiva socio histórica identificando las particularidades que adquiere las instituciones conveniadas con sindicatos de la ciudad de Mar del Plata.
- Repensar el lugar del Trabajador Social en los nuevos escenarios socioeducativos que conforman el campo de la FP en la ciudad de Mar del Plata.

Mientras que los Específicos pretenden...

- Construir el marco conceptual visibilizando la relación Educación/Trabajo - Formación Profesional - Trabajo social.
- Analizar las distintas políticas públicas que acontecieron en materia de educación y trabajo en la Provincia de Buenos Aires en los últimos años.
- Identificar la estructura del sistema educativo provincial, focalizando en la Modalidad Técnico Profesional/ Dirección de Formación Profesional y en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Reconocer los distintos actores que configuran el espacio de la Formación Profesional en los centros de Formación Profesional conveniados con sindicatos de la ciudad de Mar del Plata.

Consideraciones Metodológicas

“La investigación se define como un esfuerzo que se emprende para resolver un problema, claro está, un problema de conocimiento”

Sabino Carlos

El problema a investigar lo constituye el lugar y las particularidades que debe asumir el Trabajo Social en este tipo de instituciones en el marco de los nuevos escenarios socio educativos. En este estudio nos interesa definir el lugar del Trabajo Social en dichos escenarios, y determinar su papel como dinamizador de las políticas públicas actuales que enlazan el mundo del Trabajo y el mundo de la Educación.

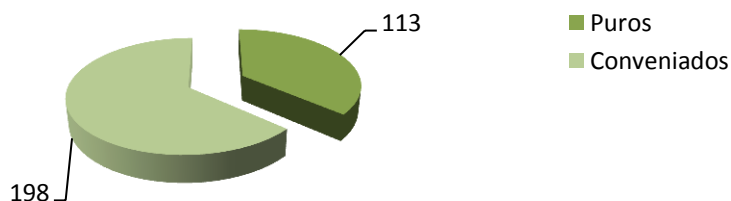
Enriquecernos a través de la complejidad, es entender la oportunidad de realizar modificaciones a lo largo de todo el proceso, advirtiendo los cambios, transitando en la contradicción y superando las ambivalencias. Esta actitud reflexiva es la que nos invita a distanciarnos de preconceptos y prejuicios que debilitan y entorpecen el incursionar en el problema planteado, afrontando el desarrollo de la creatividad. Desde esta idea directriz entenderemos la investigación teniendo presente que los resultados emergentes pueden redireccionar el rumbo de la misma.

El estudio aborda la FP, en especial aquella que funciona con acuerdos o convenios con sindicatos, y que se imparte dentro de los límites de la Ciudad de Mar del Plata.

El interés por el desempeño de la formación para el trabajo en las organizaciones sindicales reposa principalmente en dos circunstancias:

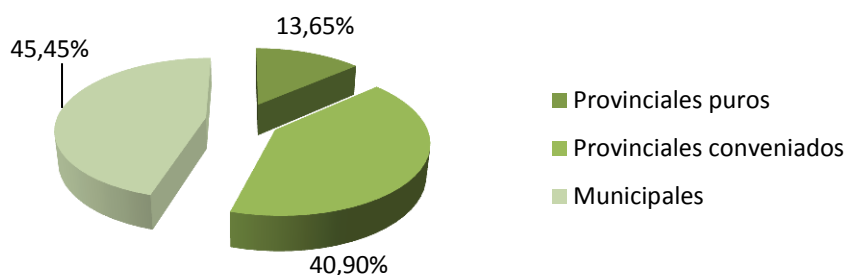
- Los sindicatos son pioneros del dispositivo de FP en nuestro país y principalmente en la provincia de Bs. As.

Centros de Formacion Profesional de la Provincia de Bs. As.



- En la ciudad de Mar del Plata, las organizaciones gremiales constituyen un actor clave en la FP.

Centros de la Formacion Profesional de Mar del Plata



El interés por esta investigación se origina durante 2012, en un primer momento en el CFP N° 407 UOCRA, donde se realizó la práctica institucional supervisada correspondiente a la carrera de Lic. en Servicio Social. Luego se decidió ampliar la investigación a los Centros de Formación Profesional Conveniados (CFP) N° 406 SMATA y N° 405 UTHGRA que funcionan conveniados con sindicatos.

En cuanto a los aspectos metodológicos y el diseño de trabajo, en primer lugar, como proceso previo al desarrollo y construcción de datos, se realizó una amplia revisión bibliográfica.

La investigación se lleva a cabo desde una metodología cuanti - cualitativa, para posibilitar la construcción del objeto y elucidar el problema a investigar. Por las particularidades del tema elegido, la investigación es de tipo exploratoria (se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado). Así mismo se complementa con una investigación descriptiva para aproximarse a una caracterización de hechos, fenómenos, individuos o grupo, con fin de establecer su estructura o comportamiento.

En relación al criterio utilizado para seleccionar la muestra la misma fue estratificada, es decir del universo de la Formación Profesional de la ciudad se eligieron aquellas instituciones conveniadas en base a su ubicación geográfica, características de la población/estudiantes, características sindicales, lógica institucional, contemporaneidad en su formación, convenios y gestión institucional buscando abarcar la diversidad de opciones que presenta la FP conveniada en Mar del Plata.

Los tres centros seleccionados para el estudio, a su vez, reúnen tres condiciones que le confieren pertinencia y relevancia:

- Funcionan en sindicatos y tienen un acuerdo de cooperación con la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires
- Son considerados referentes de la FP del Partido de General Pueyrredon.
- Abordan familias profesionales correspondientes a algunos de los sectores más dinámicos y más representativos en la estructura económica de la ciudad.

Algunas características de los centros estudiados, que es oportuno destacar son:

- Cuentan con edificios de propiedad del sindicato
- La matrícula promedio es de 300 inscriptos
- La composición sumamente heterogénea de la matrícula en general y al interior de cada centro
- Todos los cursos funcionan en el turno vespertino
- La alta proporción de trabajadores ocupados que asisten a los cursos
- El predominio de estudiantes/trabajadores con nivel de escolaridad medio incompleto
- La composición del plantel de instructores con una vasta trayectoria laboral previa en el oficio como condición excluyente, (personal idóneo).
- No cuentan con Equipos de Orientación Escolar, ni con un Servicio Social.

A modo de presentación de nuestra unidad de análisis podemos decir:

CFP N° 405 Unión de Trabajadores del Turismo, Hoteleros y Gastronómicos de la República Argentina. Creada en el año 2008, con el apoyo del sindicato y reconocido por la Dirección general de Escuelas y Cultura de la Prov. De Buenos Aires. Con el fin de capacitar y formar tanto a los compañeros afiliados en actividad, como aquellos que se insertan recientemente en la actividad del turismo, la hotelería y gastronomía. Ofrece una gran variedad de cursos, en cuanto a los contenidos abarca desde los cursos de conocimientos más prácticos hasta los más abstractos. Tales como: Cocinero de Restaurant, Buffet Frío, Repostería Artesanal, Mucama de Hotel, Recepcionista y Conserje de Hotel, Confitero, Barman, Mozo, Cocinero de Comedores Escolares, Fideero, Auxiliar de Sommelier, como así también una variedad de Cursos denominados de impacto.

CFP N° 406 Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor de la República Argentina. Fue creado en el año 2004 a partir de realizarse un Convenio entre la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs. As., con el objetivo de satisfacer las demandas de formación de los trabajadores, empresarios del Servicio de Mantenimiento y Reparación de Automotores y del Sector de la Pequeña y Mediana Empresa en general de la ciudad de Mar del Plata y su zona de influencia. Los cursos que ofrecen son: Auxiliar mecánico de automotores Naftero, Auxiliar mecánico de motores Diésel, Electricidad del Automóvil: Nivel Básico. Reparación e instalación de equipos de G.N.C. (Especialización), Mecánico de sistemas de aire acondicionado (Especialización), Climatización Electrónica (Especialización), Mecánica de sistemas de Alimentación y Encendido (Inyección electrónica), Mecánico de Ciclomotores, Sistemas Electrónicos de Seguridad y Confort del Automotor, Vendedores de Playa de Estaciones de Servicio.

CFP N° 407 Unión Obrera de la Industria de la Construcción de la República Argentina. Este centro fue creado e incorporado al sistema educativo provincial a través de un convenio realizado entre el sindicato UOCRA y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2006. Los cursos que ofrece son: Armador de Hormigón Armado, Albañilería Tradicional, Colocación de Placas de Roca

Yeso, Instalador Sanitarista, Instalador Gasista de 3ra.Instalador, Gasista de 2da, Instalador Electricista domiciliario, Instalador Electricista de Planta, Colocador de Revestimientos de Base Húmeda, Pintura de Obra, Operador de Moto Niveladora, Operador de Maquinas Viales, Operador de Informática de Oficina, Armador de Cerramientos de Aluminio, Herrería de Obra. Productor de Bloques de Suelo Cemento, Cultura de Trabajo, Lectura e Interpretación de Planos (Transversal a todos los Cursos), Seguridad e Higiene (Transversal a todos los Cursos).

En cuanto a la dimensión instrumental, para la recolección de datos nos valemos de las técnicas de observación participante y entrevista a informantes calificados, para “acceder al universo de significaciones de los actores” (Guber R; 2001:11), y análisis de fuentes de datos secundarios. Como así también elaboración y administración de una encuesta realizada en uno de los centros estudiados.

Se entrevistará a los directores de los tres centros mencionados, a un miembro del Equipo de Orientación Escolar perteneciente al ámbito municipal, y a la inspectora de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la municipalidad de General Pueyrredon. También creemos valioso rescatar la experiencia previa de diálogos informales y entrevistas con docentes, estudiantes y referentes del ámbito sindical del espacio UOCRA.

La relación entre Cuestión Social, Trabajo y Educación.

Entendemos que existe una relación dialéctica entre lo micro y lo macro social, donde las dimensiones económicas, políticas, y socioculturales se ven reflejadas. Es por esto que pensamos pertinente acercarnos a tales dimensiones a nivel local y a nivel global.

En principio profundizar sobre la cuestión social y el surgimiento de dicha categoría de análisis. La cuestión social se ubica en el surgimiento del capitalismo, un mercado único y auto regulado, consolidado a partir de la revolución industrial. Esta misma emerge en el centro de la relación desigual entre **capital** (quienes poseen los medios de producción) y **trabajo** (actividad por la cual el hombre obtiene medios para su subsistencia). En eje a esta relación la inequidad adquiere connotaciones diferentes a las sociedades pre capitalistas tradicionales.

En estas sociedades tradicionales existían múltiples mercados regulados por las relaciones sociales, donde el sujeto estaba en el centro de la vida social.

Cuando aparece el dinero, surge el interés privado por el lucro, que será quien regule el mercado, los productos, la fuerza de trabajo y los medios de producción. Ahora sí, pierde centralidad el sujeto y es el mercado quien pasa a ocuparla.

El proceso de desarrollo de la cuestión social tiene que ver con la mutación de la modernidad como promesa emancipadora, en esta promesa el hombre dominaría la naturaleza a través del conocimiento. Pero esta relación se transfiguró por la incipiente dominación del mercado, entonces el hombre lejos de dominar la naturaleza debió adecuarse al orden socio económico para garantizar el *progreso*.

La puja permanente entre exclusión – inclusión, la vulneración de derechos, el empobrecimiento, la fragmentación, el desempleo, la precarización del trabajo, son expresiones de la **cuestión social** que, en la actualidad, forman parte del entramado social condicionando la cotidianidad de los sujetos. Aunque, como menciona Castel, “La cuestión social se desplazó, no debemos dispersarnos de los enfoques más rigurosos sobre las tensiones y contradicciones que atraviesa la sociedad. Sociedad inscripta en un flujo cesante de cambios. ...” Este autor nos invita a mirar por encima del desempleo, “*la degradación de la condición del trabajo*” (Castel; 1997).

Según el sociólogo, la degradación del trabajo, tal como se la conoce en la globalización, puede generar una degradación en las personas respecto de “*su capacidad de conducirse como individuos íntegros dentro de la sociedad, ese estatuto de individuo está conectado estrechamente a la consistencia de la situación salarial, a la solidez del estatuto del empleo. Cuando ese zócalo se fragiliza, el individuo mismo se fragiliza y en el caso extremo, se anula*” (Castel; 2003).

Pero ¿por qué hablamos de **cuestión social**? A lo largo de la historia las sociedades han intentado mitigar las tensiones y contradicciones de la cuestión social, en torno a la misma se gestaron distintos debates sobre cómo afrontarla. A nuestro entender el **Trabajo Social** se constituye en un actor protagónico, que debe atender la complejidad que presenta el escenario social. Ello requiere comprender y explicar la realidad desde todas sus perspectivas posibles. Siendo el horizonte la re vinculación entre sociedad y Estado, abogando por el acceso de la ciudadanía a mejores niveles de vida. La vivienda digna, la salud pública, la **educación de calidad** y el **trabajo decente** son derechos innegables que deben traducirse en políticas de integración articuladas. Trabajando desde el *paradigma de derechos humanos*, este objetivo a perseguir se constituye como la esencia misma de la actuación profesional.

La configuración del campo profesional del **Trabajo Social** está indisolublemente unida al desarrollo del Estado moderno y a los procesos de asunción y tratamiento de la cuestión social. “Cuando el estado se amplía, en términos de Gramsci, pasando a tratar la cuestión social, no sobre la coerción

sino buscando consenso en la sociedad, es cuando son creadas las bases históricas de nuestra demanda profesional” (E. de Jong; 2000:16).

A partir del año 2003 comienza un período de transformación en la Argentina, donde se observa un Estado activo, que pretende reconstruir las capacidades estatales, marcando un quiebre con la ideología hegemónica del Estado ultra mínimo del neoliberalismo.

Resulta insoslayable considerar que este paradigma neoliberal que signó una época, dejó huellas evidentes en la sociedad en el plano económico y político, pero además, sus postulados ignominiosos se han enquistado en el interior de la sociedad naturalizando la desigualdad social, la vulneración de derechos y con ello la exclusión. Es preciso tener en cuenta lo mencionado y plasmar un análisis contextual con el aporte de Rozas Pagazas, “La comprensión de este escenario social solo es posible si se inscribe en una perspectiva teórica crítica que permita desentrañar los términos en los que se ha planteado el lugar de lo social en relación al mercado, según el marco de explicación del neoliberalismo” (Rozas Pagazas; 2001: 231).

En la Argentina se empieza a desandar el camino neoliberal con el intento de recomponer la soberanía nacional, esto permitió ampliar los grados de libertad en la formulación de las políticas públicas pudiendo emanciparse del sometimiento al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional. Paralelamente “... se implementaron políticas sociales de alcance masivo (seguro de desempleo, asignación universal por hijo, etc.), se redujeron los niveles de pobreza y desigualdad de los hogares, procurando garantizar equidad de oportunidades en el acceso al sistema educativo y la ampliación de los derechos laborales” (A. Kirchner; 2009:260).

Entendemos que si bien el **trabajo** y la **educación** se presumen como la mejor política social, es necesario trascender el relato insistiendo en que “la inserción por el trabajo sea la piedra angular de la lucha contra la exclusión” (Rosanvallón; 1995: 122) y que la educación se transforme en “un acto político, un acto de conocimiento y un acto creador” (Freire P.; 2001: 61).

La cuestión social en Mar del Plata.

Pretendemos acercarnos a la *cuestión social en Mar del Plata*, puesto que como argumenta Arocena, “centrar la atención en lo local, es una vía para superar las aproximaciones demasiado globales y tratar de construir a partir de cada singularidad” (Arocena; 1998:19). Es por esto que no podemos dejar de mencionar sus particularidades, ya que históricamente ha sido y sigue siendo una de las ciudades con mayor tasa de desempleo del país. Siendo la actividad turística la más influyente para la economía de la ciudad. En la época estival aumenta la oferta laboral, recibiendo incluso inmigrantes y migrantes para ocupar los puestos de trabajo. Terminada dicha época las industrias que quedan por fuera no logran absorber la masa de desempleados que proliferan.

En nuestro país el mundo del trabajo ha estado sujeto a continuos cambios; “luego de niveles de desocupación record en el país, el empleo ha podido recuperarse, aunque las tasas siguen siendo elevadas. Existe un amplio sector informal, pues gran parte de los asalariados no tienen la cobertura social que indican las leyes” (Gallart M. Antonia; 2006: 1).

