

Buenos Aires | 13-16 de agosto de 2003

6^o

**Congreso
Nacional
de Estudios
del Trabajo**

**Los trabajadores
y el trabajo en la crisis**

LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES: LA
FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA RELACIÓN DE
CON LA FORMACIÓN GENERAL.

Lic. Anahí GUELMAN
aguelman@ciudad.com.ar
Lic. Esther LEVY
estherlevy@arnet.com.ar

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

UBA

1. PRESENTACIÓN

El ajuste estructural implementado en la década del 90, caracterizado por la introducción de severos ajustes fiscales, medidas antinflacionarias en base al estancamiento de la indexación salarial, regulación de los mercados para facilitar la libre competencia, flexibilidad laboral y fomento de la eficiencia en los procesos y puestos de trabajo, generó una profunda crisis social, agudizada por los efectos de la retracción del mercado laboral y el consecuente aumento de los índices de desocupación, pobreza e indigencia que hoy conocemos.

En este contexto, el vertiginoso desarrollo tecnológico en correspondencia directa con los cambios vinculados al nuevo **paradigma productivo**, basado en la consolidación de un modelo de acumulación, derivó en un debate sostenido respecto del sentido y características de la Formación Profesional (FP). Esto, conjuntamente con la introducción de nuevos criterios de gestión favoreció la emergencia y requerimiento de nuevas competencias, cualificaciones y/o reciclaje de la mano de obra.

En nuestro país, al igual que en otros de la región, se implementaron programas monitoreados y financiados, en altos porcentajes, por organismos internacionales de crédito, cuyo objetivo “explícito” estuvo vinculado a la formación de la mano de obra calificada, lo cual respondía a los requerimientos del sector productivo y suponía la incidencia positiva en la problemática de la desocupación.

Sin embargo, estos programas no lograron revertir la situación del desempleo debido, en primer lugar, a que la formación impartida estuvo directamente vinculada a puestos de trabajo semicalificados, y que, en segundo lugar, se trata de un fenómeno relacionado con problemáticas más amplias que la formación en sí misma. Es decir, sólo resolvieron (si somos optimistas) algunas cuestiones de índole estrictamente coyuntural, desde una perspectiva intervencionista, y no desde el sentido político y social que debe tener un Sistema Nacional de Formación Profesional. Sus mayores logros han sido de carácter cortoplacista: el tipo de formación sólo permitió el desempeño en puestos de trabajo precarios y en actividades

puntuales, lo cual generó menores posibilidades de inserción duradera en el mercado laboral. Otro beneficio temporario radicó en que mientras estas personas estuvieron incluidas en el programa, fueron considerados por el INDEC como ocupados, lo cual daba cuenta de una disminución en el porcentaje de la población desocupada, situación que enmascara la verdadera dimensión del problema ocupacional.

En este trabajo la mirada se dirige a la formación profesional en general en el marco de una visión más amplia e integral de la formación de trabajadores, superadora de la formación para el empleo.

Las autoras, miembros del Programa de Sociología de la Educación del IICE (UBA), abordamos esta temática a partir del trabajo del diseño de políticas y de diseño curricular en FP en ámbitos sindicales diversos y heterogéneos. Es desde la reflexión al respecto que planteamos estas preocupaciones. El presente trabajo no constituye el resultado de una investigación ni intenta dar cuenta de experiencias específicas. Sin embargo, hacemos uso del bagaje que nos aporta la tarea investigativa y los espacios de discusión política en los que participamos para plantear interrogantes y visiones alternativas sobre la vinculación entre la formación y el mundo productivo.

Con este propósito, se retoman dos conceptos paradigmáticos que traducen las ideas hegemónicas que inspiran y atraviesan la formulación de las políticas de FP de los últimos diez años. Estamos hablando de los conceptos de **focalización** y **empleabilidad**. Ambos permiten dar cuenta de una posición política específica acerca de la relación entre la formación y el mundo productivo, en la cual la Teoría del Capital Humano ocupa un lugar preponderante.

