

APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Victoria Risso

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

vrisso@unsam.edu.ar

RECIBIDO: 30/09/2020

ACEPTADO: 10/11/2020

Resumen: Este trabajo presenta la experiencia del Diploma Universitario en Formación Profesional dirigida a los actores que se desempeñan en diferentes roles y niveles de decisión en el campo vincular educación/trabajo. Su cometido principal es brindar, a través de una formación integral, las herramientas de análisis, crítica y transformación que motoricen propuestas innovadoras para el fortalecimiento de la formación profesional. Describe la génesis de la propuesta, contexto e historicidad y las diversas estrategias que permitieron un devenir en la “construcción de conocimiento” sobre la FP y el perfil de los sujetos que asumen un proceso de formación continua, a la vez, visibilizaron las temáticas que problematizan y demandan al campo vincular educación/trabajo. Estas instancias establecieron una relación entre conocimiento-saberes y prácticas desde las mismas bases de ese “hacer”. Implementada en la modalidad virtual, anticipó en este ámbito de la FP una estrategia de inclusión y de innovación. En cierto modo, el Diploma refleja en su dinámica curricular y de experimentación, los procesos sociales que le dan marco a la misma formación profesional.

Palabras claves: formación profesional; construcción del conocimiento

CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE OF THE VOCATIONAL TRAINING

Abstract: This paper presents the experience of the University Diploma in Vocational Training aimed at actors who perform in different roles and decision levels in the field of linking education / work. Its main mission is to provide, through comprehensive training, the tools for analysis, criticism and transformation that drive innovative proposals to strengthen professional training. Describes the genesis of the proposal, context and historicity and the various strategies that allowed a becoming in the "construction of knowledge" about VET and the profile of the subjects who assume a process of continuous training, at the same time, made visible the themes that they problematize and demand that the field link education / work. These instances established a relationship between knowledge-knowledge and practices from the very foundations of that "doing". Implemented in the virtual modality, it anticipated an inclusion and innovation strategy in this area of VET. In a way, the Diploma reflects in its curricular dynamics and experimentation, the social processes that give a framework to professional training itself.

Keywords: vocational training - knowledge construction

CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Resumo: Este artigo apresenta a experiência do Diploma Universitário em Formação Profissional dirigido a atores que desempenham diferentes funções e níveis de decisão no domínio da vinculação educação / trabalho. Tem como missão principal proporcionar, através de uma formação integral, ferramentas de análise, crítica e transformação que impulsionem propostas inovadoras de reforço da formação profissional. Descreve a gênese da proposta, o contexto e a historicidade e as várias estratégias que permitiram um devir na "construção do conhecimento" sobre o EFP e o perfil dos sujeitos que assumem um processo de formação contínua, ao mesmo tempo, tornam visíveis os temas que problematizam e exigem que o campo vincule educação / trabalho. Essas instâncias estabeleceram uma relação entre saberes-saberes e práticas desde os próprios alicerces desse "fazer". Implementado na modalidade virtual, antecipou uma estratégia de inclusão e inovação nesta área do EFP. De certa forma, o Diploma reflete na sua dinâmica e experimentação curricular, os processos sociais que enquadram a própria formação profissional.

Palavras-chave: formação profissional; construção do conhecimento

DESARROLLO

La Formación Profesional (en adelante FP) constituye una estrategia central para la promoción de políticas de inclusión social, de trabajo y de mejora de las condiciones de vida de las personas. Esto es así porque uno de sus objetivos más importantes se orienta a la mejora de las posibilidades de inserción laboral que recupera y respeta las improntas otorgadas por el contexto sociocomunitario y productivo que le da significado. Por tanto, entendemos a la FP como una intervención socioeducativa, tecnológica y laboral que brinda herramientas para la transformación de las personas y la comunidad. En este sentido, la Universidad es un actor clave para el acompañamiento de las políticas públicas en FP por disponer de una vasta trayectoria, tanto en materia de formación como de investigación y evaluación educativa. Iniciamos la narración de la experiencia del Diploma mediante la recuperación del contexto político y socioeconómico en el cual se inscribe la participación de la Escuela de Humanidades (en adelante EH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) que abre un espacio específico y novedoso para abordar los temas de la FP en el campus universitario, en el Centro de Estudios en Educación y en la Formación para el Trabajo.