A nivel local, si bien se registraron avances, persisten niveles de desocupación y subocupación relativamente altos, lo cual obedece por un lado a características propias de la estructura productiva local –con un amplio sector turístico y de servicios sometido a fluctuaciones estacionales-, y por otro lado a su particular dinamismo demográfico, dado que la ciudad de Mar del Plata y sus alrededores constituyen un polo de rápido crecimiento poblacional, lo que le agrega presión al mercado de trabajo.

Otro aspecto que hace que se acreciente la demanda de empleo es el hecho de que la ciudad se presenta como un polo educativo.

La problemática de la desocupación y el trabajo informal, la falta o insuficiente mano de obra calificada, las nuevas demandas del mundo del trabajo, una vez más la relación conflictiva entre capital y trabajo, y la necesidad de vincular la educación y el trabajo para vastos sectores del Estado, son problemáticas que han tenido acceso a la agenda pública tanto a nivel nacional como provincial y en consecuencia a nivel municipal. Si bien se observan distintas estrategias que se implementan para superarlas, no debemos dejar de reflexionar acerca de la distancia que existe entre estas y los logros reales.

Muchas de las políticas adoptadas durante la aplicación del modelo neoliberal, e inclusive antes del mismo, aún persisten. Algunas de las políticas de los últimos años resultan ser afines con la idea de inclusión y justicia social, pero también es cierto que falta mucho por hacer en materia de trabajo, generación de empleo, empleo registrado o decente. El hecho de que aun tengamos pobreza, desempleo y precarización laboral nos dice que hay muchos aspectos en los que estas políticas siguen siendo insuficientes.

En la ciudad de Mar del Plata la tasa de desempleo registró un descenso apreciable, aunque aún se sitúa por encima de la tasa de desocupación correspondiente al total del país. En este mismo sentido una reciente publicación analiza esta situación socio laboral, “en el segundo trimestre de 2015 la tasa de desempleo para el total del país alcanzó un valor de 6,6%, el más bajo registrado para un segundo trimestre desde que se realiza la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) continua desde el 2003.

Encuesta Permanentes de Hogares (en miles).
Mar del Plata - Batán.
Primer trimestre de 2015



En lo que respecta al aglomerado Mar del Plata-Batán, en los últimos dos años se ha venido consolidando una cierta estacionalidad en la tasa de desocupación. Es decir, se presentan los valores más elevados de ocupación al acercarse la temporada estival, y los más bajos durante el resto del año. En este sentido, y tal como se manifiesta a nivel nacional, alcanzó el valor más bajo registrado para un segundo trimestre (8,1%) y lejos del pico de fines de 2013 (11,7%). No obstante, esta mejora no consigue alejarlo de las peores posiciones del ranking nacional, dado que sólo supera las situaciones de Gran

Rosario (8,3%), Gran Catamarca (9,4%) y Gran Córdoba (10,2%)” (Gallo, Aspiaz, Actis Di Pasquale, Alegre, y Cutuli; 2015: 21).

En la actualidad la FP se encuentra en el epicentro de los cambios pretendidos para mitigar el desempleo y la exclusión, presentándose como la herramienta por excelencia porque permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local.

La FP es el conjunto de acciones que tienen como propósito la formación socio-laboral para y en el trabajo y para la vida. La misma debe formar a los trabajadores profundizando en el nivel educativo para ir más allá de la formación para el empleo. “Permitiendo a los sujetos recuperar oportunidades negadas de aprendizaje y crecimiento como personas y ciudadanos” (Levy E; 2014: 6). En el siglo XXI discutir acerca de para qué trabajo se forma, continua siendo un interrogante.

Los marcos legales de la Formación Profesional.

A fines del Siglo XIX comienzan a crearse todas las instituciones del país, y entre ellas la escuela como una de las aristas de este Estado Nacional. Este período se da en el marco de un ***estado liberal***, el cual considera a la educación no sólo como un derecho individual, sino también una garantía para el funcionamiento del sistema político.

El período que comprende desde 1880 a 1916 se considera fundacional del derecho educativo, aquí se sanciona la ley de educación común inaugurando los orígenes del sistema educativo argentino. La ley nacional N° 1420 del año 1884 estableció una educación obligatoria que abarcaba desde los 6 a los 14 años. En ella se expresa que la educación será pública gratuita, obligatoria, laica y gradual.

En estos tiempos se reconocía y fomentaba la creación de escuelas para adultos así como los jardines de infantes. La educación de adultos se reconocía obligatoria para aquellas personas que estuvieran en cárceles o asilos.

En 1905 se promulgó la Ley de Educación Laínez que permitió que muchas provincias pudieran tener las escuelas nacionales que, con recursos propios, hubiesen tardado muchos años en formalizar. Esta ley permitió al gobierno nacional abrir escuelas rurales, infantiles, mixtas y elementales en las provincias que lo solicitasen, evidenciando la injerencia de la nación en las provincias y demostrando la importancia que se le daba a la expansión de la educación.

Manuel Fresco, el gobernador de la provincia de Buenos Aires, entre los años 1936 y 1940, inicia la reforma educativa de carácter moralizador, preponderando la injerencia de la moral y la religión en la educación, pensamiento que se tradujo en los contenidos curriculares. También se dio impulso a las actividades manuales como herramientas para la preparación de la sociedad en relación con el medio.

El movimiento peronista, introdujo nuevos sectores sociales en las aulas, se creó la educación preescolar, y una propuesta pedagógica post primaria orientada hacia el trabajo.

En 1949, se produjo la creación de la Dirección de Psicología Educacional, luego Dirección de Psicología y Asistencia Social que después de muchas transformaciones, actualmente se denomina Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Con la Ley Provincial de educación de 1951, se enriquece la educación común y obligatoria. Esta norma se presenta como garante de la obligatoriedad al Estado, prohibiendo el trabajo infantil y brindando asignaciones familiares a quienes no podían enviar a los niños a la escuela.

Para ese entonces el sistema educativo se organizaba en: educación primaria, pre escolar y pos escolar de iniciación técnico profesional.

“...la enseñanza primaria pos escolar es voluntaria y se impartirá en escuelas profesionales, escuelas fábrica, escuelas de capacitación, en escuelas de artes y oficios y en clases de iniciación técnica profesional que podrán crearse en las escuelas graduadas, cuando en la zona no existan establecimientos educacionales especializados. Estas escuelas técnicas

profesionales y de aprendices y las clases de iniciación técnica profesional en las escuelas graduadas responderán, en su orientación industrial, comercial, agraria, o pesquera a la índole de la región de la provincia o del barrio del núcleo urbano o fabril al que pertenece la población escolar" (Art 19 de la Ley Provincial N° 5650).

Fueron más de cuarenta años, los que separan la Ley N° 5650 y su derogación en 1994. Entre una y otras se sucedieron años de proscipciones, alternados gobiernos democráticos y de facto, de continuidades y rupturas, tristezas y luchas para la República Argentina.

Ejemplo de esto es el empobrecimiento que sufrió la educación pública durante los años de la dictadura militar, con la pérdida de maestros y alumnos y con ellos riqueza tanto ideológica como creativa.

En 1984 con el regreso de la democracia, se sanciona la Ley N° 10.236, una ley controvertida. En ella se observa la preocupación por ordenar la gestión del gobierno en la Educación Provincial.

Luego en 1991, se determinó la transferencia de los servicios educativos nacionales a la jurisdicción provincial, continuando con la línea de política educativa planteada desde 1956, cuando se inició el proceso de descentralización.

Junto a la Ley que normaba este traspaso, la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley de Educación Superior N° 24.591 de 1995, fueron los pilares de la política educativa de los años '90 periodo caracterizado por la implementación de las políticas neoliberales en el país.

El sistema educativo sufrió una fuerte fragmentación, producto de esta ideología, que desplazaba las responsabilidades del Estado, mercantilizando economía, sociedad y cultura. Se caracterizó por el deterioro de la estructura escolar, el estancamiento en el gasto educativo y también del gasto universitario, cierre de escuelas técnicas, aparición de la llamada brecha tecnológica, disminución en las becas estudiantiles, etc. Descentralización, federalización y modificación en la estructura académica fueron los pilares en esta etapa.

Si bien la Ley Federal de Educación avanzó en el reconocimiento de la obligatoriedad y la manifestación de problemáticas político pedagógica de importancia, su implementación profundizó la introducción de lógicas eficientistas. Este es el momento político y social que se pretende revertir al concebir la educación y al conocimiento como bienes públicos y como derechos personales y sociales, y al Estado como garante de ellos.

La educación en la Argentina hoy.

En nuestro país la educación es contemplada y garantizada en la Constitución Nacional "*Art. 14- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.*"

Aunque el derecho a la Educación –como todos los **derechos humanos**– es universal e inalienable, varios convenios y convenciones lo han consagrado en el derecho internacional, imponiendo con ello compromisos de obligado cumplimiento a los Estados, que como la Argentina, los han ratificado. Tratados como la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) contienen disposiciones referentes al *derecho a una educación de calidad* que recoja los valores de los derechos humanos.

Es desde allí que se desprende la **Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206)** sancionada por el Congreso Nacional durante la presidencia de Néstor Kirchner en el año 2006. Con la misma la educación adquiere mayor importancia en la agenda pública y es por ello que se adoptan distintas medidas modificando la estructura del sistema educativo, se extiende la

obligatoriedad desde la segunda sección del nivel inicial a los cuatro años hasta la culminación de la escuela secundaria, constituyéndose de la siguiente manera:

-nivel inicial: desde los 45 días hasta los 5 años.

-Nivel primario: Desde los 6 años de edad.

-Nivel secundario: que cuenta con dos ciclos, uno Básico (común a todas las orientaciones) y otro Orientado en función a los distintos conocimientos del mundo social y laboral.

En el nivel Provincial, **Ley De Educación Provincial** (Ley N°13.688).

“La provincia de Buenos Aires cuenta con esta Ley de Educación Provincial que se adecua a la Ley de Educación Nacional y a las reformas que están en pleno desarrollo en su sistema educativo. Esta Ley considera que la educación abarca el conjunto de procesos formativos que se desarrollan en todos los ámbitos sociales de la provincia de Buenos Aires desde los cuales se produce, intercambia, transmite y adquiere cultura: en las instituciones de enseñanza y aprendizaje, en los movimientos e instituciones de la sociedad civil, en el trabajo, en las actividades productivas y culturales y en los medios de comunicación. Aquí se acuerda que el Estado provincial tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes. Debe garantizar la justicia social y la libertad de enseñar y aprender, promover la participación democrática de docentes, familias, personal técnico y profesional de apoyo, estudiantes y comunidad en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades”.

“La Ley Provincial de Educación se refiere a la democracia pedagógica, oponiéndose a la concentración del conocimiento-poder y estableciendo principios y estrategias que permitan la democratización de la transmisión de la cultura y la valoración de los saberes socialmente productivos de todos los sectores” (Puiggros; 2007:11).

La Ley de Educación Nacional fue precedida por otra sancionada en el año 2005, que fue un punto de inflexión en la Educación Técnica y Profesional, degradada en décadas anteriores:

*“Su objetivo es regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la **Formación Profesional**. Se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente. Es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica.*

Promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad

propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría.

La Educación Técnico Profesional abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales” (Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional).

Pero ¿de dónde surge la FP, cuáles son sus orígenes?

Breve historia de la Formación Profesional.

En los umbrales la preocupación del hombre estaba estrechamente afectada por el sentido de supervivencia. El aprendizaje era por iniciativa personal o simplemente intuitivo, por imitación y observación de antecesores. Se aprendían en las actividades cotidianas.

En la Edad Media el maestro enseñaba el oficio a sus aprendices quienes a través del tiempo y la experiencia reproducían el conocimiento con métodos asistemáticos. “El aprendizaje implicaba en este caso un sistema de transmisión de saber que se hacía de forma jerarquizada en el taller en el cual además de ser un lugar de trabajo, era lugar de educación, instrucción y hábitat, en el coexistían transmisión de saberes y trabajo productivo. En el taller, maestros y oficiales eran autoridad para los aprendices, entre otras cosas, porque poseían un saber que era además un saber hacer, una maestría técnica, una pericia que se alcanzaba tras largos años de participación en un trabajo de cooperación” (Varela y Álvarez, Uría, 1991; 44).

Con el advenimiento de la Revolución Industrial, las máquinas quitaron protagonismo a las fuerzas físicas del hombre, demandando un conocimiento manipulativo de las tecnologías en ascenso. La transferencia del conocimiento de un oficio comenzaba a realizarse en las fábricas, donde se capacitaba al obrero para el uso de estas tecnologías. Esta dinámica emerge en un creciente sistema de trabajo conceptualizado taylorismo que separaba definitivamente la ejecución de lo intelectual y lo pensante, que atentaba contra la calificación de las personas, y se basaba en el entrenamiento más que en la valoración del conocimiento sobre el oficio.

Con la complejización de la industrialización la capacitación dejaba de ser algo sencillo surgiendo con ello escuelas especializadas para formar la mano de obra requerida. “Surge de este modo a fines del siglo XIX las primeras escuelas de arte y oficio, para enseñar sistemática y ordenadamente oficios y ocupaciones en el área industrial, comercial y agrícola” (Manual de formación de instructores; 2010: 6). En estas escuelas el objetivo principal era adiestrar al hombre para el trabajo y por el trabajo. Satisfaciendo el carácter meramente económico de fábricas y empresas.

El avance de las ciencias sociales, como así también el desarrollo tecnológico evidenciaba una sociedad en movimiento que comenzaba a exigir cambios en las perspectivas educativas. Estos cambios orientaron a las escuelas a ejercer una formación más amplia, teniendo en cuenta no solo objetivos profesionales sino también morales e intelectuales, con miras al “perfeccionamiento” de su personalidad.

Ejemplo de estos intentos moralizadores, en nuestro país, se pueden ver en distintos documentos. Allí se expresa que:

“...el objetivo era disciplinar a las masas ignorantes...alejar de las disipaciones y vicios a la clase artesana” (del rector de Santa Fe, 1879, citado por Rodríguez, 1999: 18)

“...Formar amas de casa y obreras instruidas, laboriosas hábiles y morales” (Informe del Ministerio de Instrucción Pública; 1901)

Esta perspectiva entendía la FP como un proceso educativo con fines profesionales, intelectuales y **morales**.

Estas tendencias moralizantes y disciplinadoras no son solo anécdotas históricas porque estas prácticas aún se perciben. “El modelo económico instaurado por el neoliberalismo impregno de una mirada utilitaria en términos efficientistas las relaciones entre escuela, trabajo y ciudadanía” (Levy; 2012: 39). La aplicación de esas políticas en un contexto de precarización laboral, aumento del desempleo y de agudización de la pobreza, actuó como estrategia de control social por parte de los grupos dominantes, en convivencia con el Estado y bajo la directriz del Banco Mundial y demás Organismos Internacionales.

En una investigación de grado se alude al hecho que desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad, “salvo en las experiencias educativas originadas en los movimientos anarquistas, socialistas y, posteriormente a partir de la década de los 60, con la emergencia de la modalidad de educación popular que vincula la práctica educativa a proyectos de transformación social, las ofertas de educación generadas en el Estado o en grupos privados explícitamente destinadas a adultos cumplieron, centralmente con la función de la preparación de mano de obra necesaria para el sistema productivo, como también asegurar el control social, la defensa de la moral y el control político e ideológico” (García, M.; 2011).

En nuestro país la FP tiene sus orígenes en la década del 60, en esos momentos dependientes del Consejo Nacional de Educación Tecnológica (CONET), hoy en día bajo la tutela de los gobiernos provinciales.

A partir de los años 1974-75 comenzaban los primeros cursos de capacitación de instructores creándose el Departamento de Formación Profesional, luego las Unidades de Formación Profesional (Centros de Capacitación) dependientes del Departamento mencionado y bajo la tutela de la Dirección de Enseñanza Técnica.

Una década más tarde la FP pasaba a depender de la Dirección de Adultos. La misma recorre un proceso de reorganización a partir del cual modifica su denominación a Dirección de Formación Profesional y extensión educativa. Ampliando sus implicancias, el eje de trabajo, no solo sería la formación del adulto sino también la formación laboral. En estos años se redacta la normativa que regula el funcionamiento de la Formación Profesional.

En el año 1994, a partir de la transferencia de escuelas de la Nación a las Provincias, se incorporan a la Dirección General de Cultura y Educación los Centros de FP y las escuelas mono técnicas dependientes del CONET.

