

La construcción de saberes en los cursos de formación profesional. Un estudio de caso

Knowledge Construction in Vocational Training Courses: A Case Study

Federico Butti¹

Melisa Anabel Florez²

Resumen

El trabajo analiza los tipos de saberes que se proponen y construyen en ofertas de formación profesional. Se caracterizan aquellos saberes que tienden a priorizarse y cómo son valorados por los diversos actores que participan en estos procesos formativos. En este marco, se revisan conceptualizaciones acerca de los vínculos entre saberes teóricos y saberes prácticos. La investigación toma como casos un curso de carpintería y otro de tapicería. Ambos se presentan como ofertas de formación profesional en el marco de una institución educativa de la ciudad de Resistencia en la provincia del Chaco. Los resultados alcanzados muestran aspectos del diseño de la propuesta y recuperan valoraciones -de los diversos actores- en torno a los saberes que se desarrollan. Las conclusiones se orientan hacia una mirada integradora que recupere la diversidad de conocimientos que se ponen en juego en estas ofertas formativas, las cuales están tradicionalmente asociadas a un “saber hacer”.

Palabras clave: saberes; formación profesional; propuestas pedagógicas; oficios; educación técnico profesional.

Abstract

The present work analyses the types of knowledge proposed and built up at vocational training schools. Knowledge prioritized is characterized, as well as that which is valued by the different agents who take part in these educational processes. Within this framework, conceptualisations about links between theoretical and practical knowledge are reviewed. The research takes into account cases of two courses: carpentry and upholstery. Both courses are promoted as vocational offers within the framework of a non-university tertiary level institution in the city of Resistencia in the Province of Chaco. The results display some aspects of the proposal design and recover feedback –from different agents– about the knowledge implied. Results point to the diversity of knowledge brought into play in these vocational offers, which have traditionally been associated with practical knowledge or “know-how”.

Keywords: Knowledge; Vocational Training; Pedagogical Proposal; Professional Technical Education

Fecha de recepción: 29/12/2022
Fecha de evaluación: 14/03/2023
Fecha de evaluación: 1/06/2023
Fecha de aceptación: 7/07/2023

Introducción

El presente trabajo se orienta a analizar los tipos de saberes que se construyen en los cursos de formación profesional, con el interés de plantear una discusión acerca de los diversos conocimientos que se ponen en juego en la implementación de las propuestas y cómo son valorados por los sujetos que participan de las mismas. La Formación Profesional (FP) –según se define en la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, en su art. 17–es “el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio-laboral 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” (2005). Esta concepción de la FP, si bien se piensa en términos amplios como formación para el trabajo, contempla expresiones típicas formativas y de capacitación laboral (Ferraris y Jacinto, 2018).

Ahora bien, desde una perspectiva histórica, la FP puede reconocerse como un campo privilegiado donde se visualizan las tensiones entre el ámbito educativo y el ámbito laboral. Según Jacinto (2015), esto responde a diferentes lógicas que a lo largo del tiempo han ido configurando un debate acerca del grado de participación y responsabilidad de los diferentes actores en la FP, en especial en atención a si el rol central les corresponde a las instituciones educativas o –más bien– a los actores del mundo del trabajo (sindicatos, empresas y trabajadores). Dentro de este debate, desde el lado educativo se han enfatizado los objetivos universalistas y desde el lado de la formación para el trabajo las particularidades del mundo productivo. De este modo, la FP “no es solo parte central de los debates sobre la promoción social, profesional y personal de los sujetos y el desarrollo productivo, sino también de las reconfiguraciones actuales en los sistemas de educación y trabajo” (Jacinto, 2015, p.121).

En este marco de coexistencia y disputa entre las lógicas del “mundo de la educación” y del “mundo de la producción y el trabajo” (Riquelme, 2006), un campo en particular que nos interesa considerar es aquel que se vincula a los saberes que se desarrollan en las propuestas de FP.