CONTEXTO Y ANTECEDENTES

El giro de una situación de desatención a una más favorable para el ámbito de la formación para el trabajo por parte del Estado argentino se dio en el marco de diversas políticas públicas tendientes al fortalecimiento del empleo. Entre los años 2003 y 2015, el Estado reconoció como problema público las inequidades frente al empleo de un gran porcentaje de la población, tanto por las consecuencias de la crisis del 2001/2002 como por las nuevas formas de producción (Neffa, 2011). En el marco del proceso de reconstrucción económica e inclusión social, se desarrollaron políticas activas de empleo, implementadas a través de programas sobre diversos colectivos que, por diversas razones, encontraban mayores dificultades para emplearse. Así, un amplio repertorio de

agentes gubernamentales generaron un abanico de políticas activas destinadas a la inclusión: a nivel nacional, provincial, con destacado liderazgo del Ministerio de Trabajo-Oficinas de Empleo (P. Weinberg, 2017), o municipal, con organizaciones de la sociedad civil (sindicatos, cámaras empresariales, organizaciones confesionales, entre otras).

Entendiendo que las instituciones de FP son claves en cualquier engranaje de cambio que involucre a la educación y al trabajo, lo fueron aún más para resolver situaciones territoriales en función del cometido planteado de las políticas públicas de referencia. En el periodo que nos ocupa, dependían de los Ministerios de Educación Nacional, Provincial y Municipal, los del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, así como de las Organizaciones Sociales, Sindicales o Gremiales. Se les asignaron programas de fortalecimiento técnico-pedagógico, de gestión e infraestructura, orientados a instalar capacidades institucionales y políticas para ajustar la pertinencia de sus ofertas a las demandas del contexto socioproductivo. Basadas en la participación entre los actores, se implicaron en un trabajo intenso de mejora de sus estrategias, particularmente aquellas que facilitarían mecanismos de interlocución con el contexto sociocomunitario productivo para innovar y validar ofertas de capacitación, como también realizar acciones de orientación para el trabajo de las poblaciones objeto de las políticas públicas de empleo. Este protagonismo inédito de los centros como “mediadoras socioculturales” los posicionó a la vez como un renovado territorio de lo político en pugna, con efectos culturales y sociales (Risso, 2019). En este sentido, cabe señalar que se observó cierta fragmentación entre las instituciones destinatarias, por un lado entendemos que fue el resultado de cierta desincronización entre la ejecución de las políticas públicas - superposición de programas, desigualdad de financiamiento-; por otro, porque aun siendo involucradas dentro de las políticas del MTEySS respondían en muchos casos a lógicas de funcionamiento distintas desde las cuales se reinterpretaban, apoyaban o desestimaban las acciones concretas de los programas. En las diversas articulaciones, aparece la comprensión de la centralidad del capital humano involucrado entendiendo la imposibilidad de pensar en el futuro del trabajo sin la capacitación de los sujetos “hacedores”.