Finalmente, y marcando otra etapa en la configuración del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, se instala la denominación de Dirección de Adultos y FP, en el año 2007, cuando se implementa la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N°26.058. En consonancia con la

Ley Nacional De Educación N°26.206, sancionada en el año 2006 y la Ley Educación Provincial N°13.688. En estos días la Dirección de FP paso a formar parte de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional.

“La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la Humanización del hombre”.

Paulo Freire.

Relación entre Educación y Trabajo.

Si bien la relación entre Educación y Trabajo ha presentado diferentes matices, con rupturas y continuidades, se han mostrado en mayor medida como dimensiones distintas, como preceptos institucionales o esferas de actividad disimiles. Puede encontrarse su origen en la modernidad, cuando al delimitarse *la educación como un **sistema educativo** institucional, intencionado, público y sistemático*, consecuentemente se distanció del trabajo, de la vida cotidiana y del espacio doméstico y privado. Rompiendo con las formas tradicionales de trasmisión de saberes previas y reestructurando los espacios de la vida cotidiana.

Pero creemos que la realidad hoy nos exige pensar este binomio de manera más compleja, dialécticamente. Si bien, como veremos más adelante, esta relación ha adquirido diferentes características pensamos que estas nociones comparten especialmente la siguiente peculiaridad: *“El trabajo y la educación son formadores de subjetividades entendiendo como subjetividad a la trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes, sentimientos que nos impulsan y nos dan una orientación para actuar en el mundo”* (Malacalza S; 2005:61).

Para comenzar a hablar de la relación entre educación – trabajo, creemos oportuno ir clarificando estas categorías.

La **noción de trabajo** tal como hoy lo conocemos no es un hecho natural, se ha ido modificando a lo largo de su historia. Su importancia y significación han ido variando en los distintos contextos culturales y sociales. El

mundo moderno dentro de un contexto de creciente democratización concedió al mundo del trabajo un escenario privilegiado en que los individuos aspiran a ver realizados el progreso, la igualdad, la libertad y la justicia social. Sin embargo este sentido de universalidad respecto al trabajo no ha tenido un desarrollo lineal de progreso sucediéndose distintos avatares estructurales que se conectan con los propios modelos de producción y acumulación que se han instaurado en las sociedades (Benassi M; 2008:2).

En un contexto de capitalismo dominante de las relaciones sociales, políticas y económicas, la idea de trabajo se asocia directamente con las actividades que generan bienes y servicios económicos para el mercado. Es éste quien decreta las formas, los ritmos y las jerarquías de dichas actividades, como así también quienes tienen o no las calificaciones para pertenecer al circuito productivo. La comprensión actual del trabajo se reduce a la idea de trabajo asalariado, quedando fuera por ejemplo el trabajo doméstico y el trabajo voluntario.

De este modo en nuestro país, por ejemplo, durante el modelo neoliberal el empleo resultaba exclusivamente un costo laboral, una mercancía, posible de ser flexibilizado y precarizado en función de la máxima rentabilidad empresarial o subordinada a los equilibrios fiscales. En el periodo pos crisis se intenta recuperar, con un Estado más activo, el lugar del empleo reubicándolo en el centro de la política pública.

Con el intento de contrarrestar algunos de los efectos negativos del capitalismo, como ser el desempleo y la pobreza, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) promueve el **trabajo decente**, “*como el trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana*”, como premisa para asegurar la justicia social. Considera como sus principales objetivos: la generación de empleo, como centro de políticas públicas, promoción y facilitación en igualdad de oportunidades y adecuados ingresos; la protección social, los sistemas de seguridad social; el diálogo social y el fortalecimiento de la participación activa del Estado como así también de las organizaciones de trabajadores y del sector empleador.

Entendemos que el empleo “es el nexo con la condición ciudadana”. Como menciona García Delgado, “La constitución de sujetos libres, portadores de derechos y obligaciones en la comunidad política democrática se lleva a cabo mediante el reconocimiento y goce efectivo de derechos, no solo civiles y políticos, sino también sociales y económicos”.

Además de pensar en trabajo decente, se hace ineludible concebir al **trabajo** de formas más congruentes con la realidad social, incorporando aquellas actividades que contribuyen a la supervivencia material de los sujetos. Recuperando su dimensión antropológica. Repensar la noción de trabajo implica contemplar también al trabajo no remunerado, generando una ruptura conceptual que incluya las actividades humanas que son invisibilizadas por la lógica del mercado. Lograr “Mirar el trabajo como un campo de prácticas, enraizado en la vida cotidiana, permite transformarlo **desde la práctica**, sin recurrir a esquemas ideales” (Messina, Pieck y Castañeda; 2008:16).

En palabras de Moise, C: “El trabajo como actividad social permite al individuo incorporarse a la comunidad, como elemento productor, y a cambio de ella este recibe un lugar, un reconocimiento y una valoración social. En nuestra sociedad es condición necesaria, aunque no suficiente, para alcanzar el **éxito en la vida**. Por ende estar sin empleo no solo margina a los sujetos del aparato productivo y de consumo, sino que también margina socioculturalmente” (Moise C; 2007).

En este sentido abordar una definición ética de **Empleo** implica concebir al mismo como fuente de dignidad de las personas, “...el trabajo tiene una base antropológica que muestra que no es lo mismo tener o no tener trabajo, que las personas mediante el mismo transforman la realidad y se transforman a sí mismas” (García Delgado; 2007: 7).

Habitualmente, las nociones de trabajo y empleo se usan indistintamente. Pero empleo se refiere particularmente a la **tasa de población ocupada**, a la parte de la población que realiza un trabajo remunerado. Mientras que trabajo, en una mirada más filosófica tiene un “sentido de transformación del medio ambiente, de realización de uno mismo, de producción de cosas con las manos y la cabeza” (Gorz, A; 1999).

En segundo término, el intento de esbozar como se concibe hoy a la **educación** se nos presenta con la misma complejidad que la anterior categoría. Ya que ambas convergen en una realidad dinámica, inscrita en un flujo de incesantes cambios donde conviven diferentes miradas a veces complementarias, a veces antagónicas. Elegir una definición, no es una cuestión azarosa, en ella se evidencian nuestras convicciones.

Conviene aclarar en inicio que cuando hablamos de educación no nos referimos meramente a la escolarización sino a la posibilidad de adquirir formación de modo permanente y a lo largo de toda la vida, en palabras de Paulo Freire “no es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en una práctica educativa, que no es necesariamente la escolarización, que por cierto tal como la entendemos hoy, es bastante reciente en la historia” (1992: 24).

Pero reconocemos que la educación obligatoria y gratuita, entendida como derecho inalienable, es una de las conquistas más importantes de nuestros tiempos, siendo esta la esencia de la vida democrática “...se puede observar que violento puede ser un estado que prohíbe, limita o minimiza el derecho de las personas, restringiéndoles ciudadanía al negar la educación para todos” (Freire, P; 1992:25).

La tarea educativa de un Estado tiene relación directa con la posición política que este asume. En la historia de nuestro país, si bien desde hace años la educación es pública y gratuita, ha ido mutando la importancia que se le ha dado a la misma, desde entenderla como carga a entenderla como inversión social, de ser elitistas a transformarse en instrumento para la inclusión social. A pesar de esto y por esto es imperioso trabajar para que “...la educación continúe siendo cada vez más pública, más democrática y estar siempre en la búsqueda del mejoramiento de su calidad” (Freire, P; 27:1992).

Los saberes que son fundamentales para el pleno desarrollo de los sujetos, los son también para la inserción en la sociedad y en la vida laboral. “Los espacios pedagógicos deben perseguir una mirada que no se contente con adaptar individuos a un mundo de relaciones sociales predefinidas, sino que se dedique a crear nuevas formas de sociabilidad, nuevos lenguajes

transgresores y nuevas instancias de movilización, que puedan conectar la memoria institucional y los sueños de transformación que algún día podrían ser posible para guiarlos. Esta es una misión que no solo es freiriana sino eminentemente humana” (Porta, L. y García, A; 2008: 10).

“La educación verdadera es praxis reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La educación tiene en el hombre y en el mundo los elementos bases del sustento de su concepción. La educación no puede ser una isla que cierre sus puertas a su realidad social, económica y política. Esta llamada a recoger las expectativas, vivencias y problemas del pueblo.” (Freire Paulo)-

En los últimos años se fue gestando un giro conceptual en la dialéctica **educación-trabajo**. Este vínculo ha existido siempre, relación histórica ceñida de controversias, ha ido transformando su carácter, sus formas de dependencia y sus objetivos, y actualmente ocupa un lugar central en la agenda pública.

Este debate no se puede reducir a demarcar los límites entre qué tiene que enseñar la escuela como tal y qué aspectos le son propios a la formación en el ámbito laboral. Discutir la vinculación entre estos dos mundos es un desafío difícil, un camino signado por complejidades pero que resulta inevitable transitar, un camino que no presenta una división taxativa, una dicotomía que es necesaria vencer.

En los momentos donde el eje central ha sido el mercado, organizador de la sociedad, esta relación adquirió determinadas características. El esquema de ajuste estructural derivado del neoliberalismo, origino una profunda crisis social, agudizada por el empobrecimiento de la oferta laboral y el acrecentamiento de los índices de desocupación, pobreza e indigencia. *“La pérdida del papel central del trabajo como principal mecanismo de integración social y estructuración de la vida: la flexibilización laboral ha producido un debilitamiento de las titularidades, es decir que le ha restado legitimidad a la pretensión de las personas de ejercer el derecho al trabajo y de acceder a un empleo formal”* (Levin S: 1999). En este contexto las políticas sociales y los derechos sociales constituyen un elemento fundamental para la integración social.

En este escenario los proyectos de FP efectuados fueron sustentados principalmente por el crédito internacional. El fin de los mismos era la formación de la mano de obra, ajustada a los requerimientos y necesidades del sector productivo, desde una lógica eficientista y operativa. Cabe destacar que esta misma lógica de descentralización afectó negativamente el presupuesto destinado a financiar la educación técnica, evidenciado en el paulatino vaciamiento del sector.

Por ende, no se logró mejorar ni revertir la situación de la desocupación, ni de los trabajadores ya que los mayores logros de este plan fueron de carácter puntual y cortoplacista, viciando el sentido político y social que debería identificar a la FP.

Hacer un recorrido histórico sobre dicha relación no es el objetivo de este trabajo, pero sí lograr acercarnos al debate actual.

Sin perder de vista que *“las relaciones entre educación y trabajo son contradictorias porque los imperativos del capitalismo y los de la democracia tienen dinámicas e intereses contradictorios. Formar para la ciudadanía y la democracia es formar para la igualdad y la inclusión, mientras que formar para el trabajo en el capitalismo está ligado a los derechos de propiedad frente a los cuales somos desiguales. Es decir, esto está vinculado a las dos miradas acerca de la relación entre las esferas educativa y laboral: o se forma para los imperativos del mercado o se forma para el desarrollo integral del trabajador como ciudadano”* (Levy; 2012:40).

Si pensamos en la relación **educación – trabajo** no podemos dejar de contemplar estas dos posturas claramente antagónicas. La primera concibe que la educación debe responder a las demandas de la economía siendo esta quien marque los fines y objetivos educativos. La otra postura cree en la autonomía de una educación integral que contemple la formación vinculada al mundo laboral desde una perspectiva de derechos que va más allá de la formación para el trabajo. Entendiendo, la importancia de desarrollar la conciencia crítica en los espacios educativos reconociéndolos como lugares de lucha y transformación. En este sentido “Tenemos que recuperar y transmitir el

trabajo y la educación como valores, como formadores de sujetos integrales y creativos” (Puiggros; 2007:12).

En palabras de Levy y otros autores: “esta dicotomía no hace otra cosa que instalar el debate desde dos polos opuestos: a) La educación como formadora de trabajadores con objetivos basados en las necesidades de la empresa/sector productivo, o b) la educación como espacio privilegiado en las sociedades modernas para el logro del desarrollo personal, lo cual implica la formación del trabajador pero desde una perspectiva integral” (Kantarovich, Levy y Llomovatte; 2010:117).

La FP, desde esta última mirada, pretende recuperar contenidos concretos de formación para el trabajo enriquecidos con perspectivas más holísticas que posibiliten a los sujetos reconquistar espacios negados de aprendizaje y crecimiento para favorecer el ejercicio de la ciudadanía plena. Entendiéndola como “la capacidad que tenemos los actores sociales de reconocernos como titulares de derechos, y reconocernos como hombres libres e independientes capaces de exigir el reconocimiento de nuestros derechos” (Borón A; 1998).

A partir del 2003 con la renovación de políticas sociales y económicas que marcaron un quiebre con el modelo neoliberal y las consecuentes reformas educativas a las que ya hicimos referencia, se observa que la dirección que se pretende seguir es la de la educación integral.

En esta coyuntura se dicta la Ley de educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) dejando plasmado qué se entiende por FP. En el art. 17 de dicha ley encontramos la siguiente definición:

“La FP es 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”.

En este sentido la OIT entiende que, “la FP como la educación y el aprendizaje contribuyen al crecimiento personal y colectivo, así como al crecimiento de las empresas y de la economía. Por estos motivos se convierte

en un instrumento de lucha contra el desempleo y contribuye a la inclusión social” (OIT; 2004).

Si bien tanto los paradigmas vigentes como los marcos legales en el espacio educativo, y en especial en la FP, establecen mecanismos destinados a integrar a los sujetos al sistema, procurando garantizar el acceso de todos a los distintos niveles y **modalidades**, y **reconociendo el valor de los saberes adquiridos de manera no formal** o en el **trabajo**; fundamentado desde el paradigma de derechos, derecho a recibir la misma educación y el mismo capital cultural es imperioso recordar, que “Las leyes fueron aprobadas, pero no es la hora del descanso. Todos sabemos que la Ley marca un terreno, instituye derechos y deberes y establece reglas, pero es indispensable que se traduzcan en prácticas, interpretadas como ha querido la comunidad educativa. Por eso la lucha por **sostener los principios que la Ley sustenta** tiene enorme actualidad. Es necesario evitar las reinterpretaciones de sus términos de acuerdo a intereses particulares o concepciones distintas” (Puiggrós; 2007:8).

Educación, Trabajo y Políticas Públicas.

Comenzaremos por hacer un análisis de la orientación del sentido político-ideológico de las **Políticas Públicas** (en adelante PP) atendiendo la complejidad que el concepto supone. El mismo está vinculado a los intereses específicos que se presentan en determinadas y determinantes coyunturas sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales. *“Una política es un conjunto de acciones destinadas a obtener determinados fines (una omisión también lo es). También es el resultante o síntesis de los intereses de las fuerzas políticas que participan en las organizaciones de gobierno del Estado. Las políticas públicas son el fruto de la lucha y negociación de dichas fuerzas, determinan la política en sí”* (Bustelo; 1999).

Existe una correlación entre modelo de Estado y estrategias de desarrollo, es en el centro de esta relación donde se definen los temas prioritarios para la agenda pública y de qué manera serán abordados. Esta

correspondencia no ha sido ingenua, ha respondido a distintos intereses, y ha estado signada por diferentes argumentos que han sustentado las PP a lo largo de la historia en nuestro país. En palabras de Oslak “Una cuestión lucha con otras para ingresar en la agenda estatal, esta solo permite el ingreso de algunas **problemáticas sociales**, y esa incorporación se relaciona directamente con el peso de los actores sociales, para plantearlas, promoverlas. Existe no solo una lucha de poder para lograr el ingreso de las cuestiones a la agenda sino también en el sentido de cómo serán abordadas. Entonces van a existir distintas visiones de las problemáticas y por ende distintas políticas que conducen a la creación de organizaciones diferentes” (En una entrevista personal, 2007).

Al hablar de PP se hace necesario confrontar los modos como se ha conducido el Estado Argentino en las últimas décadas y que modelos de PP se adoptaron en términos generales. Estos modelos de PP son definidos por la política distributiva que se adopte y por el actor que determina las proporciones de esta distribución (mercado o Estado).

El enfoque clásico de PP desatiende la complejidad de lo social desagregándolo de otras dimensiones como ser la política y la económica. El modo que lo social es explícitamente o implícitamente definido nos permite distinguir el modelo de PP al que nos referimos. Creemos que recuperar el análisis de dicha complejidad, nos invita a pensar en PP, en políticas económicas y en políticas sociales como un todo, como mecanismo que asegure el cumplimiento de los derechos de la sujetos, siendo comprendida así desde un enfoque de derechos.