Finalmente, proponemos una visión alternativa acerca del sentido y contenido de la FP, que dirija sus objetivos al **desarrollo integral del trabajador como ciudadano**.

2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS 90

2.1 Focalización y empleabilidad

En la década del 90, los conceptos “focalización” y “empleabilidad” fueron considerados elementos clave en materia de políticas de formación, destinadas a personas de sectores vulnerables y que no disponen de las competencias básicas requeridas para acceder a un puesto de trabajo. El diseño de los programas se basó en el supuesto que la escasez de habilidades demandadas por el mercado de trabajo era el factor determinante de la desocupación, y por lo tanto, esta situación podía ser revertida si esas habilidades eran transmitidas a través de la capacitación y reconversión de la fuerza de trabajo.

En relación al primer término, la *focalización*, se lo suele utilizar en referencia a medidas de carácter “compensatorio” destinadas a sectores sociales perjudicados por los efectos negativos del mercado. La focalización implica prestaciones dirigidas a grupos-meta reducidos, definidos en base a parámetros vinculados a la pobreza (extrema) y la exclusión. Los destinatarios se denominan “beneficiarios”, y los criterios que prevalecen son los económicos (reducción de gastos del Estado) por encima de cualquier racionalidad política. Esto se debe a que la concentración limitada de fondos destinada a grupos reducidos tiene por consecuencia directa la disminución de costos fiscales.

Lo que queremos destacar es que durante la década en cuestión, la implementación de medidas focalizadas ha promovido el desplazamiento de los esquemas universales de protección social, concentrando los recursos en la atención a poblaciones focales.

Ezcurra define a la focalización como una medida que *“promueve una cierta reasignación por medio del gasto público social (...) pero reducida en su cobertura. Se perfila una redistribución agudamente restringida en materia de población y de recursos, opción que responde a una racionalidad fiscal. De ahí el fuerte énfasis del “aggiornamiento” en la pobreza,; en particular, en la extrema”¹*.

La estrategia de focalización implica necesariamente la definición y selección de los beneficiarios a quienes está destinada la medida/programa, para lo cual se utilizan estrategias diversas de medición de la pobreza, cuya ventaja es que permiten estimar la cantidad o

volumen de pobres sobre el total de la población². Sin embargo, los diferentes métodos para mensurar la pobreza demuestran disparidad entre sí, dando resultados muy diferentes. A su vez, en líneas generales, demuestran cierta tendencia hacia la “subestimación de la pobreza”. La consecuencia directa de esta situación es el recorte de la población pobre en las personas que padecen extrema pobreza, dejando fuera a aquellos que, siendo pobres, no se están en la peor situación.

Las críticas a la focalización suelen centrarse, en mayor o menor medida, en las desventajas mencionadas en los párrafos anteriores, pero en este trabajo nos interesa señalar que con este tipo de estrategias se suele trastocar “la universalidad del derecho”, tornando particular lo universal y el derecho en favor. Es decir, los destinatarios se convierten en beneficiarios merecedores de “asistencia”, predominando la categoría de pobre y no de ciudadano. Con estas afirmaciones no queremos decir que todos precisen lo mismo, sino que el Estado debe garantizar el cumplimiento de los derechos que establece la Constitución Nacional en materia de formación y empleo, de manera 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.

Los destinatarios de los Programas “focalizados” de FP se convierten en objeto de asistencia y tutelaje por parte del Estado (que debió garantizar que esto no suceda). Estas personas que ya han perdido oportunidades en el sistema educativo (o que tal vez nunca tuvieron y no necesariamente por propia responsabilidad, tal como los sectores hegemónicos pretenden señalar) se convierten en “destinatarios” agradecidos a un Estado que les “hace el favor” de asistirlos (ocultando el derecho a la educación que les negó).³ Así, acceden a un tipo de formación acotada, alejada del capital cultural necesario para competir y acceder a mejores puestos de trabajo y que los pone en desventaja con relación a otros ciudadanos que provienen de sectores sociales favorecidos.