En este marco, la UNSAM con fuerte impronta territorial y asociativa, inició una participación activa en el acompañamiento de las mencionadas políticas públicas a través del Centro de Estudios en Educación y Formación para el Trabajo (CEEyFoT- EH) en articulación con los organismos públicos y organizaciones civiles. Desplegó una diversidad de estrategias de fortalecimiento institucional: de modo directo, a través de asistencia técnico-pedagógica y capacitación en las instituciones, y de modo indirecto a través de propuestas formativas a los actores de la ETP, equipos técnicos y funcionarios de organismos nacionales e internacionales. Conformó para este fin equipos de especialistas, profesionales docentes y técnicos, con alta eficiencia ejecutora de los programas emitidos por las diversas carteras. Abre así un capítulo de atención a nuevos saberes y paso a un nuevo sujeto dentro de la Educación Superior. Con intervención en 14 provincias, alcanzó con su intervención a más 2500 participantes en diversas capacitaciones. Acciones que dejaron un “saber hacer” y permitieron un relevamiento de necesidades que dieron cuenta de la ausencia de espacios para pensar, reflexionar, disentir y crear. Tales hitos y conocimientos constituyeron los antecedentes del Diploma.

EL DIPLOMA

El desafío inicial fue vertebrar y consolidar un corpus inicial de saberes relevantes, en una elaboración y reelaboración del “saber hacer” que pudiera constituir un trayecto formativo universitario para el fortalecimiento de la FP. Como destacan Massimo A, R. Operti y J.C. Tedesco (2015) de responder a las necesidades e intereses y encontrar un equilibrio entre lo político y lo técnico de las decisiones sobre el para qué, qué, dónde y cómo educar, que a la vez pudiera superar la politización excesiva o el autorreferenciamiento de especialistas sobre un enfoque disciplinar de la formación para el trabajo.

Analizaremos a partir de aquí la propuesta del Diploma y nos centraremos en 3 de sus cohortes: 2016/2017/2018; presentaremos algunas aproximaciones y nos basaremos en fuentes de información como el primer contacto de los interesados, las encuestas de satisfacción aplicadas a los egresados, los datos de inscripción de estos y sus trabajos finales.

Abierta la convocatoria, en las primeras consultas previas a la inscripción aparecen las expectativas, necesidades y preocupaciones de los interesados. Destacamos aquellas que se reiteraron y se mantuvieron en las cohortes sucesivas: los aranceles, la acreditación profesionalizante, y el puntaje:

“yo soy cocinero profesional y estoy dedicándome a la docencia en una institución pública (...) ¿esta diplomatura me otorga algún tipo de puntaje docente? También quisiera saber sobre los costos y el plan de estudios” (Interesado cohorte 2016).

“solicitar información sobre los requisitos de inscripción, su arancel y modalidad, ya que vivo lejos de la capital y me interesa saber si la diplomatura acredita para trabajar como instructor en CFP de la Pcia. de Buenos Aires” (Interesado cohorte 2016).

“Quería consultar sobre el diplomado en formación profesional, si el título logrado es oficial y los aranceles” (Interesado cohorte 2016).

Algunos comentarios: hasta el momento la práctica habitual era la participación de los actores de FP en las capacitaciones financiadas por los organismos públicos antes mencionados -también cabe señalar que la participación de los interesados era un asunto de selección externa a ellos-. Por otro lado, los Diplomas en la UNSAM son arancelados, esto puede haber generado un poco de confusión ya que se trata de una Universidad pública. Se activó un mecanismo para otorgar becas financiadas por el mismo centro. En cuanto al certificado universitario, el mismo no es profesionalizante y coexiste a partir de 2017 con la Formación de Instructores iniciada por las carteras educativas que sí lo son y dan puntaje.

Se establecieron como requisitos de matriculación el desempeñarse como agentes sociales vinculados a la formación para el trabajo -instructores, cargos directivos, personal administrativo o egresados de carreras de formación docente-. Los Diplomas requieren de título universitario, pero conociendo que la FP en nuestro país es ejercida en la práctica docente, en gran medida, por idóneos de los sectores de actividad, se dejó expresa mención que no sería excluyente contar con estudios secundarios completos y que se debía presentar para estos casos una nota de excepción que avalara

experiencia mínima de 10 años en FP. Este mecanismo se activó para dos casos de ingresantes en el 2016 que no finalizaron la cursada.