Durante los años donde el diluvio neoliberal inundó nuestro país, se efectuaron PP de carácter homogeneizador y residual. El mercado era quien definía las proporciones de la distribución de los recursos. El fin de estas PP fue básicamente compensatorio, aquí el Estado pretendía mitigar las imperfecciones del mercado para corregir los desequilibrios sociales. Caracterizadas por programas **focalizados** con “elección” de los individuos, quienes eran definidos como beneficiarios o clientes. Este tipo de políticas reduccionistas/asistencialistas “no dan cuenta de la complejidad de lo social, no incorpora ni al otro ni a lo otro” (E. de Jong; 2000: 14) sino que se basa en una

visión de transferencia altruista donde la preocupación distributiva queda soslayada.

En los últimos años, en congruencia con los cambios en el rol de estado, las **políticas sociales** son definidas por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación como instrumentos para trabajar por los derechos sociales. Es por ello que define a las políticas sociales de **reparación** y de **construcción** de derechos, intentando unificar y articular los recursos, que se aplican en el territorio con definiciones coparticipadas (Nación, Provincias, Municipios, Comunidad, Organizaciones). Dicho organismo argumenta que “son necesarias las PP reparadoras, estas comprenden políticas sociales concretas de protección, y las constructoras, lo que hacen es construir inclusión social. Se ejecuta a través del **trabajo y la educación**. Tanto en la anterior como en esta las personas son titulares de derecho” (Kirchner, A; 2010: 31).

No obstante, si bien se evidencian intentos de modificar las políticas heredadas es válida la aclaración que realiza Oslak durante una entrevista, “siguen existiendo una serie de programas sociales que nacieron como programas focalizados y continúan siendo manejados como tales, pero si se compara aquellos años con este momento, se puede observar que hay una mayor tendencia evidente hacia políticas **universales** (2007).

Resulta ineludible plantear el debate acerca de la importancia que asumen las PP en cuanto a las **posibilidades reales** que tienen para promover o no, genuinos mecanismos de inclusión social, evidenciando la distancia entre lo dicho y lo hecho. Teniendo en cuenta que para alcanzar este objetivo, son necesarias “Políticas Públicas flexibles y que tengan la capacidad de adaptarse a circunstancias de índole singular, sin perder la centralidad que les da sentido total y perspectiva en función del Estado” (Carballeda; 2008).

La PP pensadas como instrumentos de acción tienen dos aristas, una material y otra simbólicas que irrumpen no solo en los escenarios concretos de los individuos, sino también en las formas de pensar la sociedad. En este sentido las PP construyen y reconstruyen las legitimidades sociales.

La Formación Profesional y las Políticas Públicas.

La complejidad que caracteriza a la FP nos invita a recorrer cuales son los discursos y las políticas públicas que se han entrelazado en el seno de su historia hasta la actualidad.

La FP no fue ajena a estas oscilaciones, en la década de los 90 el concepto de **focalización** eclipsó todas las políticas de formación para el trabajo, destinadas solo a remendar los efectos negativos de la liberación de los mercados. Se planteaba un modelo de formación acotado centrado en los contenidos técnicos. Estas estrategias distorsionaron la universalidad del derecho volviendo particular lo universal. “El estado debe garantizar el cumplimiento de los derechos, en materia de educación y trabajo, de modo que la responsabilidad de no acceder a una formación de calidad y un empleo formal, no recaiga en los sujetos como si ellos fueran los responsables de su situación” (Levy; 2014:6).

Las trayectorias laborales se encuentran asociadas a factores estructurales que son propios de las características que asume el régimen social de acumulación de la Argentina, donde operan de manera persistente una estructura socio ocupacional segmentada que genera oportunidades diferenciales según posicionamiento sociales. Estructura que cristaliza desigualdades que se evidencian en la vorágine del mercado de trabajo, intrínseco del sistema capitalista.

Las problemáticas complejas emergentes de este sistema económico, no se pueden abordar desde una mirada reduccionista y lineal. La intención no es presentar a la FP como “LA” respuesta, pero la FP como hoy la entendemos es un sendero para atenuar tales problemáticas.

Es importante tener presente la dimensión social y la dimensión política del problema para poder vislumbrar una política educativa que recupere la FP como política de Estado a largo plazo. “Generándose un sistema de FP con formaciones múltiples que permitan el acceso a saberes generales y a nuevos saberes específicos y especializados, fortaleciendo el sistema de formación existente en el país” (Levy; 2014:6).

“El horizonte de estas políticas tiene que ser el incremento de la equidad y la calidad de la formación, entendiendo por ello el acceso de todos a una formación laboral, que permita integrarse a la sociedad y tienda a eliminar los circuitos de exclusión y privilegio existentes, que se pueda visualizar en las trayectorias educativas y laborales de los sujetos” (Gallart; 2006: 126).

“...Actor es quien **hace ser** eso que antes no era...”

Samaja, J.

A partir de lo trabajado en los capítulos anteriores, consideramos que es momento de comenzar a ahondar acerca de los distintos actores que participan en la Formación Profesional, específicamente en los centros conveniados. El Estado, el sector empresarial, los sindicatos, los centros de formación profesional y los estudiantes son protagonistas de los próximos párrafos.

Aquí se hace necesario no solo presentarlos como actores aislados sino como partes interrelacionadas de un todo tan amplio y complejo como es el campo de la FP. Para comenzar a delinear como un posible “nuevo actor” en este escenario específico de la formación profesional conveniada, al Trabajo Social.

Cuando pensamos en los principales actores sociales lo hacemos desde la mirada que entiende que “Un actor social puede ser un individuo, un grupo, una organización o una institución de cualquier tipo –una empresa, un organismo de gobierno, una organización de la comunidad, etc. Lo que caracteriza o identifica a un actor social es su posición particular en ese escenario, su papel, su rol – lo que hace o **podría hacer él** – y sus propósitos o intereses respecto de ese escenario o lo que se procesa en él...” (M. Robirosa; 1996:25).

El Estado.

El principal actor de la formación para el trabajo en la Argentina es el Estado, que es quien financia desde los presupuestos educativos y desde el ministerio de trabajo, gran parte de las actividades de formación. En el caso de la provincia de Buenos Aires gestiona sus propias instituciones de FP desde la

Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional y supervisa la educación impartida por instituciones privadas desde la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP).

En el espacio específico de la Formación Profesional **Conveniada**, es la Provincia de Buenos Aires quien financia los recursos humanos necesarios y supervisa desde la dirección provincial de educación técnico profesional, mientras que los sindicatos seleccionan al personal idóneo y se ocupan de la infraestructura. Cabe aclarar que esta dinámica adquiere diferentes matices en los distintos centros de formación conveniados.

“...La provincia financia los sueldos, después todo lo que vez acá adentro: pintura herramental, todo lo demás lo pone el sindicato, no quita que por ejemplo en el año 2015 recibimos un presupuesto para mejoras educativas, que en gran parte se invirtió en maquinarias y tecnología...” (Director de CFP N° 406, SMATA. 2015).

“...El mantenimiento de nuestra institución es compartida, Provincia nos da los recursos para los insumos de las prácticas, mientras que UTHGRA aporta tanto el edificio como el pago de los servicios (luz, gas, teléfono)...” (Directora de CFP N° 405. UTHGRA. 2015).

El sector empresario.

Otro actor es el sector empresario. Es allí donde se operativizan los cambios tecnológicos y el trabajo productivo. Consideramos que si se logra una real participación activa de este sector, se podrá pensar en una "formación eficaz para el trabajo". Las mesas de diálogo, los acuerdos interinstitucionales, etc. incrementan la probabilidad de alcanzar las expectativas de los estudiantes.

Los contextos laborales actuales signados por los continuos cambios tecnológicos exigen desde la competitividad, capacitación permanente. Acuerdos entre el Estado y las empresas podría asegurar una formación técnica más actualizada y por ende más pertinente.

En este proceso de revisión bibliográfica nos encontramos con prácticas que trabajan en esta dirección y quisiéramos destacar. Éstas tiene lugar en países como Brasil y España, y también en la ciudad de Mar del plata.

Ejemplo de ello es la experiencia de España con el sistema dual, que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. Se caracteriza por realizar un régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa.

Asimismo Brasil, con la acción del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) se ha convertido en una referencia mundial de formación profesional, asistencia técnica y tecnológica, de producción y diseminación de información que desde, hace más de cincuenta años, procura adecuar las necesidades de la industria nacional a los cambios de los escenarios socio-político-económico.

También queremos presentar una experiencia local, que si bien no se desarrolló específicamente en el espacio de la FP, vale la pena mencionarse por alzarse como un horizonte deseado.

En la ciudad portuaria de Mar del Plata la demanda de la industria naval de mano de obra calificada supera la oferta. Durante el año 2005 empresas privadas, cámaras nucleadoras, el sindicato y el establecimiento educativo emblemático de la zona del puerto marplatense, la Escuela Técnica N° 1 “Luis Piedra Buena”, se asociaron. Con el financiamiento del Ministerio de Trabajo de la Nación, se capacita trabajadores de la industria, que se encontraban inactivos, en cursos específicos del área. Con esta experiencia se logró dar respuestas a las necesidades de las empresas, y en este trabajo conjunto con el sindicato, un 50% de estos trabajadores pudieron ingresar nuevamente al circuito productivo. Por su parte, la institución escolar logró nuevo equipamiento para sus talleres, por medio de aportes de la Cámara Empresarial y del Ministerio de Trabajo. A partir de ese año se agregaron nuevos cursos de tecnología.

Así también se reconocieron experiencias similares, de trabajo conjunto en centros conveniados de la ciudad:

“...Durante el año 2012, algunas empresas apoyaron el curso de construcción seco suministrando materiales e información de las nuevas tecnologías, con la idea de mantener actualizados a los estudiantes con las últimas novedades sobre Durlock...” (Docente, Taller de construcción en seco. CFP N° 407. UOCRA. 2012).

“...De a poco fuimos rompiendo con la estructuras que tienen algunos empresarios, ya no buscan profesionales en las escuelas técnicas y hemos logrado que nos pidan a nosotros...ejemplo de esto es lo que paso con Zanella que ha incorporado gente del curso de motos... “también se ha logrado conseguir bancos de motores y motores computarizados, herramientas de última generación de automotrices como Toyota”. (Director de CFP N° 406, SMATA. 2015).

En la Argentina, los centros de formación profesional conveniados y/o administrados por la sociedad civil son organizados y financiados en parte por el Estado. A partir de los 90’ emergen, en este escenario, las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que al actuar en este campo social ampliaron la oferta complementando el modelo previo de la FP puramente estatal.

Los sindicatos.

Es aquí también donde se encuentran otros de los actores más relevantes para nuestra investigación: ***los sindicatos, que se presentan como los pioneros del dispositivo de la FP en nuestro país.***

Siendo imposible abordar el entramado gremial en nuestro país, intentamos realizar un acercamiento a la particularidad sindical argentina. Para ello “Partimos de considerar a la relación entre las organizaciones sindicales y la democracia como un vínculo complejo y problemático” (Bensusán, G. 2000).

En el siglo XIX en el contexto mundial de incipiente liberalismo, en el intento de encausar los reclamos, visibilizar los intereses y proteger a los trabajadores surgen los sindicatos junto a los partidos políticos de origen socialista y/o afines. *“No son una creación espontánea de la empresa capitalista, aunque sí son su producto, en tanto representación de la división social del trabajo en la fábrica y a escala nacional. Los sindicatos son una consecuencia inevitable del conflicto entre capital y trabajo”* (Godio, J; 2010: 1).

En este sentido se entiende que el sindicalismo surge para consolidar una base formal que estructura *“un mecanismo de control compensador”* como instrumento para restringir y contrarrestar algunos aspectos de *“la dominación empresaria”*. En palabras de Hyman, el sindicato *“es un instrumento y un medio de poder”* cuyo propósito fundamental radica en permitir que los trabajadores

ejerzan colectivamente el control sobre sus condiciones de empleo, lo cual no pueden realizar como individuos aislados (Hyman; 1981:79).

Es así que estas organizaciones permitieron a los sujetos individuales aunar voluntades constituyéndose en sujetos colectivos, con la intención de equilibrar las desigualdades del mundo del trabajo.

En nuestro país “La tradición sindical, se remonta a principios del siglo XX y las principales representaciones ideológicas en las primeras organizaciones sindicales fueron: socialistas, comunistas y anarquistas. Es a mediados de la década del 40 que se establecen y consolidan las principales instituciones laborales vigentes en la actualidad, con los cambios políticos y económicos propios de cada contexto histórico” (Senén González; 2009). Con respecto al otro rasgo distintivo del sindicalismo argentino podemos mencionar la organización sindical por **rama de actividad** económica. Es decir los trabajadores del mismo ramo o sector de producción se unen para defender sus intereses. Se diferencia del **sindicato de oficio** en que en lugar de representar sólo a trabajadores de un mismo oficio, juntan a todos los trabajadores de diferentes oficios dentro de un mismo ramo de producción como la sanidad, la construcción, el metal, etc.

Estas **organizaciones socio laborales** se han ido transformando desde su origen hasta nuestros días y se espera que así continúen. “Las organizaciones sindicales evidenciaron desde su origen mismo preocupación por la educación de los trabajadores. Las sociedades obreras más antiguas incluyen entre sus reivindicaciones cuestiones referidas a la educación y mencionan explícitamente la necesidad de que los sindicatos desarrollen actividades de instrucción, formación y difusión destinadas a los trabajadores” (Filmus D, 1992).

Dentro del sindicalismo actualmente se afrontan nuevos temas de debate; como la “estabilidad laboral” asociada en el presente con “la capacitación”, como eje central para alcanzar la “productividad” y analizando continuamente el mercado de trabajo. Los sindicatos no deben ser ajenos a las nuevas realidades socio laborales y económico políticas, vincularse con las

instituciones de la sociedad civil, sus diversas demandas sociales y culturales, se convierte en el objetivo a perseguir en el marco de las exigencias actuales.

Más allá de las normas e ideales democráticos que desde un comienzo persiguieron los sindicatos, su complejización en sintonía con los cambios acontecidos en la sociedad capitalista, trajo inevitablemente transformaciones que han viciado el fin último de la lucha de estas organizaciones.

Si bien la libertad sindical ha sido elevada al rango de unos de los derechos humanos básicos, a lo largo de las diferentes coyunturas históricas la actuación sindical se ha ido modificando. La burocracia interna, los criterios de representación obsoletos, la distancia entre los intereses de la base y la cúspide, la estructura verticalista, “la dinámica escasamente participativa de las organizaciones tradicionales y las nuevas exigencias y motivaciones de aquellos trabajadores a quienes deben representar” (Ventrici, 2009), son algunas de las transformaciones que han llevado a *“Los sindicatos a ir perdiendo su sentido como organización política estratégica de defensa del trabajo en las relaciones capitalistas, dándose con mayor fuerza la lucha entre sindicatos y trabajadores desubicándose el lugar del enemigo por la competitividad en el mercado de trabajo”* (De Jong, E; 2000: 11).

Sin embargo, la acción educativa sindical ha ofrecido un abanico de alternativas y dispositivos diversos, que las diferentes organizaciones desplegaron a fin de abordar las necesidades de los trabajadores -y de sus propias entidades- en cada momento histórico. En algunas oportunidades de un modo autónomo y en otras a través de la articulación con el Estado y/o con otros actores sociales, según el contexto social, político y económico.

Es así que los sindicatos luego de la implosión del neoliberalismo y a pesar de no haber depurado sus errores, dentro del escenario de reconstrucción nacional, han recuperado un rol protagónico en el fortalecimiento de los institutos laborales, debilitados durante los años anteriores. Este rol protagónico se evidencia en el resurgimiento del conflicto laboral que vuelve a escena luego de ser acallado. Al decir de Palomino se evidencia un *“aumento del conflicto laboral, que después de una década vuelve a predominar frente a otros conflictos sociales, y también un aumento del*

número de trabajadores afiliados a los sindicatos” (Palomino; 2011). Continuando con el análisis el autor hace referencia al fortalecimiento de las organizaciones sindicales en distintas dimensiones, la cantidad de afiliados (ya que esta creció un 53% entre 2003 y 2010), la capacidad de incidir en la puja distributiva mediante la determinación del salario, y la renovada presencia política de los mismos.

Es en esta coyuntura donde convergen los nuevos intereses de los distintos actores sociales mencionados, el Estado toma las riendas de las políticas públicas en materia de educación y trabajo. Con este mismo anhelo los sindicatos retoman su fin social en convivencia con la idea de viabilizar los derechos sociales, por esto los centros de formación profesional, y principalmente los conveniados, surgen con la intencionalidad de colocar a la educación al servicio de las necesidades reales y concretas de los estudiantes/trabajadores.