¹ Ezcurra, A. M. ¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente. Lugar Editorial, Bs. As. 1998. P 103.

² NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas); LP (Línea de Pobreza); LI (Línea de Indigencia); CBA (Canasta Básica Alimentaria).

³ Para Duschatzky S. y Redondo P. las acciones focalizadas producen simbólicamente identidades negativas de los sujetos: carentes o carenciados, con necesidades insatisfechas o necesitados, desfavorecidos, en desventaja.

Creemos que no es desde el ámbito de la educación que se resuelve el problema del desempleo (o el empleo precario), sino en todo caso la situación debe ser pensada a la inversa. La educación para el trabajo tiene la responsabilidad de plantear un tipo de formación en sentido amplio y a la vez específico. Es decir, la FP debe formar en competencias generales, profundizar el nivel educativo, e ir más allá de la formación para el empleo. Estamos hablando de un enfoque integral y no segmentado del trabajador. Sin embargo, los programas en cuestión suelen centrar sus acciones en la transmisión de contenidos técnicos, desatendiendo los contenidos relacionados con la formación en valores. A su vez, la participación de la sociedad civil en estos programas suele estar (cuando esto sucede) relegada a segundos planos o limitadas a acciones muy puntuales y acotadas, con escasa incidencia en las líneas centrales de acción.

Con respecto al segundo concepto, la *empleabilidad*, se suele sostener que una persona es empleable si es capaz de conseguir un trabajo y permanecer en él⁴. A su vez, esto estaría vinculado con el aumento de la productividad y la competitividad. “Una razonable justificación para la continuación de tales programas es su impacto sobre la productividad: la formación incrementa la empleabilidad porque aumenta la productividad y la competitividad, que son elementos críticos para el crecimiento y la prosperidad económica; y es el crecimiento económico el que crea trabajos reales”⁵.

No pretendemos negar la responsabilidad individual en este terreno, sino ubicar las responsabilidades en los lugares correspondientes: ¿se puede pensar en que la educación sea capaz de generar estas posibilidades individuales independientemente del contexto, del funcionamiento del mercado de trabajo y de los niveles de actividad económica?

Si la respuesta implica que el desempleo o la imposibilidad de conseguir, retener y cambiar de empleo no están bajo la exclusiva órbita de decisión de los sujetos, entonces, con el concepto de empleabilidad tenemos un inconveniente: nos corre el problema de lugar. Poner en el sujeto lo que no es del orden de la responsabilidad individual, es reforzar posiciones meritocráticas que actúan desconociendo diferencias de origen, de capital cultural,

⁴ CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. 88^o Reunión (2000). Informe V. La formación para el empleo: La inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Formación y desarrollo de los recursos humanos: Orientación y formación profesionales. OIT. Ginebra.

de posibilidades de acceso a formaciones de diferente calidad (sistema educativo formal, escuela técnica, universidad, FP, etc.) que posicionan también diferencialmente a las personas en relación al mercado de trabajo. Todas estas diferencias denotan desigualdades que nada tienen que ver con los esfuerzos individuales que los sujetos realizan, por lo cual consideramos que la empleabilidad entendida en los términos antes mencionados tiene ribetes falsos.

La pregunta que surge inmediatamente es: ¿Se puede ubicar en el plano de la responsabilidad individual la posibilidad de conseguir y retener un puesto de trabajo en contextos donde la desocupación supera el 20%? ¿Los sujetos son los verdaderos responsables de su situación ocupacional? ¿La educación por sí misma, independientemente del funcionamiento del mercado de trabajo y la situación de la economía en general, puede proporcionar posibilidades “individuales” en materia ocupacional?

Es necesario tener presente la dimensión política del problema, teniendo presente que es injusto cargar las tintas sólo en los aspectos pedagógicos. Los planteos no deben referirse a la homogeneidad en el punto de partida, como si con ello se garantizara la igualdad de oportunidades. Tampoco se trata de que todos lleguen al mismo punto, sino que todos tengan las mismas posibilidades de hacerlo. Es decir, se intenta ampliar la mirada y así salir de la lógica que imponen los discursos hegemónicos acerca de la formación para el trabajo, entre los cuales la TCH ocupa un lugar central.