Para la caracterización de los sujetos, analizaremos los datos de ingreso y los obtenidos en las encuestas aplicadas postformación autoadministradas (online).

Observamos en las distintas cohortes lo siguiente: en el 2016 se contó con 28 egresados de los cuales el 56% eran hombres y 44% mujeres; en el 2017, de los 37 egresados, 57% eran hombres y el 43% mujeres; en el 2018, de los 21 egresados, el 52% eran hombres y el 48% mujeres. En todos los casos, la composición etaria fue de 41 años de promedio. Considerando que la FP es un ámbito eminentemente masculino, el haber mantenido un 40% de egresadas mujeres muestra un cambio favorable para las mujeres como primera lectura. También que ellas buscan estudios superiores para tener otros elementos al momento de ponerlos en juego en la obtención de un puesto de trabajo.

Si cruzamos los indicadores de género con los cargos desempeñados que veremos más adelante, se observa que un bajo porcentaje de mujeres ocupan cargos directivos. En la cohorte del 2016 sobre el 44% de mujeres egresadas, solo 3 ocupaban cargos de coordinación o dirección.

Siendo una propuesta con modalidad virtual, la procedencia de los cursantes muestra el alcance y posibilidades de la misma. Estamos hablando de cubrir distancias de más de 900 km dentro del país y de alcanzar la participación de alumnos extranjeros: la cohorte del 2016 contó con 59% egresados de Bs.As., 11% de Formosa, 11% de Santa Fe, 8% de Neuquén, 8% de Chubut y 3% de Corrientes. La cohorte del 2017 estuvo compuesta por un 95% de argentinos y 5% de extranjeros (Guatemala). Del 95%, residían en Bs.As. el 43% (de los cuales un 14% eran de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CABA), el 18% de Formosa, el 12% de Santa Cruz, el 9% de Salta, el 5% de Chaco, de Entre Ríos el 5% y el 3% de Jujuy. La cohorte del 2018 contó con un 76% de cursantes de Argentina y un 24% de extranjeros (todos de la república Oriental del Uruguay). De Argentina participaron: el 51% de Bs. As. (de los cuales 25% fueron de CABA), 10% de Formosa, 10% de Santa Fe y 5% de Córdoba.

Respecto a la pertenencia institucional encontramos dos grandes grupos: en la cohorte 2016 el 77% se desempeñaba en organismos públicos y 33% de privados. Una relación para el 2017 de 83% a 17% y en el 2018 de 71% a 29%. En todos los casos, la heterogeneidad fue una oportunidad de diálogo. Particularmente entre los organismos públicos dependientes de educación y los convenidos con sindicatos y cámaras, aunque en muchos casos comparten los sujetos de atención, sus configuraciones y lógicas de funcionamiento -tradiciones, políticas, metodologías y estrategias referidas a los intereses en juego, administración y gestión, maneras de vincularse e interactuar con el contexto socioproductivo, uso de tiempos y espacios de formación, saberes y lenguajes también diferenciados- les han otorgado su identidad y las hace diferentes.

En relación con el nivel de estudios alcanzados, se observó un desplazamiento entre la cohorte del 2016-2018, cuya composición se inclinó hacia cursantes con estudios terciarios y universitarios: en la cohorte del 2016 el 15% tenía solo el título secundario, el 48% superior no universitario -Terciario-; y un 37% universitario. En la cohorte del 2017 la composición fue: 11% secundario, 35% terciario y 54% universitario. Y en la cohorte del 2018: 0% Secundario, 43% Terciario y 57% universitario. Como se mencionó en los requisitos, para los casos sin título

secundario se presentaron notas de excepción para cuya consideración se tuvo en cuenta la experiencia en FP (en el caso de no contar con el título secundario) requisito para cursar los Diplomas en la Universidad.