La construcción de saberes

Según Spinosa (2006) la tensión entre la educación y el trabajo llevó a perspectivas reduccionistas que asociaron el trabajo al empleo y la educación a las aulas. En esta concepción, la educación es el ámbito del pensar (de la actividad intelectual), mientras que el trabajo refiere al campo del hacer. Siguiendo al autor, se puede afirmar que un saber adquiere diferentes formas, esto es: como conocimientos que se organizan formalmente en sistemas de conceptos y teorías, como saberes de acción que remiten a la capacidad de intervenir y como saberes de situación que involucran la capacidad

de tomar decisiones y actuar ante determinadas condiciones. De este modo, “los tres tipos de saberes -el saber, el saber hacer y el saber qué hacer—se hallan en estrecha relación y no es posible analizarlos por separado” (Spinosa, 2006, p. 5).

Sin embargo, la formación para el trabajo suele reducirse a prácticas de trabajo, separando la teoría de la práctica y el trabajo intelectual del trabajo manual. También hay que señalar el privilegio (o jerarquización) que han tenido los saberes teóricos y que llevaron a que la práctica sea concebida como mera aplicación y no como un espacio alternativo de creación o producción. En este sentido, es necesario poner en debate y replantear los saberes del trabajo al interior del sistema educativo, lo que implica re-pensar la relación/articulación entre teoría y práctica. Los saberes teóricos—en cuanto constituyen enunciados sobre la realidad y que ayudan a interpretarla—son prioritarios en el currículum escolar, pero también deben tener su lugar en la formación para el trabajo. El saber hacer -para que esté ligado a una experiencia formativa—no puede pensarse simplemente como la rutinización de actividades, como un simple aprendizaje de actos monótonos y repetitivos. Por el contrario, debería estar acompañado de reflexión y conceptualización, lo que lleva a la construcción de un pensamiento complejo y generalizable a diversas situaciones (Spinosa, 2006).

Desde otra perspectiva, y con respecto a los saberes del trabajo, Barato (2005, 2016) propone abandonar el uso del par dicotómico teoría y práctica o conocimiento y habilidades (así como el de trabajo intelectual y trabajo manual). Según el autor, este tipo de dicotomías terminan valorizando el saber teórico en desmedro del saber hacer. Los saberes del trabajo tendrían un estatus epistemológico propio que no es reductible a una relación de complementación entre teoría y práctica. Es un saber que es fundamentalmente acción. En consecuencia, propone la noción de hacer-saber, entendiendo a la acción como manifestación de saber. Esta perspectiva es coherente con los postulados del modelo enactivo (Varela, 1990) y de la práctica y cognición situada (Baquero, 2002).

Otra problemática que es posible abordar dentro del campo de los saberes que se promueven en las ofertas de FP es la distinción entre competencias y capacidades, y la posibilidad de pensarlas de manera complementaria-articulada. Siguiendo la propuesta de Roegiers (2000), asumimos que una capacidad es la aptitud de hacer algo. Supone la aplicación (el hacer) sobre ciertos contenidos, lo que posibilita el desarrollo de sus diversas formas y grados (capacidades cognitivas, socio-afectivas, etc.). Dentro de sus características pueden mencionarse la transversalidad (son movilizadas por diversas disciplinas), su carácter evolutivo (se desarrollan a lo largo de toda la vida), la transformación (las capacidades interactúan, se combinan y generan progresivamente otras nuevas y cada vez más operativas) y las dificultades para ser evaluadas (ya que si bien se puede evaluar la aplicación sobre ciertos contenidos precisos, es difícil de objetivar el nivel de dominio de una capacidad en estado puro,

debido a que las mismas se definen en función de las situaciones). Por su parte, la competencia es un tipo de saber disciplinario. Se caracteriza por movilizar otros saberes (saberes de experiencia, saberes de hacer), tener una función y/o utilidad social, y – al ser fuertemente disciplinario–se vincula y encuadra en determinada familia de situaciones específicas a la disciplina. Por último, puede ser evaluada, es decir, medirse en términos de resultados y ejecución de la tarea.