Los estudiantes/trabajadores protagonistas de la FP.

En este apartado intentamos acercarnos a la comprensión de la complejidad de los sujetos protagonistas de la Formación Profesional: los estudiantes/trabajadores.

“Estamos trabajando en diseñar propuestas para la FP en directa sintonía con oficios de la industria de la construcción y de esta manera avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa en relación con las demandas de los sectores económicos, planificando y ejecutando acciones que conduzcan a cambios profundos. Estas acciones educativas se basan en la formación integral de los alumnos. Es por ello que las acciones que se llevan a cabo buscan resolver dificultades o desafíos que surjan de una exhaustiva lectura de la realidad de nuestro centro, de su entorno y de la situación de nuestros alumnos” (Proyecto Educativo Institucional CFP N° 407, UOCRA).

Iniciaremos mencionando que *la “Formación Profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, **cualquiera sea su situación educativa inicial**, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científicos tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico- productivo”* (Art. N° 8 de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058).

Ahora bien, esta complejidad propia de la modalidad tiene infinidad de expresiones que emergen en los distintos **modos de vivenciar la FP**. Por ejemplo, la heterogeneidad de la población, por un lado, en relación a las edades ya que está dirigido a jóvenes y adultos (desde 16 años en adelante sin límite de edad). Por otro lado, a la diversidad que se evidencia en las distintas historias de vida, desde el sujeto que tiene la ilusión de formarse para el primer empleo hasta quien, luego de veinte años de ejercicio de la profesión, busca actualizar sus conocimientos; desde quien encuentra en los centros un espacio de socialización y contención hasta quienes asisten con el solo objetivo de adquirir acreditación. Consideramos oportuno compartir algunos de estas vivencias:

“...mi abuela me anoto en el taller porque me quede libre en la escuela. El taller me interesa por las posibilidades laborales que me puede generar. Estaría bueno hacer otros cursos el año que viene...lo que aprendo me va a permitir arreglar mi casa, que es la que levanto mi mama...” (Estudiante, 16 años; CFP N°407 UOCRA. 2012)

“...Algunos trabajadores independientes se desempeñan en obras o mantenimiento domiciliario (electricista, gasista, plomero, etc.). Entre ellos hay distintas situaciones; quienes tienen una vasta experiencia y buscan profundizar sus conocimientos técnicos y aquellos que realizan trabajos - esporádicos o no- en la construcción y se proponen aprender otros oficios para afianzarse en la actividad...” (Regente, CFP N°407. 2012)

“... soy maestra jardinera, recibida en la Provincia de Chaco, hace 6 meses vinimos a Mar del Plata con mi marido, estamos construyendo nuestra casa y decidimos hacer el curso de albañilería y plomería para poder terminarla...” (Estudiante, 26 años CFP N° 407. 2012)

Los docentes se encuentran en el taller ante esta heterogeneidad, constituyéndose como un desafío constante, el formar profesionalmente a estudiantes que provienen de trayectorias completamente diferentes. En un mismo espacio se encuentran con estudiantes/trabajadores sin experiencia como otros que ya se desempeñan laboralmente en el oficio pero no tienen los conocimientos teóricos necesarios o su certificación.

“...el estudiante tiene experiencia de obra con lo cual sirve de referente del grupo en temas de práctica de obra, como ayudante de aquellos que no tienen experiencia, de esta manera reafirma su conocimiento y autoestima...” (Docente, Taller de Hormigón Armado. CFP N° 407.2012).

“...Acá en un momento los estudiantes tienen que tomar medidas con precisión, en general no se encuentra como obstáculo, se buscan estrategias para que todos puedan alcanzar los conocimientos...” (Director, CFP N° 406. SMATA.2015).

“...Nuestra institución trabaja en forma conjunta con proyectos de integración con algunas Escuelas Especiales de la ciudad, en general se intenta que la integración sea con acompañamiento...” (Directora, CFP N° 405.UTHGRA.2015).

“No es solo gente que no tiene trabajo, que va al centro buscando la salvación. Busca la salida laboral pero para complementar un ingreso, para mejorar el trabajo que ya tiene, para mejorar su calificación en una estructura en la que ya está inserto” (coordinador de investigaciones sociales, Fundación UOCRA en “Organizaciones del mundo del trabajo y formación profesional” en la ciudad autónoma de Buenos Aires).

En los centros de formación profesional conveniados con sindicatos, contrariamente a lo que se podría creer comúnmente, la matrícula está compuesta mayoritariamente por estudiantes / trabajadores, que no pertenecen al gremio.

“...Alrededor del 90% de los estudiantes son público en general, hay poca cantidad de afiliados al sindicato...” (Director CFP N° 406 SMATA, 2015).

Hablar sobre la educación de jóvenes/adultos en el campo de la formación profesional nos invita a pensar inevitablemente en cómo se entienden estas categorías que la sustentan. Las mismas son representaciones hegemónicas, determinadas culturalmente, es por ello que en cada sociedad y en cada momento histórico nos encontramos con un modelo único e impuesto **de cómo debe ser y que debe hacer este joven y este adulto** que transita los talleres.

La FP nos invita a distanciarnos de estos modelos, al ser un espacio común, nos exige desdibujar estos límites, problematizar este **debe ser y que hacer** para pensar la juventud y la adultez desde miradas más flexibles.

Entendiendo entonces que “La juventud no es **algo en sí**, sino que se construye en el juego de relaciones sociales, la juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal. Cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez éste no será único, habrá sentidos hegemónicos y los habrá alternos” (Chávez, M; 2005: 36).

Interpretación análoga puede realizarse cuando pensamos en la adultez, “...el concepto de adulto también es un concepto cultural, es decir varía según los pueblos y culturas” (Guibovich; 2010) sumándole a esta noción

que las interpretaciones también están sujetas a las transformaciones que acontecen en los distintos momentos históricos.

La adultez es el momento de la vida donde se “espera” que el sujeto alcance la “plenitud” de su desarrollo biológico y psíquico. En nuestro país está establecido socialmente que al alcanzar la mayoría de edad legal, se comienza a “transitar la adultez”, lo que conlleva responsabilidades desde el punto de vista económico y cívico. Como contrapartida “la desocupación y la imposibilidad de obtener el primer trabajo, son sentidas como un retraso en la entrada a la vida adulta. Sin duda es de gran importancia para la formación de la identidad del joven que la comunidad le responda y le de funciones y status” (Moise C; 2007: 129).

El término “adulto” nos obliga a ciertas consideraciones: en primer lugar la edad cronológica como único criterio, como indicador de la adultez es variable y hasta sin sentido como se mencionó anteriormente. En segundo lugar en relación al rol social, el adulto forma parte de la población económicamente activa y cumple un rol productivo que lo “faculta para bastarse a sí mismo y actuar independiente en sus múltiples manifestaciones” (Verner). La persona que llega a esa etapa de la vida, que constituye el *período más extenso dentro del ciclo vital*, encarna un “rol funcionalmente productivo en su comunidad”.

Si partimos de la idea de que esta socialmente establecido que el adulto debe **producir**, “Le decimos a la gente que su empleo es la base de la vida, es el fundamento de la sociedad, el principio de la cohesión social, no habrá otra sociedad posible que esa; con lo cual la gente se torna psicológica, social y económicamente dependiente del empleo...” (Moise C; 2007: 124).

Otro punto importante para analizar es el desempleo, se observa que se muestra más acentuado en los jóvenes que en los adultos, esto encuentra explicación en varias razones, entre ellas la menor experiencia laboral, el menor costo de despido, como así también a que la inserción laboral de jóvenes tiende a realizarse en el sector informal de la economía, esto genera que sean más inestables, menos seguras, una mayor rotación entre empleo y desempleo, en definitiva, trayectorias laborales marcadas por la precariedad.

Por lo tanto en contextos de desempleo elevados y precarización laboral cabe preguntarnos que le sucede a este joven/adulto que no responde a las expectativas sociales preestablecidas, o que le es negado su función esencial de productor, como asimismo con que intereses llega a la FP.

Como se pudo recuperar desde la voz de los estudiantes, principalmente nos encontramos ante la idea de que asistir a los centros de formación les posibilitaría el ingreso al mundo del trabajo y mejorar las condiciones laborales presentes, mejoras que son definidas por cada estudiante/trabajador de acuerdo a su realidad. Es decir nos encontramos con quien pretende un trabajo autónomo hasta con quien aspira a un trabajo en relación de dependencia, sea este registrado o informal.

El estudiante se desempeña en un oficio con amplia experiencia y conocimientos prácticos y busca ampliar el fundamento de su práctica o una credencial para mejorar su condición laboral:

“...trabajo por cuenta propia hace muchos años, ahora estoy haciendo el curso de gasista de 3º, quiero tener la matricula cuanto antes para poder tener más trabajo” (Estudiante 60 años. CFP N° 407.UOCRA).

“...trabajo como peón en la construcción, estoy haciendo el curso de albañilería para crecer” (Estudiante 20 años. CFP N° 407. UOCRA).

El estudiante tiene un desempeño laboral en otro sector y busca el dominio del oficio ya sea para insertarse en el circuito formal o informal de la economía:

“...trabajo en gastronomía, soy bachero, empecé a estudiar albañilería para poder aumentar mis ingresos trabajando en la construcción” (Estudiante 35 años. CFP N° 407.UOCRA).

Estudiante joven con formación de nivel medio en busca de especialización:

“...hago el curso de albañilería para poder conseguir trabajo, ya que estoy buscando” (Estudiante 17 años. CFP N° 407.UOCRA).

Un elemento interesante es que los estudiantes/trabajadores toman conocimiento de la existencia de los Centros principalmente por comentarios de

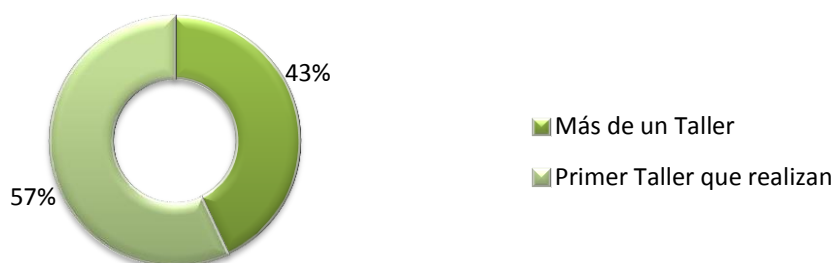
compañeros de trabajo, amigos y familiares que han tenido una experiencia exitosa:

“...La matrícula fuerte la recibimos por el boca a boca; el centro se convirtió en un referente en la parte mecánica” (Director CFP N° 406.SMATA).

“... Abrimos la inscripción en el mes de febrero, porque año tras año superamos los cupos ampliamente, sabemos que tenemos asegurada la matrícula” (Directora de CFP N°405.UTHGRA).

Otro rasgo sobresaliente que se observa en estos centros es que los estudiantes/trabajadores, mayoritariamente, agotan las ofertas educativas que se proponen desde estas instituciones.

Estudiantes/ Trabajadores que han realizado más de un taller.



Fuente: Encuesta a Estudiantes de CFP N°407. UOCRA. Año 2012

Terminan un curso y empiezan otro, ya sea para especializarse en una temática o para diversificar sus conocimientos.

“...hoy estoy haciendo el taller de informática, ya hice el de pintura. Me gusta el taller por los compañeros, y como el docente nos explica con claridad los contenidos” (Estudiante 40 años, CFP N° 407. UOCRA)

“...estoy en el taller de gasista de 3°, es el tercer curso que hago al centro y seguramente el año próximo haga plomería” (Estudiante 35 años. CFP N° 407.UOCRA).

“...acá están organizados modularmente, de los más simple a lo más complejo, no pueden hacer un taller de inyección sin haber hecho antes mecánica y electricidad. El avance de la tecnología hace que para formar hoy un operario necesites una formación mínima de tres años, que tengas que seguir capacitándote” (Director CFP N° 406.SMATA).

Nuestro país, en palabras de Carballada es “el país del trabajo”, porque los argentinos asociamos al concepto de trabajo a la idea de estabilidad, integración y dignidad. La pérdida del empleo, por ejemplo, implica la caída de

importantes espacios de socialización e impacta significativamente en la construcción de identidades. Si a estas dificultades le sumamos que el trabajo, en la actualidad, se transforma en incertidumbre, que ya no se ingresa a él desde una perspectiva de estabilidad y futuro sino que la inserción laboral está fuertemente ligada con las estrategias de sobrevivencia, el escenario de la FP y el mundo de confluencia de la educación y el trabajo se complejiza aún más.

“Durante varias décadas del siglo XX, la transición de los jóvenes hacia la vida adulta se canalizó en la Argentina a través de las instituciones educativas y familiares, ligadas al mundo productivo. Durante buena parte de la historia moderna del país, varias generaciones transitaron procesos de movilidad ascendente gracias, sobre todo, a que para amplios sectores sociales resultaba directo el tránsito de la escuela básica o media al mundo del trabajo, contando para ello con amplias oportunidades de progreso personal y familiar” (Salvia y Tuñón, 2003).

Actualmente y luego de variados procesos económicos y sociales que dejaron huellas significativas en el tejido social, los contextos políticos, económicos, sociales y culturales de enseñanza y aprendizaje son bien disímiles a aquellos períodos donde el pasaje por la escuela era garantía de trabajo.

Lo cierto es que en estos días dentro del campo de acción de la FP hay una convivencia de las distintas miradas analizadas anteriormente. Si bien es cierto que las nociones de jóvenes, de adultos y porque no de trabajo han sido excluidas mayormente del discurso educativo argentino; la convivencia de la noción de estudiante y la de trabajador eran consideradas como categorías inconciliables. En las últimas décadas se evidencio la dificultad político educativa para considerar el **valor pedagógico y ético del trabajo**. Actualmente existe un marco jurídico que vuelve a incluirlos en la agenda pública. Cómo pasa de la retórica a la práctica, los modos en que la inclusión se hace efectiva, la efectividad del dispositivo, las particularidades que cada institución le imprime, como es apropiado por los distintos actores sociales y la capacidad de los mismos de romper con prácticas estructurantes, abren un

debate que no podemos eludir pero que no se abordara con la profundidad que merece ya que escapa a los propósitos y al alcance de la investigación.

Retomando las categorías de análisis de jóvenes/ adultos, podemos decir que la construcción de las mismas no pretende homogeneizar la complejidad de las singularidades de los sujetos; sino problematizarlas para rescatar sus múltiples manifestaciones y su relación inmediata con el contexto histórico social en el que emergen. Como se menciona en una tesis de grado “La inclusión de jóvenes y adultos en el sistema educativo exige la comprensión de sus subjetividades, entendiendo a esta como el punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y estrategias que se despliegan en la institución escolar o en relación a ella” (García, M: 2011).

Al preguntar sobre la educación de jóvenes/adultos en muchos casos se obtienen diversas respuestas que en general, refieren a la edad de las personas y/o a las ofertas educativas que tienen **carácter “reparador”**. Decimos reparadoras porque habitualmente se piensa en la educación de jóvenes/adultos, y especialmente a la FP, solo como una alternativa compensatoria para aquellas personas que por distintos motivos vieron truncada su trayectoria educativa y no tienen más opción que ingresar a formarse en un oficio. Desde este lugar se ve a la FP desde la noción de déficit y no como potencialidad, como proyecto de vida, como elección personal. Mirada aun empañada por los vestigios del neoliberalismo que entendía que la FP solo estaba orientada a una población vulnerable, “de esta forma se cristalizaba un discurso que reproduce las desigualdades sociales en desigualdades individuales y/o naturales, y que se presenta como parte de una lógica inevitable” (García; 2011: 38).

“...Durante años la FP era pensada para entretener a la gente...” (Director de CFP N° 406, SMATA. 2015)

Preconcepto, que creemos, está en proceso de repensarse al menos desde lo discursivo. Aportar a este proceso reflexivo es la intención de nuestra investigación, resituando a la FP como un espacio de oportunidades, desdibujando sus límites y ampliando sus horizontes.

En palabras de García Ma. Cristina (2011) "...Aún existe una tendencia a anticipar los límites respecto de los alcances de las trayectorias sociales y educativas de los sujetos y grupos sociales. La escuela primaria históricamente entendía que el ingreso a la educación secundaria solo estaba destinado para aquellos alumnos que habían tenido un recorrido pedagógico sin fracturas. En el caso de no concretarse dicho logro, orientaba a continuar en los centros de formación profesional: si no sirve para estudiar hay que orientarlo a un oficio". Esta situación comienza modificarse con la obligatoriedad de la escuela secundaria.