Al relacionar los roles que ocupan observamos que hacia 2018 comenzó a funcionar como una capacitación para equipos directivos o aspirantes a serlo. Situación que se mantiene hasta la actualidad. En el 2016, el 41% se desempeñaba en el rol de instructores/as, docentes, 7% y 28% en cargos de dirección (director, coordinador, administrativos); el resto cumplía otros puestos como consultor/asesor/ curricularista, capacitador "in company". En el 2017, como instructor el 49%, docente: 8%, director: 19, administrativo: 3%; coordinador: 13% y otros: 8%. En el 2018, como instructor: 19%, docente: 9%, director: 25%, administrativo: 19%, coordinador: 19% y otros: 9%. Se debe destacar este punto con sumo interés en relación con el impacto que este nuevo conocimiento del sujeto tuvo en el currículum.

En los párrafos siguientes nos referimos al Diseño Curricular inicial y a los procesos que retroalimentaron su desarrollo. Estos mecanismos a partir de los cuales se fueron realizando ajustes, elaborando y reelaborando contenidos, aspectos pedagógicos y metodológicos fueron las entrevistas directas a los cursantes y especialistas de la FP, encuestas a los estudiantes, y la apertura de espacios de diálogo con diferentes formatos, seminarios, clases magistrales y debates: *Hacedores*, *Expertos en FP*, y en la actualidad, *Aquí FP*. Como práctica educativa dialógica están en clara vinculación con la noción de comunidad de aprendizaje que da respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento y refuerza que la formación de los “hacedores” de FP no solo es un aprendizaje individual, sino que implica a nuestro entender una dimensión social única en el sistema. Una actualización curricular refleja además la cultura de innovación y experimentación de ese capital intangible que conlleva la FP en permanente atención al contexto sociocomunitario productivo que obliga a una revisión curricular poco frecuente en otros niveles educativos.

Su primera versión tuvo 3 módulos: “Educación y Formación para el Trabajo”, a partir del cual se abrió paso a las discusiones de las nociones básicas sobre trabajo, empleo, políticas públicas, en particular las de FP desde diversos marcos teóricos, para arribar al contexto sociopolítico y económico actual, las transformaciones, y los vertiginosos cambios tecnológicos, por mencionar algunos contenidos. Los debates en los foros dieron cuenta de las tensiones por las teorías a las cuales suscriben, qué se entiende por formación para el trabajo y qué profesionales requiere. El segundo módulo estuvo orientado al proceso formativo. Denominado en su inicio “Formación por Competencias” pasó a denominarse “Enfoques pedagógicos de la FP” y dio lugar a otras posiciones y discusiones sobre los enfoques y perspectivas existentes -ya sean capacidades o competencias- que posicionan las ofertas existentes de capacitación. El tercer módulo, “Herramientas para la gestión de la FP. Calidad y Sistemas de Gestión” introdujo el tema “calidad” en la FP en todos los procesos de una institución de formación para el trabajo. El siguiente comentario extraído de las encuestas de satisfacción da cuenta de los debates:

Gracias, por abrir espacios para pensar y repensar, una Formación Profesional de mayor calidad (y uso esta palabra que tanto me costó resignificar). Fue una experiencia nueva, exigente, pero sobre todo llena de conocimientos, que sigo asimilando, de los cuales me sigo apropiando y seguro en breve podré aplicar en mi CFP (Estudiante).

Tal como describimos en párrafos anteriores, entre el 2016 y el 2017 observamos una inclinación del perfil de los estudiantes en cuanto al nivel de estudio y de los roles que ocupan. En función de los datos iniciales, las encuestas de satisfacción de cierre, y los resultados de los espacios de diálogo, se incorporaron 3 seminarios: Políticas, gestión y gobernabilidad de la FP en América Latina y el Caribe, Formación y orientación laboral, y Gestión de la Tecnología y la Innovación. Un ejercicio de adecuación curricular que requirió cierta agilidad y mucha dedicación, que pocas propuestas educativas podrían exhibir en un periodo tan corto. Fue determinante separar la pertinencia de la propuesta y el nivel profesional de los docentes especialistas convocados con reconocimiento en el campo de la educación y formación para el trabajo, provenientes de la cartera laboral, educativa y con extensa experiencia internacional.