Siempre ha existido en nuestro sistema educativo la tensión entre una enseñanza de tipo generalista basada en el desarrollo de conocimientos y capacidades (con un sentido más integral y humanístico) y una enseñanza más orientada a la especialización basada en el desarrollo de competencias (con un sentido más profesional y centrado en desempeños mensurables). Sin embargo, esto no tiene que llevarnos a aceptar que el enfoque a través de las capacidades y el enfoque a través de las competencias sean necesariamente incompatibles; por el contrario, ambos son complementarios. Efectivamente, la competencia tiene un carácter esencialmente disciplinario: se dirige a la resolución de problemas ligados a una disciplina. Pero para resolver esos problemas, al mismo tiempo, se apoya sobre las capacidades que se utilizan en situaciones variadas. Por su parte, las capacidades como conjunto de saberes generales y transversales también se desarrollan al ejercitar las competencias (Roegiers, 2000). De esta manera, no pueden pensarse las competencias sin capacidades, las cuáles se movilizan en su misma ejecución. Las competencias se manifiestan en la acción y se adquieren por el ejercicio y una práctica reflexiva en situaciones que propician la movilización de los saberes (Perrenoud, 2008).

Cabe mencionar que el término capacidades es adoptado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) para referirse a los saberes que se desarrollan en las diferentes instancias formativas de la educación y formación técnica. En este marco, se diferencian tres niveles de capacidades: básicas, profesionales básicas y profesionales específicas. Las capacidades básicas son entendidas como la formación general que debe adquirir todo estudiante para su desempeño y accionar como persona y ciudadano (capacidad de pensar, de comunicarse, de analizar y resolver problemas, etc.). Las capacidades profesionales básicas remiten a un nivel más específico y contribuyen a la formación profesional de cualquier técnico independientemente de su especialidad, mientras que las capacidades profesionales específicas son las propias del perfil profesional y refieren al uso de conocimientos teóricos, de habilidades y destrezas prácticas, como de actitudes y valores a fin de ser utilizados en diversas situaciones conformes a la especialidad. De este modo, responden al campo profesional, pero también son transferibles a otros contextos y problemas según las diferentes realidades sociales y productivas (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2015).

Acerca de la investigación: el caso de los cursos de formación profesional

El presente estudio se inscribe en una línea de investigación que viene estudiando la formación para el trabajo en el sector foresto-industrial en Corrientes y Chaco (D'Andrea, 2016; Butti y Florez, 2018; D'Andrea y Buontempo, 2021). En esta oportunidad, se abordan los casos de dos ofertas formativas brindadas por una institución educativa de nivel superior no universitario de la ciudad de Resistencia, Chaco. Los cursos considerados son el de Auxiliar en Carpintería MDF³ y el de Tapicería, los cuales se presentan, desde la institución, como ofertas de formación profesional. El estudio forma parte de un proyecto más amplio acreditado por la Secretaria General de Ciencia y Técnica de la UNNE⁴.

El diseño de la investigación adopta un enfoque predominantemente cualitativo. Por un lado, se realiza un análisis de fuentes documentales (programas y planificaciones de los cursos de referencia); por otro, se aplican entrevistas semi-estructuradas a diferentes participantes en la propuesta de formación, a saber la Secretaria Académica (como representante de la gestión institucional), dos docentes (a cargo de los cursos) y ocho estudiantes. La información obtenida, en su conjunto, nos posibilita acceder a una caracterización y diferentes valoraciones de la oferta formativa.

a) Perfil docente y población estudiantil

Desde la gestión institucional se proporciona una imagen de los docentes y estudiantes que participan de las ofertas. Según nos indicaba la Secretaria Académica, hay dos perfiles docentes encargados de dictar los cursos. Por un lado, los docentes que tienen una formación universitaria o superior no universitaria (por ejemplo, en el curso de Tapicería). Por otro lado, docentes (que en la jerga institucional se denominan "idóneos") que no acreditan formación y titulación académica, pero sí conocimientos y competencias que se vinculan al oficio y su práctica (perfil que se observa en el curso de carpintería).