2.2. Formación Profesional y Teorías del Capital Humano

Las iniciativas de FP de las que se da cuenta en la presentación de este trabajo pueden ser analizadas como una forma de expresión de las teorías del capital humano. En el plano de la crítica teórica los planteos de estas corrientes parecen estar superados. Sin embargo, sus postulados se han instalado hegemónicamente en el sentido común y no se ha logrado revertir la naturalización que operaron respecto del papel económico -exclusiva y preponderantemente económico- de la educación.

⁵ Castro, C. De Moura. (2002). *“Formación profesional en el cambio de siglo”*. Montevideo, Cinterfor,

Las políticas de capacitación en general se tornan hoy uno de los modos que asume la teoría del capital humano para seguir su camino legitimador. A partir de los 90 “la inversión en educación” tendiente al acrecentamiento del capital humano, tiene su eje en el papel preponderante de la información y el conocimiento. El retorno correspondiente a esa inversión en educación, consecuentemente, resultará ser el aumento en la productividad y competitividad que generan.

"La convicción de que el incremento de la capacitación favorece la productividad y la competitividad, con el consiguiente crecimiento de la economía y del empleo, obliga a continuar este camino buscando nuevos arreglos entre todas las alternativas posibles y profundizando el perfil de las instituciones más adecuadas para planificar y ejecutar" plantea este texto extraído de un material de debate enviado por CINTERFOR a los participantes de un seminario virtual sobre los programas de FP para jóvenes. El texto resulta verdaderamente representativo de las teorías del capital humano así como de las políticas de FP y de capacitación de la década y caracteriza al pensamiento dominante. El papel de los organismos internacionales –y en particular la CEPAL- fue central en la difusión de esta concepción hegemónica según la cual nos encontramos en sociedades en las que el éxito en los ámbitos laborales, ocupacionales y económicos dependen más del dominio de capital inmaterial que de capital físico. La información y el conocimiento pasan a ser los atributos prioritarios para el desarrollo de las economías nacionales e individuales. Estos son ahora los factores que pueden garantizar el “desarrollo”. Consecuentemente, la educación reasume con todas sus fuerzas la responsabilidad y el papel protagónico causal del bienestar de las economías.

A pesar de los lineamientos de estas posturas hegemónicas y de las políticas de FP que se instrumentaron basándose en los mismos, los destinatarios de la FP, tal como expusimos en el punto anterior, parecen haber sido objeto de acciones focalizadas. Es decir, aparecen como receptores de acciones que, no los ponen en condiciones de hacer crecer la economía, y menos aún de mejorar su propia microeconomía. En este marco, los destinatarios de la FP, generalmente jóvenes a los que se les dedican y destinan especialmente onerosos programas, acceden a una formación acotada que los aleja cada vez más del capital cultural necesario para

acceder a los empleos. Capital cultural que ya no garantiza ni la educación escolar, y por lo tanto, menos aún una FP acotada y específica.

Se trata de analizar y cuestionar los fundamentos de estos programas de formación vinculados con las lógicas del capital humano. Tal como ya dijimos no es desde la educación como se resolverá el problema del empleo, sino en todo caso, a la inversa. Las alternativas para mejorar la oferta de la FP pasan básicamente por replantear sus fundamentos economicistas vinculados con las lógicas de las TCH. Estas lógicas ligan a la FP estrictamente al empleo y pierden de vista las funciones que la educación tiene que asumir aún cuando sólo se proponga contribuir al acceso al mismo, ya que para posibilitarlo⁶ deberá permitir el acceso a niveles educativos y a un capital cultural que hoy el mercado de trabajo utiliza como requisito de selección.