La determinación de la modalidad virtual fue una estrategia de inclusión. A su vez, también nos preocupaba la exclusión de aquellos que no pudieran sobrepasar la brecha digital, ya fuera por la falta de conectividad, o por carencia de una alfabetización digital. Avanzamos, de todas formas con la certeza del potencial para alcanzar al colectivo FP laboralmente activo, personal marginado del acceso a ofertas de capacitación, con una deslocalización de la propuesta que facilitara el acceso a sujetos que habitan en zonas rurales y en otras provincias. Constituir un núcleo cercano de gestión técnico-pedagógica para la Educación a Distancia (ED) influyó notablemente en la implementación. El rol de las tutoras fue crítico a la hora de acompañar la trayectoria de los cursantes con variadas estrategias: tutorías con llamadas telefónicas, videollamadas, uso de Whatsapp. Acordamos con Cabero (2014) cuando sostiene que la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) a la ED potencia la interacción con la cual se alcanza la formación de calidad y, en este sentido, juega un rol importante para acortar la distancia cognitiva, y postula que es necesario revisar la concepción de las TIC y pasar a considerarlas las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEPs (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).

Para referirnos a la producción de contenidos seguimos la tipología definida por Britos (2016), su conformación fue: a.-por materiales integrados, desarrollados especialmente por los docentes, y contienen propuestas conceptuales, actividades, ejercitación, síntesis, y evaluación incluidos dentro de estos a los audiovisuales; b.-por material de archivo, distintos textos de autores seleccionados para que el estudiante disponga de ellos; c.- materiales de resolución, comprendidos por diversas actividades e intervención y foros; d.- material informativo, generado por el equipo para comunicar diferentes aspectos de la cursada. Dirigida a los estudiantes, funcionó para un aprestamiento al mundo universitario y sus normativas; dirigida a los docentes, tuvo la intención de acompañar procesos administrativos y pedagógicos.

En cuanto a la deserción, el promedio fue de un 45%. Si bien no hubo una sistematización de las razones de abandono, de los correos enviados recogemos que las mismas obedecieron en general -más allá de las razones familiares, laborales y subjetivas- al costo de la oferta. Como sostiene Ana Donini (2016) a pesar de la tendencia democratizadora de la expansión del sistema de Educación Superior, existe la continuidad de una brecha entre los estratos socioeconómicos respecto, no solo del acceso, sino fundamentalmente de la permanencia, el rendimiento y el egreso. Esto no parece ser excluyente del nivel medio y superior, sino de la FP-Universidad.

Antes de cerrar: entendiendo al sujeto de formación como motor de cambio en la FP, reforzamos con un espacio específico de acompañamiento académico el desarrollo de los proyectos de integración final, cuando se hacen propias las herramientas para abordar los temas que problematizan el campo vincular y cuando se pone en acción el enfoque transformador de la enseñanza. Esta estrategia metodológica no solo consiguió ser un catalizador de proyectos pertinentes y ligados al territorio, sino que revalorizó el trabajo de los hacedores de este subsistema y el estatus de sus producciones. Las temáticas de los proyectos resultantes se inclinaron hacia las siguientes temáticas: calidad y FP, seguimiento de egresados e inserción laboral, formación de formadores, buenas prácticas en contextos de encierro, cooperativismo, diseño y actualización de propuestas formativas (muchas veces relacionadas con la innovación tecnológica), vinculación con el contexto socioproductivo y articulación con programas de alfabetización y terminalidad de los niveles, FP y discapacidad, el enfoque de género en la FP, FP en poblaciones de pueblos originarios y nuevos roles laborales.