Si tomamos los estudiantes que asisten a estos cursos, en términos de grupos de edad, se distinguen también dos perfiles. Los más jóvenes entre 18 y 25 años (algunos de ellos recién egresados de la escuela secundaria) y las personas adultas entre 45 y 70 años de edad (con diversas ocupaciones o bien jubilados/as). El nivel socioeconómico de los estudiantes es variado al igual que sus experiencias laborales. De este modo, concurren personas desocupadas y que buscan aprender un oficio, emprendedores que se dedican al rubro mueble o tapicería, e interesados en general que tienen otras ocupaciones (policías, docentes).

Según nos indicaba la Secretaria Académica, si bien se reconoce una diversidad de perfiles de estudiantes, se destacan dos grandes motivaciones en cuanto a la elección de la oferta formativa. Por un lado, están quienes buscan apropiarse de

un saber a los fines de una salida laboral rápida y para la obtención de un ingreso económico (por lo general, los más jóvenes) y quienes lo realizan por un “hobby” o para ocupar el tiempo libre (lo que es característico de las personas de mayor edad, que poseen alguna ocupación o están jubilados/as). Según esta caracterización, en la participación en estas ofertas aparece destacado el condicionante de la edad, el nivel socioeconómico y las experiencias socio-laborales previas de los individuos.

b) Los saberes que se promueven según los programas

En los programas diseñados por los docentes (considerando sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación) parece reflejarse una concepción amplia de la formación, en el que se incluye el desarrollo de diversos tipos de conocimientos.

El curso de Auxiliar en Carpintería MDF propone, entre sus objetivos, que el estudiante logre: a) identificar el proceso de elaboración de un mueble a medida, b) reconocer las herramientas y los materiales teniendo en cuenta los diseños y c) realizar un presupuesto de trabajo. En el programa del curso se observa un énfasis puesto en saberes teóricos, prácticos y técnicos: mientras que los saberes teóricos remiten a generalidades básicas del MDF (características y beneficios, tipos de placas, etc.), los saberes técnicos refieren a planos, diseños, medidas, técnicas de armado y de terminación de muebles. Este conjunto de saberes se recupera tanto en la metodología de trabajo como en la evaluación. Las propuestas de trabajos prácticos se orientan al procedimiento de armado de muebles.

Por su parte, el curso de Tapicería tiene como objetivo principal formar a los estudiantes en las técnicas y conocimientos de diseño aplicados a todo tipo de mobiliarios. Los contenidos del programa también contemplan el desarrollo de ciertos saberes teóricos (tipos de telas, colores, estilos de diseño, etc.), presentados y desarrollados a través de exposiciones en clases. Asimismo, se ponen en juego saberes teóricos, prácticos y técnicos en la aplicación de los contenidos y en la ejecución de técnicas específicas.

En cuanto a las propuestas de evaluación, en ambos cursos, se identifican dos momentos. Una primera evaluación (a modo de examen parcial) y una instancia final. Las evaluaciones consisten en una producción (por ejemplo, armar una alacena o tapizar un mueble), que va de menor a mayor complejidad según el momento del curso (evaluación parcial y final). En el proceso evaluativo se espera que el estudiante pueda dar cuenta de la selección de los materiales (tipos y cantidades), técnicas aplicadas, el procedimiento y el tiempo de ejecución. Tomando en conjunto las dos programaciones/planificaciones, se evidencia el intento de promover aprendizajes situados y la consolidación de un bagaje de saberes. El saber teórico, si bien aparece mencionado, no ocupa el mismo lugar que el saber práctico y se le otorga un énfasis diferente en cada una de las propuestas (en este sentido, es más recuperado en el

curso de tapicería). En los criterios de evaluación se plantean aspectos valorativos y actitudinales, como la responsabilidad en la entrega de las producciones (en tiempo y forma), la buena relación docente-alumno, la cooperación e integración entre pares y la atención en clase. En el caso del curso de Tapicería, además, se menciona la utilización correcta del vocabulario técnico.