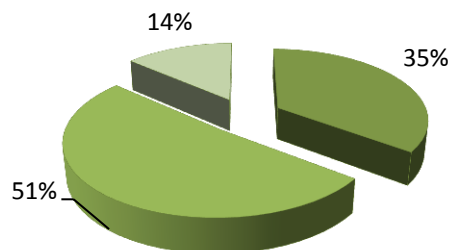
Dicha obligatoriedad, si bien no garantiza su cumplimiento, si nos obliga a poner atención sobre una de sus principales problemáticas: el abandono escolar. Seguramente tiene una infinidad de aristas, pero en este momento nos interesa resaltar lo siguiente..."en épocas de crisis, cuando los adultos pierden sus empleos e ingresos, (e incluso ven disminuido su poder adquisitivo), o ven en peligro la estabilidad de sus empleos, las personas que están en los últimos años de la secundaria tienden a abandonar o postergar la finalización de los estudios, básicamente para conseguir un suplemento económico para el hogar" (Martínez F; 2009:16).

Se percibe de esta manera una situación paradójica dentro de la FP. Ya que a la vez que disminuye la matrícula por estas realidades también se posiciona como receptora de esos sujetos que una vez superados los momentos más agudos de la crisis o como estrategia para afrontarla, deciden reencausar los estudios en los centros de formación. Cabe mencionar aquí, que no es proporcional ni la cantidad ni la velocidad con la que los sujetos vuelven a ingresar al sistema educativo. Como ejemplo "luego de la crisis de 2001–2002, muchos de los que abandonaron sus estudios, una vez recuperada la normalidad económica, no regresaron al sistema educativo por las más diversas razones" (Martínez F; 2009:15).

En los centros observados estas contradicciones se reflejan en la diversidad en relación al grado de escolaridad alcanzado por los estudiantes, que mayoritariamente es incompleto.

Cantidad de estudiantes/trabajadores según nivel de estudio alcanzado

■ estudios primarios ■ estudios secundarios ■ estudios terciarios



Si bien no se transforma en un requisito excluyente de los centros de formación profesional, se intenta acompañar a los estudiantes incentivando la finalización de los mismos, en oportunidades a través del programa FINES (Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios). Debe señalarse que “la formación profesional admite formas de ingreso y de desarrollo diferenciadas de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación formal pudiendo a la vez articularse e integrarse con aquellos.” (Ley de Educación Técnico Profesional 26.058).

“...Si bien aceptamos a estudiantes con primaria completa, nos ponemos exigentes con la franja etaria entre 16 a 18 años, tienen que estar en el sistema educativo, tienen como requisito mínimo que estén cursando la secundaria, no podemos ir en contra de la ley de Educación Nacional...” (Director CFP SMATA, 2015).

Para finalizar nos parece oportuna la siguiente reflexión: “La educación es educación con niños, con jóvenes, con adultos y con mayores con vistas al logro de una identidad responsable nunca definitivamente alcanzada. Aunque los niveles de responsabilidad varíen, lo que permanece inalterable es que la respuesta ha de ser siempre convincente y convenientemente comprometida. La Educación de jóvenes y adultos es sinónimo de toda educación. Ambas expresiones -educación de adultos o educación a secas- indican lo que se persigue; *la apropiación de un espíritu capaz de transformar el interior en todo tiempo y lugar*” (Goñi, J; 2006: 3).

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

Los caminos del Trabajo Social en el sistema educativo.

En la actualidad, los Equipos de Orientación Escolar en la Formación Profesional sólo se desempeñan en dos de los diez Centros de Formación Profesional (CFP) dependientes de la Secretaria de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredon. Mientras que los Centros de Formación Profesional Provincial, sean conveniadas o no con sindicatos, no cuentan con equipos.

Pensar en la posibilidad del Trabajo Social en el escenario de la Formación Profesional Conveniada (FPC) no es tarea sencilla. Los intereses en juego involucran variados y complejos actores que presentan matices diferentes, que se complejizan en las distintas coyunturas.

Es en estos tiempos que “La creciente complejidad de nuestras sociedades ha provocado un derrumbe de los antiguos esquemas clasificatorios, se encuentran cuestionados los límites entre lo interno y lo externo, lo político y lo social, lo público y lo privado, lo femenino y lo masculino, lo material y lo simbólico. Ello ha erosionado, también, las delimitaciones dentro de las ciencias sociales, tanto entre las diversas disciplinas, como entre el análisis macro y micro social. La identidad del Trabajo Social debe ser pensada dentro de estos procesos reconstructivos” (Matus; 2002:66). Es por esto que el Trabajo Social en el sistema educativo en general y particularmente dentro de la FP debe enfrentar desafíos inéditos.

Si bien no es la intención realizar un recorrido histórico exhaustivo al interior de la modalidad de **Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**, si pretendemos identificar las transformaciones en las prácticas del **Trabajo Social** (TS) y el lugar que tuvo, tiene y podría tener en relación a los CFP, porque es en la historia donde se pueden dilucidar los elementos para entender el presente.

Nos proponemos desandar algunos momentos históricos de lo que hoy conocemos como los **Equipos de Orientación Escolar** (EOE). Los mismos han sido permeables a los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que acontecieron en el país. Estos vaivenes han condicionado las prácticas de los equipos. En los diversos contextos se han adoptado distintas denominaciones las cuales no fueron azarosas, marcaron el rumbo.

Los comienzos de la actual **Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**, se gestaron en el año **1948** bajo la nominación de **Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar**. Creada con el fin de trabajar con los “alumnos con problemas de adaptación” a las normas del sistema educativo. Las intervenciones del TS tenían lugar principalmente en las escuelas situadas en contextos socialmente desfavorables. Sus objetivos de trabajo eran el aprendizaje, la calidad de vida, las relaciones vinculares, disciplinares, de convivencia, la orientación vocacional y profesional, el asesoramiento a docente y la evaluación y asistencia a niños con dificultades. El profesional estaba direccionado a “re adaptar”, “normalizar” y “controlar” a quienes no alcanzaban los estándares deseados.

Años más tarde, en **1955** se produce en nuestro país el derrocamiento del gobierno peronista. En el área educativa acontecieron algunos cambios entre los cuales es preciso señalar la intromisión en la Dirección de Psicología por parte del nuevo gobierno de facto.

Para entonces se hablaba de los “**Gabinetes de Psicología**”. Cuyas intervenciones ponían énfasis en la coordinación con otros servicios asistenciales y de investigación, aplicando para tales fines la ficha, la encuesta social y los test como instrumento de medición y de *control*. **Lo social** era

comprendido, analizado y abordado desde las problemáticas individuales. Era parte de la tarea del **Asistente Social** medir y diagnosticar dichos problemas.

En esta época en las ciencias sociales prevalecía el discurso *positivista* y el sistema educativo no estuvo ajeno a sus influencias: “*Este discurso ponía el acento en lo patológico, lo diferencial de los alumnos, la mirada estaba orientada a lo individual sin poder permear la singularidad de la diversidad humana*” (Roza, G; 2011).

La labor de los profesionales de **Trabajo Social**, en este período histórico, se caracterizó por la primacía de la perspectiva del **caso individual** (Alayón, 1985). Inevitablemente el fracaso estaba puesto en el alumno y consecuentemente la tarea del Asistente Social se centraba en la **re-adaptación** de los alumnos problema. (Avellaneda, Florencia M; 2012)

Entre los años **1968** a **1976** aproximadamente, comienza a gestarse la necesidad de dar un giro profundo en las intervenciones del **Trabajo Social** en el espacio escolar. A pesar de la influencia de las ideas de Paulo Freire y Pichón Riviére (y otros autores latinoamericanos de la época) en la práctica “se operaba conformando grupos áulicos homogéneos y confeccionando **legajos** de cada niño con *problemas de aprendizaje y/o conducta*”; también se proponía desde los marcos normativos “generar acciones para erradicar el analfabetismo y la repitencia” (Roza; 2011: 5) como fin último de las intervenciones. La necesidad que *lo comunitario* se transforme en prioridad quedó solamente en intentos intelectuales.

Los encuentros profesionales de reflexión y de autocrítica eran autoconvocados y el debate aclamado se desarrollaba por fuera del escenario institucional, en el marco del movimiento de la reconceptualización en el Trabajo Social.

Con la irrupción de la dictadura militar de **1976** el objetivo del “gabinete” fue principalmente trabajar los problemas de aprendizaje. El TS, al igual que en periodos anteriores, debía controlar la asistencia, el cumplimiento de la vacunación, la regulación de la documentación y la orientación vocacional, pronosticar los recorridos escolares en base al juicio de rendimiento escolar

previo (con una clara influencia piagetiana). De esta manera se clasificaba entre aquellos alumnos que aplicaban para un trabajo intelectual y quienes presentaban “problemas”. Estos últimos eran dirigidos para aprender un oficio a las escuelas de Formación Profesional. Estigmatizando no solo a los alumnos sino también a la FP, que sólo capacitaba para oficios y que solo los alumnos con “problemas” y en condición social desfavorable asistían.

Aquí aparece el trabajo interinstitucional solamente con el fin de hacer derivaciones. El diagnóstico fue el eje de las intervenciones, se enfatizaba en el “caso individual”, descontextualizando las problemáticas, se utilizaban razonamientos mayoritariamente cuantitativos y se realizaban intervenciones lineales y puntualizadas. El Trabajador Social debía realizar encuestas sociales y abordar problemáticas de ausentismo y conducta. En este momento se denominaba a los equipos, como “**Equipos Psicopedagógicos**”, tenían un marcado *perfil tecnocrático*, y se caracterizaban por la aplicación de *prácticas burocráticas*.

En cuanto a la relación de la escuela con el mundo del trabajo se borra toda posibilidad de articulación con otras instituciones o grupos de la comunidad, ya que se desalentaban las prácticas grupales. Todavía era impensada la vinculación de la institución escolar con la comunidad.

Con el retorno a la democracia nace la intención de transformar el sistema educativo. Este momento ofrece un espacio privilegiado para pensar el respeto de los derechos humanos como parte indivisible del discurso educativo, siendo el objetivo abogar por la igualdad de oportunidades no solo por la mera posibilidad de ingresar a la escuela, sino asociada a la noción de **derechos** (aún en forma incipiente) y en estrecha relación con los debates que se daban a nivel internacional en esta época.

Se empieza a promover desde la Dirección la **integración con la familia y con la comunidad**. Se amplía la mirada, rompiendo con las prácticas que se reducían a abordar solo problemáticas pedagógicas. Con nuevas herramientas y metodologías se intentaba “salir del gabinete”. En esto momentos se denomina a los Equipos como “**Equipos Psicopedagógicos – social**”. Se trabajaba desde la salud con un enfoque preventivo y resaltando todos los

vínculos psico-sociales que involucran el aprendizaje. Se evidenciaban el retorno a las líneas de pensamiento de la Psicología Social pichoniana y las propuestas educativas de Freire. Se realizaron proyectos de investigación participativa y aprendizaje constructivista.

A partir de estos ejes de trabajo se profundizaba el rol de la escuela, ya no como única misión la transmisión de conocimiento, sino enfatizando en el **desarrollo integral** del ser humano y priorizando el **trabajo en equipo**.

En el marco de la **cultura del trabajo** que impregnaba la época, se procuraba colaborar en la transformación productiva con la intención de atenuar las desigualdades sociales bajo el lema de **racionalización de la gestión**. Aunque persistían las prácticas lineales que continuaban reproduciendo la lógica trabajo manual – trabajo intelectual. Obstaculizando la tan pretendida articulación entre estos mundos.

Desde el Trabajo Social se comienza a contextualizar la práctica, a posicionar la institución educativa en un escenario socio comunitario negado hasta ahora. Complejizando, o por lo menos cuestionando, el fracaso escolar. En cuanto a la formación profesional, se observa la incorporación incipiente del Trabajo Social aunque de manera reducida y sin demasiadas diferencias con las prácticas de otros contextos educativos.

Cabe aclarar que estos cambios fueron progresivos, con continuidades y rupturas. En un contexto caracterizado por la fragilidad tanto económica, como política y principalmente social, ya que el gobierno de facto anterior erosionó el tejido social con tanta intensidad y de manera tan eficaz que hoy en día percibimos sus vestigios.

La década de los ´90 fue imbuida por la aplicación de la Ley Federal de Educación (1993) que atravesó todo el sistema educativo, siendo una manifestación más de la descentralización del Estado adoptada como respuesta a los condicionamientos de organismos internacionales. Estos exigían “una redefinición drástica y abrupta de los niveles de actuación del Estado” (García Delgado; 1998) y de la economía, que redujera las

responsabilidades del sector público en el área social, incluyendo a la **educación**.

Dentro de la rama de psicología, se agregaba la conformación de redes interinstitucionales, la prevención y asistencia de los alumnos en riesgo socioeducativo, como fines y objetivos de la Dirección de Psicología. Estos tenían la intención de paliar los conflictos que devenían de la aplicación del modelo. Nuevos problemas debieron atenderse con menos recursos materiales y profesionales. En relación a la Educación Técnica se produce el deterioro y un vaciamiento general, que evidenciaba el desinterés particular por esta área, los centros no contaban con el apoyo que hasta entonces tenían ni en formación de formadores ni en el desarrollo curricular.

En este escenario, se empezaba a evidenciar las falencias del sistema. En la cotidianidad de las instituciones educativas se percibía entonces fuertemente las tensiones político sociales. El deterioro de las condiciones de educabilidad (sobreedad, ausentismo, abandono escolar y repitencia) serán afrontadas con **políticas compensatorias**. La escuela se ve obligada a reformular su rol social para paliar las problemáticas sociales y económicas emergentes en este momento.

“Estos encuadres también van a influenciar en la caracterización del desempeño, no solo de los propios docentes en su tarea de enseñar y evaluar, sino también en los alcances de las intervenciones de los Trabajadores Sociales en términos de acciones asistenciales y agentes de mediación de intervenciones compensatorias” (Asprella; 2008).

A partir del año **2005**, alejados del epicentro de la peor crisis socio-político – económica argentina, fue propicio el debate sobre nuevos encuadres para la educación. Se inicia un proceso de adecuación en la búsqueda de corregir y revertir el estado de colapso de la educación, una nueva Ley se discutía y se avanzaba con leyes de financiamiento educativo y de educación técnica. Leyes que son promulgadas durante los años 2005, 2006 y 2007.

Este periodo, y con directa relación al nuevo marco normativo, coincide con la creación en la ciudad de Mar del Plata de los Centros de Formación Conveniados elegidos para el análisis (UOCRA; UTHGRA; SMATA).

Simultáneamente se esboza una nueva nominación a la rama, desde entonces **Dirección de Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**. Sus lineamientos están definidos por dos espacios conceptuales con marcado sentido social. Psicología Comunitaria entendida como una construcción conjunta, interactiva entre los sujetos y los contextos creando conciencia sobre las desigualdades y las potencialidades que promueven estrategias para la transformación social, y la pedagogía social comprendida como el espacio de coadyuda a la democratización de acceso a los conocimientos socialmente significativos.

¿Qué es la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social? Un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola (Disposición 76/08).

Dicha Dirección tendrá a su cargo los **Equipos de Orientación Escolar (EOE)** cumpliendo funciones en Establecimientos Educativos **de todos los Niveles y Modalidades** del Sistema Educativo Provincial. Los mismos estarán conformados por profesionales de diversas disciplinas. Con la intención de poner en juego sus saberes en forma cooperante estableciendo un diálogo que pueda producir en la interacción, procesos propositivos para realizar intervenciones no sólo interdisciplinarias sino interinstitucionales e intersectoriales.

Existe una definición de las tareas y campos de trabajo del personal de esta Dirección de Modalidad en los servicios educativos, y de cómo articularán los integrantes del EOE en el marco o estrategia de intervención. Cabe aclarar que la disposición mencionada contempla el accionar de los EOE en **todos los niveles y modalidades**, más adelante veremos por qué motivos, entendemos, excluye a la FP y la FP conveniada. Así como los intentos de encuadrarla que existen, desde la Dirección, resultan efímeros.