Por último, en las encuestas de satisfacción y entrevistas grabadas al cierre de la formación podemos observar algunos aspectos importantes que dan cuenta de la necesidad de una formación continua en el nivel superior que funcionó, además, como una instancia de acreditación universitaria de saberes ya adquiridos:

El aporte fundamental que me hizo fue la validación de un conocimiento que tenía través de la experiencia y también la posibilidad de incorporar otras herramientas conceptuales metodológicas que se van incorporando como elemento de análisis en el desempeño de los roles que me tocan cumplir dentro de la formación profesional y, en mi caso, de la educación técnico profesional de mi provincia (Estudiante de la provincia de Formosa).

Observamos la valorización social de la FP y de la propia trayectoria a partir de los cuales los docentes estructuran su práctica, cómo se piensan y piensan al sujeto alumno:

Empecé a trabajar y me cautivó la heterogeneidad sobre todo, el trabajar con adultos con un propósito firme que es la inserción laboral o la capacitación continua, me fue atrapando, veo que es una herramienta hoy en día fundamental para sobrepasar un montón de dificultades económicas y sociales en general. Es un lugar donde hay equidad y oportunidades, la verdad que muchos de los alumnos llegan con educación,

por ahí básica, donde no han tenido posibilidades de capacitarse y quizás es la única certificación que obtienen. El adulto de por sí es muy generoso y también difícil para trabajarlo, pero fueron muchas las razones por las cuales me conquistó, así que bueno feliz y con el desafío de seguir adelante y agradecida por este espacio para poder capacitarme (Estudiante de la provincia de Santa Fe).

Creemos que en ello radican las posibilidades y las potencialidades, inscriptas en el cuerpo de los agentes y en la estructura en la que ellos actúan.

CONCLUSIÓN

Entendemos que la resonancia de esta oferta académica del Centro de Estudios en Educación y Formación para el Trabajo (CEEyFOT-UNSAM), que lleva cinco años desde su inicio, es haber habilitado otro espacio para la formación continua de la FP: la Universidad. Y la singularidad es un diseño curricular integral de saberes relevantes para el fortalecimiento de la FP, enriquecido en la construcción de conocimiento lograda en espacios de diálogo para discutir las tensiones -teóricas, políticas, sociales, culturales, económicas- subyacentes en el campo vincular educación/trabajo. Ya no solo desde la voz de especialistas sino producto de la participación de los “hacedores” de la FP, los estudiantes. Fue un proceso de inclusión que solo puede lograrse con una gestión curricular sensible y permeable a los vertiginosos cambios del contexto socio comunitario productivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braslavsky, C. (2005). La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. En J. Ruiz Berrio, *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15 (8). Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd>
- Cambours de Donini, A. M. y Gorostiaga, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>
- Frigerio, G. y Diker, G. (Eds.). 2005. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Amadio, M.; Operti, R. y Tedesco, J.C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* N° 15. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/en/resources/ibe-working-papers>
- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251- 267. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846102011>

- Muiños de Britos, S. M. (2016) Materiales curriculares y prácticas pedagógicas, ¿inciden en la retención? En A.M. Cambours de Donini y J. M. Gorostiaga, *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Neffa, J. C. (2011). *Empleo, Desempleo & Políticas de empleo. Políticas de empleo: dimensiones conceptuales y diversos componentes*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.
- Risso, M. V. (2015). Diálogo para una nueva trama educativa. En L. Piñero (Comp.), *Puentes entre Educación y Trabajo*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Risso, M. V. (2019). *Las Instituciones de formación Profesional como mediadoras socio culturales*. Trabajo presentado en el IX Congreso ALAST El Futuro del Trabajo, Desigualdades, precariedades y modelos de desarrollo. Bogotá
- Weinberg, P. (2017). *Formación Profesional en la Argentina: ruptura, continuidad, innovación*. Documento de trabajo de OIT. Recuperado de <http://www.relats.org/documentos/ET.Weinberg1.pdf>