Como comentario acerca de las programaciones de los cursos, cabe señalar que Barato (2016) es uno de los autores que cuestiona la tendencia a “pedagogizar el aprendizaje en talleres”, por ejemplo, anteponiendo una planificación a lo que sería lo propio del saber del trabajo (en el que se destaca la idea de un saber que es acción). Desde esta perspectiva, la planificación respondería más a una lógica institucional/administrativa que a la dinámica intrínseca del tipo de saber involucrado en este tipo de ofertas. Sin embargo, entendemos también que la programación resulta un recurso útil, en cuanto aporta una hoja de ruta para la organización del curso (cuestión que se constata en los dichos de sus participantes).

c) La implementación de la propuesta (las voces de docentes y estudiantes)

Recuperando las voces de docentes y estudiantes es posible identificar interesantes aspectos que se ponen en juego en la implementación de las propuestas de formación. Considerando la perspectiva del docente a cargo del curso de Carpintería, podemos observar que su propuesta parece orientarse al desarrollo de aquellas capacidades específicas propias del perfil profesional. Hay un énfasis puesto en la adquisición de habilidades que permitan la aplicación de técnicas y/o procedimientos, así como la utilización correcta de maquinarias y herramientas. El propio docente nos decía en relación al uso de las herramientas y la dinámica de una clase:

Yo tengo una máquina que se llama circular de banco que es con la que se corta la madera. Hay otra máquina que se llama engalletadora y también les enseño a utilizar (...) Un día de clases, a la mitad del curso, se hace el despiece. El despiece consta de los cálculos de medidas, cálculos de la puerta, bisagra (...) después, en la próxima clase, se trae la madera, se controla que esté todo y ya se empieza el armado. (Docente de carpintería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

En este fragmento se puede ver el énfasis puesto en el saber hacer. La observación y la demostración por el ejemplo pasan a ser vías privilegiadas para propiciar los aprendizajes. En este esquema parecería que hay poco margen para una presentación de conocimientos teóricos, el cual parece estar acotado al procedimiento o técnica que se esté utilizando (por ejemplo, hacer un cálculo para los materiales). Sin embargo, en el siguiente fragmento, se puede apreciar el valor operativo que también se da al saber teórico:

(...) cuando estamos en el armado del mueble, a medida que van armando, yo les voy explicando lo que es cada cosa, o sea, la medida que nosotros sacamos, por qué tiene que ser tanto... por qué la dejamos acá... y a medida que se va armando vamos haciendo todo eso. (Docente de carpintería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

De esta manera, el docente reconoce el valor del conocimiento teórico junto con el práctico, en cuanto constituyen una unidad de conocimiento. En la dinámica de la actividad, no se distingue el par dicotómico teoría y práctica; lo que se aprecia es una unidad en la acción.

Esta modalidad de configuración del saber puede pensarse en relación a lo característico del tipo de actividad vinculada al trabajo con la madera. Diversos estudios que caracterizan el sector en el Chaco (Cuadra, 2009, 2011) y otros que consideran la formación para el trabajo en el mismo (Butti y Florez, 2018) tienden a coincidir en que hay una idiosincrasia en el trabajador maderero, por la cual se entiende que la actividad se rige más por una lógica de tipo artesanal –y no tanto técnico-industrial– y que el oficio se aprende “por observación y práctica”. En otros términos, el saber del trabajo (maderero) se construye a partir de la participación del aprendiz en una comunidad de prácticas y en un ámbito situado, y muchos de estos conocimientos son incorporados de modo tácito o implícito.