La modalidad pretende el trabajo desde un *enfoque integrado, interdisciplinario* y de *corresponsabilidad* que reconozca a la educación como un derecho y un bien social. Desde estos lineamientos los equipos pueden “*contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje*”, esto supone evitar clasificaciones homogeneizantes atendiendo a la diversidad. Mejorar las trayectorias escolares es el objetivo, en el ingreso, en la continuidad y en el egreso de los estudiantes. Esto se observa también en directrices de la modalidad y en la ley de educación nacional actual:

“ARTÍCULO 2°.- *La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.*

ARTÍCULO 3°.- *La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.*

ARTÍCULO 8°.- *La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.”*

“... si la historia abre límites y posibilidades para las acciones de los sujetos, estos límites y posibilidades solo se transforman en alternativas profesionales, cuando son apropiados por el colectivo profesional y traducidos en propuestas por esté construidas en la esfera de la formación y de la práctica del servicio social”.

(lamamoto 1997 252)

El eje del debate, en este momento, es repensar el lugar que desde el Estado se le atribuye al Trabajo Social en el campo educativo. Comenzar por problematizar aquello atribuido nos permite poder imaginar la formación profesional conveniada como nuevo espacio de intervención.

En primer lugar queremos recalcar que el Estado, por medio de las regulaciones del sistema educativo, exige como *común denominador* a las funciones de los diferentes actores del sistema educativo, incluyendo al trabajador social, la tarea oficial de “educar”. “A diferencia de lo que sucede en otros ámbitos de desempeño laboral, quienes se desempeñan en educación asumen su posicionamiento como educadores” (Himm; 2015: 79).

Esta situación pensada desde las miradas más críticas, podría encontrar explicación desde el concepto de **subsidiariedad** que plantean lamamoto y Montañó. Concepto que entiende que el TS es reconocido de forma subordinada en relación a otras disciplinas sociales. Podemos decir, entonces, que en el espacio educativo “La subsidiariedad del rol del trabajo social en la escuela está ligada a la subsidiariedad de **lo social** frente a **lo pedagógico**. Es esta relación la que va a organizar los vínculos que nuestra profesión va entablar con la totalidad de los actores de la institución escuela. Con esto queremos decir que la inserción de **lo social** en la educación está pensada en función de que este remueva los obstáculos que impiden el logro de los objetivos pedagógicos” (Acosta, M., Buongiorno, A., Fernández Rovito, S: 2008).

Otro punto interesante para cuestionar es que desde principios de los años 90 se denomina Orientador Social a aquellos Asistentes sociales y Trabajadores Sociales que se desempeñan en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Si bien, un alto porcentaje de estos lugares están

ocupados por TS, otras profesiones también pueden acceder a dicho cargo entre estos sociólogos, antropólogos, técnicos en minoridad y familia. No es la intención abrir el debate sobre esta cuestión, pero sí nos preguntamos si desde estas otras profesiones pueden y deben hacer las mismas aportaciones que se procuran desde el TS.

“...Las regulaciones oficiales de la educación le asignan a la profesión de Trabajo Social una determinada tarea y las personas y las instituciones incorporan una imagen de la profesión y los profesionales con ciertas expectativas en relación con su acción. Estas **representaciones** forman parte de la realidad y al mismo tiempo los medios **jurídicos** le atribuyen una identidad al profesional que él puede cuestionar, pero dentro de ciertos márgenes” (Asprella; 2008).

En el sistema educativo, históricamente, las intervenciones del trabajador social se consideraron necesarias solo en situaciones determinadas (falta de documentación, ausentismo/deserción, violencia, vulneración, etc.) se le asignaba, podríamos decir, tareas de **control social** y muchas veces al interior de los EOE se reproducen estos imaginarios.

“...El OS se ocupa de realizar las planillas de sistematización de inasistencia aplicando la resolución 736, también trabaja para orientar y sugerir intervenciones en prevención (de adicciones, de violencia), las entrevistas las realizamos en forma conjunta, las situaciones que se abordan son múltiples y trabajamos desde la contención...” (Entrevista, Orientador Educacional. Centro de Formación Municipal N°1. Año 2012).

Si bien al **Orientador Social** se le han establecido nuevas funciones, como mencionamos anteriormente, y desde lo enunciativo se perciben cambios paradigmáticos, no podemos dejar observar que probablemente no sean suficientes, que aún existen prácticas enraizadas a la noción de control social.

Porque entendemos que las palabras tienen un alto valor ya que otorgan sentido y esto tiene secuelas de diferente envergadura según la subjetividad de sus receptores, comenzamos por preguntarnos ¿En que pensamos cuando hablamos de Orientar?

Desde la definición más simple orientar es la acción de colocar a una cosa en dirección a un punto fijado. Desde la modalidad se define a la

orientación como la ayuda que se brinda, desde los EOE, a los sujetos a fin de que puedan vencer aquellos obstáculos que se interpongan en las trayectorias socio educativas.

A su vez, una línea de análisis contemporánea entiende que "...esta denominación implica una carga simbólica que puede ser concebida desde dos aspectos. Por un lado, el orientador puede ser pensado como un sujeto pasivo ya que solo propone y es el orientado quien tiene la responsabilidad de la decisión, tomando o no la orientación como válida. Por el otro, el papel de orientar implica la habilidad para visualizar los fines y encauzar las acciones y voluntades de los otros hacia el logro de los mismos" (Acosta, M., Buongiorno, A., Fernández Rovito, S: 2008).

A partir de lo dicho, es ineludible preguntarnos si dentro de la formación profesional conveniada debe funcionar un EOE, como alguna vez hipotetizamos, si debemos orientar o si debemos entender el ejercicio profesional desde un lugar más crítico.

Solo comprender desde este encuadre puede limitar las prácticas del TS, debilitando su vínculo con los debates del colectivo profesional y desdibujando los horizontes de la profesión. "Hay un desaprovechamiento del recursos humano (TS) que ha sido formado técnica, instrumental y científicamente para realizar otros aportes" (Canosa, López y Monticelli: 2001).

Estas funciones, que mencionamos anteriormente, remiten en un principio a modelos estereotipados construidos socio históricamente, que creemos es parte del trabajo cotidiano poder desentrañar, y que de alguna manera nuestra propuesta de comenzar a repensar el Trabajo Social dentro de la FP conveniada pretende cuestionar dichos modelos.

Algunos testimonios ejemplificadores de estos estereotipos encontramos en los registros de nuestra práctica institucional. Las principales preocupaciones de directivos y docentes fueron la deserción (que se observaba luego de la segunda mitad del año) y el bajo "rendimiento pedagógico". Una vez establecido el espacio del Servicio Social, nos presentaban las siguientes inquietudes:

“...Tengo un alumno que venía con asistencia casi perfecta y en las últimas dos clases se ausento. Además menciono que el alumno tenía potencial, pero en esta última etapa le resulta difícil lo que tiene que ver con los cálculos. Creo que esto podría generar su deserción...” (Docente. Gasista de 3°. UOCRA. 2012).

“...El alumno tiene 16 años, y ha tenido inasistencias reiteradas, en el último tiempo, a pesar que tenía gran interés en el curso...” (Docente. Hormigón armado. UOCRA. 2012).

“...La principal problemática con la que nos encontramos es con la disminución de la matrícula, que se da de forma paulatina durante el primer cuatrimestre y se acentúa notablemente luego del receso invernal, coincidiendo con los altibajos de la industria de la construcción...” (Regente. UOCRA. 2012)

Como vimos en el recorrido histórico de la modalidad, y como también se observa al interior de la profesión de Trabajo Social, los contextos socio históricos marcan distintos rumbos a las intervenciones profesionales, actuando como “producto y productor” de las representaciones sociales. Como sintetiza Rozas Pagazza...“la profesión se explica en el movimiento histórico de la sociedad”.

“Vista de esta manera la intervención profesional presenta un aspecto necesario a destacar: su origen está atravesado por el lugar que esa profesión tiene asignado en el imaginario social. Esto es la construcción histórico social que de la profesión se ha realizado: funciones, características, práctica, resultado esperado, etc.”(Cazzaniga; 1997)

Entonces, ¿será posible alejarnos de esta “mirada sesgada”? ¿Y desde allí pensar el desempeño del Trabajo Social en la FP conveniada? Consideramos que “...La primera tarea para lograr un cambio es que el Trabajo Social mismo se asuma como forma de trabajo reflexivo y crítico, es decir, que se constituya en una actividad creadora y no en una mera necesidad productiva” (Matus; 2002:71). Logrando “...que se restaure la política, la acción y el pensamiento como instrumento posibilitador de un Trabajo Social que responda a un proyecto ético y político” (Malacalza; 2007:21).

En este sentido repensar el perfil profesional en este escenario socio histórico significa resituar la discusión sobre la proyección política de la profesión en el campo educativo. Debatirnos entre las prácticas cristalizadas y burocratizadas o desarrollar estrategias de trabajo creativas y emancipadoras.

No pretendemos descalificar permanentemente nuestro pasado y nuestras prácticas, sino ponerlos en dialogo con los desafíos actuales, indagarlos con rigurosidad para recuperar aquello que tenga vigencia y apartar aquello que coarte nuestro potencial profesional.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo es parte de las Políticas Públicas y que estas se modifican en las distintas gestiones de gobierno es inevitable pensar y repensar nuestro accionar en los distintos contextos.

Sabemos que lo social impregna de significado a lo educativo, al mismo tiempo q lo educativo genera sentidos sociales. Es nuestro propósito evidenciar que el espacio de la formación profesional con todas las particularidades, que ya mencionamos, no queda ajena a esto. Siendo la intención incorporar a la Formación Profesional Conveniada a dichos debates.

Los cambios legales en educación de los años recientes, especialmente en la FP, han incorporado el interés por ciertos discursos, que de alguna manera proponen la reflexión y el redireccionamiento de las prácticas educativas. Al hablar de reflexión lo hacemos desde la idea de entender tal acción como “deliberadamente crítica y lucidamente abierta a lo nuevo”. (Castoriadis; 1997:148).

Es necesario repensar la herramientas conceptuales, aunque rescatamos las rupturas discursivas que los caminos legales representan, mencionados a lo largo de la investigación, consideramos que existen continuidades desde el lenguaje en las que se evidencia una intencionalidad, “una encarnación concreta” (Matus; 2002: 67). Esta lectura entrelineas nos permite visualizar que existe un remanente de las practicas históricas de la modalidad y que tiene una estrecha relación con el hacer de la profesión “...para renovar el análisis y las prácticas sociales hay que superar la tendencia endémica del empirismo y las formas en las que desde él se ha concebido al Trabajo Social” (Matus; 2002: 67).

Cuestionarnos sobre cuáles son aquellos campos temáticos y de intervención, que podrían convocar al Trabajador Social en los centros de formación profesional, desde los más convencionales hasta los derivados de

los nuevos lineamientos como la ***inclusión social***, el derecho a la educación, los sujetos como sujetos de derecho y al mismo tiempo, ampliar el análisis sobre los aportes y particularidades del TS en el contexto de la FP conveniada.

En el intento de elucidar estos campos, y de comenzar a delinear el ejercicio del TS en la formación profesional conveniada retomamos las prácticas que en la formación profesional municipal desempeñan los EOE.

...históricamente solo las escuelas dependientes de la municipalidad han contado con equipos de orientación escolar en su planta funcional, conformados por un orientador social (trabajador social) y un orientador educacional (psicólogo, psicopedagogo)... (Inspectora general de EOE municipal. 2015)

El trabajo desempeñado de los EOE en estos centros, están enmarcados en los lineamientos de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social siendo análogos los abordajes efectuados en otros niveles educativos. No atendiendo a las particularidades que conforman el espacio de la FP o quedando supeditada a la iniciativa personal de los profesionales.

“...se fue construyendo un espacio con propios criterios y filosofías, un equipo como mediador facilitador, que trabaja muy en conjunto con el equipo directivo...” (Orientadora Educacional. Centro de formación profesional municipal N°1)

Existen tantas maneras como profesionales de vivir el trabajo social, sin embargo podemos divisar dos caminos diametralmente opuestos que evidencian el posicionamiento ideológico “...el profesional puede limitarse a responder las exigencias de quien lo emplea o trabajar junto con el colectivo profesional, las demás profesiones y los sectores populares para proponer y concretizar una dirección nueva, diferente a la que proponen los sectores dominantes para su intervención” (Iamamoto, 2001).

En las escuelas de formación profesional provinciales nunca se ha previsto la incorporación de equipos técnicos. “Esta ausencia posiblemente tiene que ver con el recorrido de la Modalidad y la dirección en que fueron dirigidas las prácticas, hasta entonces. El carácter compensatorio que ha asumido el TS, atendiendo a las problemáticas focalizadas como el ausentismo y la gestión de trámites, por ejemplo, han direccionado la ubicación de equipos en aquellas instituciones educativas ubicadas en contextos sociales más desfavorecidos” (García, Cristina: 2011).

A este análisis podríamos agregarle que respecto a la distribución de recursos, tanto económicos como humanos la FP no ha sido prioridad, en la política nacional a lo largo la historia.

“...si bien se reconoce que sería ideal contar con equipos en cada institución, se ha reformulado, se reestructuró, con la idea de redistribuir y optimizar recursos. Los centros que cuentan con EOE son la CFP N° 1 Y 2. Los mismos cuentan con una matrícula aproximada de 120 estudiantes/trabajadores”. (Inspector General de EOE de la Municipalidad de Gral. Pueyrredon. Diciembre 2015)

Principalmente, porque se ha considerado a la formación para el trabajo en mayor parte como un espacio postergado desde la política pública, sea por la depreciación de los oficios o porque se ha mirado con cierta ceguera a la FP.

Al preguntarnos por la ausencia de los trabajadores sociales en los centros de formación profesional puede deberse a varias cuestiones. La cantidad de matrícula que es menor a la escolaridad básica, corre a la FP de lo urgente. Otra arista del análisis, es que el imaginario social en el ámbito educativo vincula la presencia del TS con la necesidad de ejercer un “control social” en correspondencia con el “paradigma de obligatoriedad”. Quedando al margen espacios como la FP donde adultos y jóvenes “eligen estudiar”.

“...No hay problemáticas, viene personas que quieren aprender...” (Directora CFP. UTHGRA.2015)

“... la gente acá viene porque quiere...” (Director SMATA.2015)

Surge cierta contradicción sobre la percepción de la presencia/ ausencia de los TS en la FP. Si bien se presentó cierta resistencia, ligada a la representación social de la profesión, que la asocia a situaciones problema, conflictos y a la atención de “los pobres”, quedando relegado su accionar al ámbito público. Luego cuando se fue profundizando sobre la cotidianidad de los centros, se evidencio que los propios directivos y docentes “hacían a veces de Trabajadores Sociales”, relativizando los mandatos de sus propias profesiones y de las instituciones en las que actúan. Se adecuan a este vacío implementan *estrategias* desde intervenciones más burocráticas (ausentismo, seguimiento del egresado).

“...Nos ocupamos del tema del ausentismo, es sistemático a la tercera falta se llama...” (Director CFP N° 406. SMATA.2015)

Hasta desafíos quizá más comprometidos como proyectos de extensión a la comunidad. Incluso en lo que refiere a los proyectos de articulación para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

“...estamos realizando cursos de capacitación en la Unidad Penitenciaria de Batán.” (Docente Albañilería. CFP N° 407. UOCRA. 2012)

“...existen tres convenios con escuelas especiales” (Director CFP N° 406. SMATA.2015)

*“...tenemos proyectos de integración con las Escuelas Especiales N° 503 y 502, estos proyectos han sido sugeridos por el Consejo Escolar, intentamos que los estudiantes tengan acompañante terapéutico. También con la Escuela Secundaria N° 12 trabajamos desde un proyecto común llamado **Clan**”* (Directora CFP N° 405. UTHGRA)

Durante el diálogo con los referentes institucionales, en el intento de desentrañar esa diversidad característica de los centros y al visualizar los avatares que la coyuntura socio política les presenta día a día fuimos imaginando juntos el sentido del TS en este espacio.

Lo que impulsó y acompaña nuestra convicción fue principalmente la experiencia de práctica institucional en UOCRA.

Desde esta institución expresan en el Proyecto Educativo Institucional del año 2011 (PEI) como acciones a desarrollar para el año 2012 la “creación de un gabinete psicopedagógico dentro del centro”, allí se evidencia la preocupación por generar este espacio, más tarde nos convocan como estudiantes avanzadas a afrontar el desafío.

Vamos cerrando... imaginando puentes...

Todo análisis de la Formación Profesional Conveniada (FPC) debe efectuarse desde los signos sociales, culturales, económicos y tecnológicos del momento, observar el contexto local en este sentido nos permitirá posicionar a la FPC en congruencia con los cambios y las demandas sociales.