Por otra parte, según el docente entrevistado, la propuesta de formación promueve capacidades específicas, las cuales reconoce en los siguientes términos:

Para mí, viéndolo desde el punto de vista de alguien que trabaja la madera, este curso genera mucha competencia. Los chicos salen con conocimiento. Más allá que uno diga “básico”, salen con el conocimiento para hacer... no cualquier trabajo, pero si cosas elementales, fundamentales: un escritorio, una mesa. Salen sabiendo hacer un mueble... tranquilamente. (Docente de carpintería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

En el caso del curso de Tapicería, y según la perspectiva de la docente a cargo, si bien se coincide en el objetivo de desarrollar capacidades profesionales específicas, también hay un interés en promover saberes teóricos y otros de tipo valorativo. En relación al saber teórico la docente mencionaba:

A mí me interesa también que aprendan los nombres de los materiales, diferenciar si esto es goma espuma, si esto es guata, el tipo de tela, etc. O los diferentes pegamentos, porque no es lo mismo un adhesivo vinílico que un cemento de contacto, uno sirve para pegar goma espuma, el otro para pegar madera, cosas así. Son detalles, pero, para mí, hacen al perfil del alumno. (Docente de Tapicería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

Al igual que notamos en el curso anterior, el manejo de saberes teóricos (por

ejemplo, el nombre de elementos, las propiedades de los materiales), así como la utilización de herramientas y la aplicación de técnicas (cálculo de telas, medidas, procedimiento de tapizado), están en íntima relación con el saber hacer, constituyendo nuevamente una unidad cognitiva centrada en la acción.

Algo interesante de destacar, en este caso, es al proponer una actividad y al evaluarla la docente intenta indagar acerca de los procesos realizados por el aprendiz en la toma de decisiones (cantidad y tipo de material, etc.) y que fundamentan los procedimientos realizados. En el siguiente fragmento, se aprecia algo de esta lógica:

Nosotros tomamos dos exámenes, uno parcial y otro final. El día del examen, generalmente entran a rendir de a tres: uno trae la silla, el otro la mesa y el otro el puf. Y entonces ahí le preguntamos, ¿cómo arreglaron esta silla?, ¿cómo la repararon?, y nos cuentan... y nosotros, a su vez, le vamos haciendo algunas preguntas. Por ejemplo, para arreglar esta silla, ¿Por qué el alumno necesitó sesenta centímetros de tela? A nosotros nos interesa saber cómo calcula la cantidad de tela, no cuanta tela utilizó. Porque si cambia y hace otra silla, porque tiene un cliente que quiere una silla más ancha, o diferente, o más alta... queremos que sepa cómo medir y no que sepa de memoria la cantidad de tela. (Docente de Tapicería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

En este relato, en el que se evalúa a partir de un producto concreto (silla, mesa, etc.), pueden destacarse dos aspectos. Por un lado, en la evaluación descrita, a partir de una reconstrucción del proceso realizado por el aprendiz, el docente propone re-conceptualizar sus acciones. Por otro lado, aparece el valor privilegiado que tiene “la obra” como aquello que da sentido al saber del trabajo (Barato, 2016) y que termina de plasmar el hacer-saber.

Del mismo modo, hay un trabajo de visualización y anticipación de situaciones, que posibilitan otros procesos cognitivos y la construcción colectiva o participativa. En el siguiente fragmento de la entrevista podemos reconocer estas cuestiones:

Primero les tomo asistencia y luego les digo: hoy vamos a conocer por ejemplo el estilo minimalista así que vamos a guardar las cosas, vamos a pasar un video... En esa clase lo que busco mucho es que haya participación. Por ejemplo, ponle que estemos dando el estilo minimalista que tiene sus características, entonces les digo: ¿ustedes se imaginan viviendo en un lugar así?, ¿qué clientes se imaginan?, ¿se ven haciendo algo así? Muestro un sofá y pregunto si creen que pueden llegar a hacer algo así... y ahí van participando... qué pasos harían o cómo lo harían. Generalmente terminamos imaginando el posible cliente. (Docente de Tapicería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

También, se puede apreciar una valorización de la adquisición y desarrollo de ciertas actitudes (por ejemplo, un buen manejo de la relación con el cliente) ya que

sería un tipo de conocimiento que demanda el perfil y el desarrollo profesional. La docente nos decía:

(...) ellos van a recibir un cliente, van a tener que interpretar los deseos de esa persona, a veces pueden ser clientes que no saben lo que quieren o a veces pueden ser muy caprichosos y quieren esto y esto..., y nosotros tenemos que encontrar la manera de decirles que, eso puede ser, pero que tal vez le convenga esto otro (...) que vayan sabiendo las diferentes situaciones con las que se pueden encontrar. (Docente de Tapicería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

Ahora bien, considerando la perspectiva de los estudiantes, encontramos que hay una demanda que coincide –básicamente– con la propuesta diseñada por los docentes. Efectivamente, se constata una expectativa de que el curso proporcione un bagaje de conocimientos prácticos referidos a la aplicación de técnicas y al uso de maquinarias/herramientas. Esto se verifica en los dos perfiles estudiantiles, ya sea en quienes buscan una capacitación pensando en una salida laboral rápida, como en quienes buscan aprender una actividad para su tiempo libre o para complementar otras actividades laborales. Claramente hay una demanda común que se configura en torno a apropiarse de un saber hacer.

En esta línea, los estudiantes de Carpintería decían:

De positivo rescataría que se aprende, el hecho de venir a un curso y de que el profesor te dé la posibilidad de conocer una máquina, de prenderla, de manipularla... (Estudiante curso de Carpintería, comunicación personal, 3 de septiembre de 2019)

Tenía más la expectativa de conocer los aspectos técnicos, las consideraciones de medidas, de herraje. Lo específicamente más técnico que yo lo tenía como ideas solamente, veía los productos terminados y pensaba: ¿cómo se hace?, ¿cómo se arma?, ¿qué tipo de herraje es? (Estudiante curso de Carpintería, comunicación personal, 3 de septiembre de 2019)

En el caso de los estudiantes de Tapicería, lo expresaban del siguiente modo:

Empezamos de a poquito con tapizado de sillas, vos traés tu silla y la profesora te va indicando cómo tenés que hacer, cómo tenés que desarmar, cómo reemplazar madera que compete mucho también a la tapicería. Y después toda la técnica del tapizado... que está buenísimo. (Estudiante curso de Tapicería, comunicación personal, 9 de septiembre de 2019)

Y la expectativa es hacer para vender o retapizar algo para alguien que necesite (...) la profe nos enseña, nos dice y enseña cómo hacer bien un producto, un buen trabajo y, por ejemplo, no ponerle cosas de baja calidad. (Estudiante curso de Tapicería, comunicación personal, 9 de septiembre de 2019)

Es interesante destacar que, si bien la demanda de apropiarse de un saber hacer es lo característico de un estudiante que elige esta oferta de formación, al mismo tiempo, hay un reconocimiento de que se requiere poner en juego otras habilidades al momento de elaborar un producto y llevar adelante su proceso de comercialización.

A modo de comentario final

Los cursos de FP tradicionalmente han sido asociados y reducidos a la mera transmisión de un conocimiento práctico, es decir, de un saber hacer. Sin embargo, si bien pueden ser propuestas acotadas en cuanto a contenidos, carga horaria y duración del curso (en los casos de referencia cinco meses), no por ello debe reducirse a ser pensado como una mera acumulación mecanizada de rutinas y técnicas.

El saber hacer/instrumental constituye un componente central y estructurante de estas propuestas, pero nunca opera de un modo aislado. No se presenta de un modo puro o desconectado de otro tipo de saberes que necesariamente operan cuando se ponen en marcha los procesos formativos. De esta manera, en el diseño e implementación de los cursos se observa que el saber hacer necesariamente se vincula con otro tipo de saberes (teóricos, técnicos, valorativos...), los cuales aparecen como una unidad de conocimiento en el desarrollo de la actividad. Cabe destacar que algunos de los saberes serán específicos de la especialidad (es decir, del perfil profesional), mientras que otros se corresponderán con el desarrollo de capacidades más generales. Algunos estarán más ligados a la resolución de problemas (propiamente disciplinarios) y otros serán más generales y transversales. Sin embargo, todos estos saberes se hallan interrelacionados y operan –en última instancia– en conjunto, y de ese modo se retroalimentan.