Porque no podemos olvidar que “los contextos y escenarios cambiantes que caracterizan a nuestras sociedades en las últimas décadas, marcan una serie de nuevos interrogantes hacia la intervención en lo social. Estos cambios pueden observarse a partir de diferentes esferas que abarcan desde lo

socioeconómico hasta el sentido de la vida cotidiana en las diversas y heterogéneas tramas sociales actuales” (Carballeda: 2008).

La FPC, entendida como un dispositivo significativo para la integración social, laboral y ciudadana, contribuye a la construcción de sociedades más equitativas. Como hemos visto, no ha quedado ajena a los vaivenes de la sociedad, está colmada de desafíos, tensiones y contradicciones.

Es nuestra propuesta recuperarla como espacio de lo posible, sumando a esta escena al Trabajo Social. Quien como actor, constructor y conocedor de la realidad y de los procesos que conducen a la justicia social, puede y debiere ser quien promueva la equidad, el respeto y el ejercicio de los derechos sociales en este espacio social.

El Trabajo Social históricamente ha sido llamado a trabajar en contextos de grandes contradicciones, donde quedan obsoletos los abordajes uniformes y preestablecidos, precisamos abordar la realidad desde una mirada que rescate la complejidad de lo social.

Concluimos en que se hace necesario, dentro de la FPC, aportar una mirada crítica propiciando encuentros entre los distintos actores, favoreciendo la comunicación y la reflexión tanto al interior de las instituciones como interinstitucionalmente, “tendiendo puentes entre el adentro y el afuera”. Promoviendo relaciones sinérgicas entre estos porque confiamos en que el TS está capacitado para comprender el “lenguaje de todos los actores”, de hacer y decir con vos propia y “develar lo que ve”.

Si bien es cierto que los Trabajadores Sociales, tiene una aportación específica, su trabajo, al igual que los demás integrantes, carecería de sentido si se realiza en solitario (Narváez y Namicela, 2010).

Por lo expuesto se hace necesario interpelar los espacios de intervención y los dispositivos que permitan repensar las prácticas, esbozar nuevas estrategias de abordaje individuales, grupales y comunitarias para fortalecer el trabajo con las redes sociales y articular las políticas públicas con la FPC. Como también conquistar aquellos espacios donde se piensa la política pública que articula los mundos del trabajo y la educación. Somos conscientes

de la ambición que subyace en nuestra investigamos pero igualmente elegimos creer que el TS puede ser propositivo, y que esto es la esencia misma de la profesión.

En palabras de Bibiana Travi: “...*Los trabajadores podemos realizar un aporte de incalculable valor en el proceso de dar existencia explícita a situaciones naturalizadas de hecho, a la práctica cotidiana de los sectores populares, de hacer público lo privado, de hacer visible lo invisibilizado, de ponerle palabras a lo no dicho, lo silenciado, haciendo trascender a lo colectivo a la práctica y a las experiencias particulares, **transformando situaciones dadas en política social***”.

El TS debe estar al compás de los procesos políticos, económicos y sociales que acontecen en un país en cada momento histórico. De modo que sin importar cuál sea el modelo que se implementen para el funcionamiento del país va a impactar indefectiblemente en el la profesión.

Hoy es un momento en el que se avistan cambios y por ello abundan las incertidumbres, veremos qué nuevos desafíos se le plantean al Trabajo Social con estos nuevos lineamientos, cómo impactaran en los mundos de la educación y el trabajo y cómo la FPC los vivenciaran. Si tenemos la certeza, como dice Alayón, que la defensa irrestricta del funcionamiento democrático, y la defensa de los derechos sociales, de la educación y el trabajo seguirán siendo el faro de nuestra profesión.

Las instituciones no son solo lugares de desempeño profesional sino que deben ser objetos de reflexión y de la práctica, esto nos llama a mirar a la FPC como un nuevo espacio donde pensar al TS.

Innegablemente habrá mucho por incorporar y proponer; es la intención despertar el interés y que nuestra tesis invite a la reflexión disciplinar sobre este espacio.

- Acosta, Buongiorno, Fernández Rovito, (2008) *Una mirada desde los fundamentos teórico-políticos*. La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones. Facultad de Cs. Sociales y Trabajo Social. UBA.
- Asprella Gabriel (2008) *Perfil profesional del Trabajador social en las nuevas Leyes de Educación*. Debates y campos de intervención. La Plata. Argentina.
- Avellaneda, Florencia M (2012) *Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar*. En Revista Debate Público Reflexiones de Trabajo Social. Año 2 N° 3.
- Arocena, J. (1997) *Globalización, integración y desarrollo local*. Apuntes para la elaboración de un marco conceptual. En Revista Persona y Sociedad. Santiago de Chile. ILADES
- Arocena, J. (1996) *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. CLAEH. Nueva sociedad. Universidad Católica del Uruguay.
- Belmes A. (Coord.), Demarco F y Voscos F (2013) *Organizaciones del mundo del trabajo y formación profesional*, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Benassi, Ma. (2008). *La complejidad de la sociedad salarial Hoy y las diferentes formas de nombrarla: sociedad pos industrial, sociedad de servicio y sociedad de la información un recorrido por las tres revoluciones industriales*. 2° foro latinoamericano. La Plata. Argentina.
- Bensusán, G. 2000 *La democracia en los sindicatos: enfoques y problemas*. En De la Garza Toledo, E. (Coord.): Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo. El Colegio de México, México.

- Borón, A. (1998). Democracia y ciudadanía. En Desarrollo de la Teoría política contemporánea .Buenos Aires. Ed. Hommo Sapiens
- Bustelo, E. (1999). *La mano invisible: Ensayo sobre Planificación y democracia*. Ed. Mimeo
- Carballeda, A. (2008). *La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social*. Revista el Margen. Edición N° 48.
- Carballeda, A. (2007). *Escuchar las prácticas*. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social. Espacio. Bs. As.
- Carballeda, A. (2013). *Intervención comunitaria: una mirada a algunos aspectos contextuales y metodológicos*. Revista abordajes UNLaR. Volumen 1. Número 1.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Una crónica del salariado. Buenos Aires. Paidós.
- Castoriadis C (1997) *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires. Eudeba.
- Cazzaniga Susana (1997) *El abordaje desde la singularidad*. Desde el fondo. Cuadernillo temático N° 22. La Plata. Argentina.
- Coraggio J (2004) De la emergencia a la estrategia, más allá del alivio de la pobreza. Espacio. Buenos Aires.
- Acosta, Buongiorno, Fernández Rovito, (2008) Una mirada desde los fundamentos teórico-políticos. *La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones*. Facultad de Cs. Sociales y Trabajo Social. UBA.
- Cinterfor (2000) *Las organizaciones de los trabajadores y la formación profesional en América Latina*. Los trabajadores y la Formación profesional en Argentina.
- De Jong, E. (2000) *Cuestión social, familia y Trabajo Social*. En revista el Margen. Edición N° 18. Buenos Aires.
- Filmus, D. (1992) *Demandas Populares por Educación*. El caso del movimiento obrero argentino. Buenos Aires. Ed. Aique
- Freire, P. (1992) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro. Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992) *Política y educación*. 5° edición.

- Gallart, M. (2006) *Los desafíos de la formación profesional*. En *Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 2. Número 5.
- Gallart, M. (2006) *Antiguos y nuevos desafíos de la formación profesional*. Buenos Aires.
- García Delgado, D. (1998) *Estado-Nación y globalización*. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio. Buenos Aires. Ariel
- García Delgado, D. (2009) *La fundamentación ética del empleo y la reconfiguración de las protecciones sociales*. En Doc. FLACSO. Flacso.org.ar. Buenos Aires
- García Ma. Cristina. (2011) Tesis de grado Lic. En Servicio Social. *Educación de Adultos y formación laboral en el partido de Gral. Pueyrredón. Su oferta en el ámbito público. Nuevos escenarios y otros alumnos. El rol del trabajador social en el contexto actual*.
- Godio, J. (2010) *Los sindicatos en la Argentina y el mundo: una mirada desde sus orígenes y mutaciones hasta la globalización*. En revista *Aulas y andamios*. Aportes para la educación, el trabajo y el desarrollo productivo. Marzo 2010. Número 6, año 3. Buenos Aires, Argentina.
- Gorz, A. (1998) *Misérias del presente, riquezas de lo posible*. Colección Estado y Sociedad. Buenos Aires. Paidós.
- Guibovich Del Carpio, R (2010). *Psicología desarrollo social del adulto*.
- Chávez, M (2005). *¿Juventud? En los espacios urbanos de jóvenes en la Ciudad de la Plata*. Facultad de Cs. Naturales y Museo. UNLP. La Plata.
- Himm, A. (2014). *Entre la prescripción de la obligatoriedad y la pretensión de la inclusión educativa*. En *Revista Debate Público*. Año 4 revista 8. Argentina.
- Hyman, R. (1981). *Relaciones industriales*. Una introducción marxista. Madrid, España. H. Blume Ediciones.
- Kirchner, A. (2009). *Políticas Sociales del Bicentenario*. Un modelo Nacional y Popular. Tomo 1. Ministerio de Desarrollo Social. Argentina.
- Lano de Espinosa y Torres (1998)
- Levy, E. (2012). *Educación, Trabajo e Inclusión Social*. En revista "Debate público. Reflexión de Trabajo Social". Año 2. Número 3.

- Levy, E. (2014). *La formación de trabajadores, entre la formación profesional y la formación general*. Enfoques para un abordaje integral. Dossier del observatorio sobre la diada educación y trabajo aulas y andamios. N° 2.
- Lovece, Ma. (2008). *Escuela y jóvenes en la modernidad tardía*. Ponencia presentada en el II Foro Latinoamericano Escenarios de la vida social, el trabajo social y las ciencias sociales en el siglo XXI, Univ. Nacional de La Plata
- Malacalza, S. (2005). *Lo político como constitutivo de la relación práctica social-práctica profesional*. En Cazzaniga S. (coord.) *Intervención profesional: legitimidades en debate*. Ed Espacio. Buenos Aires.
- Marro, K. (2005). *Hacia la Construcción de un Trabajo Social crítico Latinoamericano: algunos elementos para su problematización*. Revista cátedra paralela N°2.
- Martínez, E. (2006). *El trabajo en un país en desarrollo*. En *Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 2. Número 5.
- Martínez, F. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la escuela secundaria*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Buenos Aires.
- Matus Sepúlveda, T. (2002). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social*. Hacia una intervención polifónica. Buenos Aires. Ed. Espacio
- Messina, Pieck y Castañeda (2008). *Educación y Trabajo: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2010-2011) Eje: historia del movimiento obrero de fines de siglo XIX a 1976.
- Moise C (2007) *Estado, Salud y Desocupación: de la vulnerabilidad a la exclusión*. Capítulo: Trabajo, desempleo e impacto subjetivo. Buenos Aires. Paidós
- Montanaro L. (2009) *La mirada Sindical*. Formación Profesional y negociación colectiva. Aulas y Andamios. Buenos Aires
- Morin, E. (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. España. Editorial Gedisa.

- Núñez, R. (2008) *Redes comunitarias*. Afluencias teórico metodológicas y crónicas de intervención profesional. Buenos Aires. Ed. Espacio.
- OIT (2004). Manual para el Formador de Instructores – Modulo I. Dirección de formación profesional
- Oslak, O. (2007). *Entrevista personal a Oslak*.
- Palomino, H. y Guerrero, M. (2010). *Caracterización de las nuevas inscripciones y personerías gremiales en la Argentina (2003-2008)* Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo -ALAST- abril 2010, Distrito Federal, México.
- Parra, G. (1999). *Antimodernidad y Trabajo Social, orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino*. Univ. De Lujan, Buenos Aires.
- Pérez Sostó, G. (2002). *Las manifestaciones actuales de la cuestión social*. UNESCO.
- Porta, L. y García, A (2008)
- Puigros, A. (2007). *Carta a los docentes ante la Nueva Ley Provincial de Educación*. No bajemos los brazos. *Anales de la educación común*, Tercer siglo, Año 3, No 7.
- Radiciotti, P. (2012). *Trabajo y Sociedad Sociología del trabajo*. Estudios culturales, Narrativas sociológicas y literarias. Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet) N° 18, vol. XV. Santiago del Estero.
- Ríos, D. (2014). *La Intervención del Estado en la Cuestión Social*. El caso del Trabajo Social. Ficha de Cátedra. UNLP.
- Robirosa, M. (1996). *Planificación y gestión ambiental del desarrollo*. Maestría GADU. UNMDP
- Rosanvallón, P. (2007). *La Nueva Cuestión Social*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Roza, G. (2011). *La educación como acto social*. Pedagogía e inclusión. Educación y trabajo social en la Argentina Actual. En revista el Aluvión... en Santiago. Año 3/N° 4. Argentina
- Rozas Pagazza, M. (2001) *La intervención profesional en relación con la cuestión social*. El caso del Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Rozas Pagazza, M. (Coord.). (2007). *La profesionalización en Trabajo Social*. La Plata. Ed. Espacio.

- Schiuma, P. (2006). *Educación-Trabajo. ¿Hacia dónde vamos?* En Anales de la educación común. Tercer siglo. Año 2. Número 5.
- Senén González, S. y Bosoer, F. (2009). *Breve Historia del Sindicalismo Argentino*. El ateneo. Buenos Aires.
- Van Raap, V. (2010). Tesis: *Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina*. Universidad de Buenos Aires.
- Ventrici, P. (2009) *Organización sindical, práctica gremial y activismo de base en el subterráneo de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo. Buenos Aires, Argentina. CEIL-PIETTE.
- <http://www.margen.org/suscri/margen51/carbal.html>
- <http://www.abc.gov.ar/>
- <http://www.uocra.org>
- <http://www.argentina.gob.ar/información/10-politicas-sociales.php>
- http://www.trabajosociales.uba.ar/web_revista_3/pdf/7_levy.pdf
- http://Cuaderno_Trabajo_Social_chile.pdf
- http://Documentos_desgracion_primer_seminario.PDF
- <http://InfoSociolabOct15.pdf>
- http://Sindicalismo_en_perspectiva_21.pdf
- <http://www.inet.edu.ar>

Documentación de referencia

- Constitución Nacional Argentina
- Ley Federal de Educación N°24.195 (1993)
- Ley De Educación Provincial N°13.688 (Año 2007)
- Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N°26.058 (2005)
- Ley Nacional De Educación N°26.206 (2006)
- Ley de Protección y Promoción de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Bs. As. N° 13.298 (2005)
- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2006)
- Ley N° 1420 (1884)
- Ley N° 23.849 “Declaración Universal de los Derechos del Niño”. Argentina (1990)
- Ley Federal del Trabajo Social N° 21.072 (2014)
- Diseño Curricular de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Bs. As. Presentación del Diseño de Educación Primaria. Año 2007.
- DGCyE de la Provincia de Buenos Aires Disposición 76/08 de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS)
- DGCYE Provincia de Buenos Aires. Modalidad de PCyPS. Circular N° 1 de 2008.
- DGCyE de la Provincia de Buenos Aires Disposición 76/ 07 de la Modalidad PC y PS.
- DGCYE Provincia de Buenos Aires. Libro de compilación histórica confeccionado con motivo de los 50 años de la Dirección de Psicológica y Asistencia Social.

Prof. Lacuadra Mauricio, Regente del Centro de Formación Profesional N°407. UOCRA.

Prof. Paulini Marcelo, Director del Centro de Formación Profesional N°407 en el año 2012. UOCRA.

Arq. Gustavo, Director del Centro de Formación Profesional N°407. UOCRA.

Profesor Claudio, Director del Centro de Formación Profesional N°406. SMATA.

Prof. Mejor Betiana, Directora del Centro de Formación Profesional N°405. UTGHRA.

Lic. Clarión Silvia, Orientadora Educacional del Centro de Formación Profesional Municipal N° 1

Lic. Giaquinta Adriana, Inspectora General de Equipos de Orientación Escolar Municipales.

Lic. Jaime Beatriz, Inspectora de la DIEPREGEP

Estudiantes/trabajadores del Centro de Formación Profesional N° 407. UOCRA.

Profesores y referentes institucionales del Centro de Formación Profesional N° 407. UOCRA

Encuesta realizada en el Centro de Formación Profesional N° 407 al 80% de los estudiantes/trabajadores durante el año 2012.

Observaciones institucionales realizadas en los Centros de Formación Profesional N° 407 y N° 406.