Desde una perspectiva integradora, entendemos que los procesos formativos deben abordarse como una totalidad dinámica, que ayude a superar la disociación entre teoría y práctica, así como el supuesto dilema entre el enfoque de capacidades y competencias. En este sentido, se trata de propiciar situaciones educativas o diseñar dispositivos de formación que permitan la construcción de saberes integrados, complejos y abarcadores. Para ello se torna relevante, además de integrar conocimientos transversales y específicos a los perfiles profesionales, favorecer la movilización del conjunto de saberes teóricos, prácticos, técnicos y actitudinales involucrados en estos procesos. En este marco, las propuestas de cursos de FP podrían resultar interesantes como ejemplificadoras de una perspectiva que recupera la noción de saberes en la acción.

Notas

¹ Licenciado en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Docencia

Universitaria y Doctor en Ciencias Cognitivas, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesor Adjunto, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. Docente-investigador (Categoría III). fbutti@hotmail.com

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Maestranda en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Becaria de investigación Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. anameli.florez@gmail.com

¹ La sigla MDF refiere a un tipo de placa de madera.

² Proyecto de investigación: "Formación para el trabajo destinada a jóvenes en sectores productivos emergentes de Corrientes y Chaco", Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE (2019-2022). Código: 18H001.

Referencias bibliográficas

Argentina. Poder Legislativo Nacional. (2005) *Ley N° 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional*. Buenos Aires. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24 (97-98), 57-75. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>

Barato, J. N. (2005). *Formación profesional: ¿saberes del ocio o saberes del trabajo?* Montevideo: CINTERFOR/OIT. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/barato.pdf

Barato, J. N. (2016). *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/tra_con_fp_jnovelino

Butti, F., y Florez, M. A. (2018). Los diversos sentidos acerca de la formación para el trabajo. El caso de una Escuela Técnica Nocturna del interior del Chaco. *Revista de Educación*, (15), 169-181. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2938/3243

Cuadra, D. (2009). Actividad industrial maderera en tres ciudades vecinas del norte argentino. Vulnerabilidades sociales y ambientales. *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL)*. Montevideo, Universidad de la República.

Cuadra, D. (2011). Los recursos madereros. Condiciones socioeconómicas vinculadas con su aprovechamiento en la Provincia del Chaco. *Revista Geográfica Digital. IGUNNE*, 15 (1), 1-15. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/2313/2032>

D'Andrea, A. M. (2016). Las ofertas de formación para el trabajo en el sector foresto-industrial para jóvenes de la provincia de Corrientes (Argentina). *II Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz*. Organizada por Universidad de Manizales, CINDE (Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud), CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Manizales (Colombia).

D'Andrea, A. M. y Buontempo, M.P. (2021). Itinerarios educativos y recorridos laborales de los/as jóvenes que cursan ofertas formativas vinculadas al sector foresto-industrial en Virasoro, Corrientes – Argentina. En P. Vommaro y A. Barcala (comp.), *Sobre derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe* (pp. 69-102). Buenos Aires: CLACSO; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: CINDE; Tijuana: El

COLEF. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/pdf_2667.pdf.

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

Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2015). *Evaluación de capacidades profesionales en la ETP de nivel secundario*. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Evaluacion-de-Capacidades-Profesionales.pdf>

Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles educativos*, 37 (148), 120-137. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.011>

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II*. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la Educación Común*, 2(5), 68-75. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/8.riquelme.pdf>

Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, (10), 103-119. <http://hdl.handle.net/10347/5166>

Spinosa, M. (2006). Los Saberes y el Trabajo. Ensayo sobre una articulación posible. *Anales de la Educación Común*, 2 (4), 164-173. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparadesargar/19.spinosa.pdf>

Varela, F. J. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.