Las TCH en sus versiones actuales, actuando a través de los discursos acerca de la importancia de la educación para el acceso a los empleos, ocultan que las versiones acotadas de la FP no pueden ofrecer lo que hoy ni siquiera ofrecen formaciones superiores de carácter universitario. El contexto de actuación de las TCH ha cambiado, ya no operan en contextos de pleno empleo. Más bien al contrario. Sin embargo los argumentos a favor del papel clave de la educación en la distribución de posibilidades y del papel de los sujetos en relación con el compromiso, la responsabilidad y el esfuerzo individual, se tornan en este nuevo contexto más definitorios que en la década del 60. Sin información y conocimiento, sin educación y capacitación no será posible “competir” por los puestos de trabajo. Se ocultan de este modo los factores que, previamente distribuidos, excluyen e incluyen a los ciudadanos de los circuitos del empleo y del desempleo y se dan por legítimas las responsabilidades individuales en la construcción del destino “elegido”. De este modo la relación entre educación y acceso al empleo, así como la relación entre educación y superación de la pobreza que son vínculos contruidos⁷ se muestran como naturales y obvios.

Las TCH vuelven a jugar en los 90 su rol, renovando en el contexto contemporáneo de globalización y segmentación sus perspectivas, pero afianzando su perfil original como teoría

⁶ Nótese que no hablamos de garantizar el acceso al empleo sino de posibilitarlo ya que no es la educación la responsable de garantizar el acceso a los puestos de trabajo en el mercado laboral

⁷ BAZDRESCH Parada Miguel. Educación-Pobreza: una relación conflictiva. ITESO. Guadalajara. México.

social legitimadora: refuerzan la concepción meritocrática e individual planteada inicialmente por las mismas, colocando a los individuos en situaciones “personales” diferenciales respecto del acceso al empleo, a la movilidad y al salario, en función de sus competencias. El concepto mismo de “competencias”, que no es objeto de análisis de este trabajo, refuerza la operación de las TCH al poner el foco en el sujeto que las construye y las posee en lugar de enfocar, como lo hacía el concepto de calificación en atributos colectivos garantizados por el acceso a un nivel educativo determinado. La "competitividad" podría representar hoy el equivalente del retorno a la inversión en educación postulado en la década del sesenta por la TCH, tanto en términos individuales como sociales. Este concepto enfatiza la importancia de la educación y el conocimiento para acceder a los mejores puestos de trabajo y colocar a los países en las mejores condiciones de producción internacional. En ningún caso la competitividad parece referir a una lucha desigual y en este ocultamiento se reposicionan las TCH cristalizando su función legitimadora.

3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UNA PERSPECTIVA AMPLIA E INTEGRAL

Dijimos en el punto anterior que las posibilidades de pensar en una FP de calidad requerían replantear los fundamentos economicistas que la vinculan al acceso al empleo.

En este sentido es que creemos que la FP debe articular perspectivas específicas de formación para el trabajo (y no para el empleo) con perspectivas amplias que, aun también ligadas a la formación para el trabajo, puedan permitir a los sujetos recuperar oportunidades negadas de aprendizaje y de crecimiento como personas. Es en este sentido que debería ser pensado un sistema de FP que establezca puentes con versiones tradicionales y no tanto de escolaridades y formaciones no escolarizadas y con formaciones múltiples que permitan el acceso a saberes generales y a nuevos saberes específicos o especializados, recuperando y fortaleciendo el sistema formal de formación que ya existe en el país. De este modo se daría respuesta no sólo a la emergencia que plantea la coyuntura, también se respondería a una línea de política de Estado a largo plazo.

Las políticas de FP deberían hacer eje en la profundización del nivel educativo tomando en cuenta posibilidades de reinserción escolar o de acceder a través de versiones no formales a los saberes y certificaciones equivalentes. Corresponde entonces pensar en una formación ligada al sistema educativo formal, aún con formatos y estructuras alternativas. Esto significa que se debe pensar y contemplar las características de los sujetos de modo de atender especificidades y particularidades.

Podría pensarse en instancias de formación cooperativa, de realización de proyectos que aborden la educación en su sentido más amplio, que al tiempo que desarrollan habilidades creativas y de emprendimiento, generen capital cultural, y promuevan formas de mirar y analizar el mundo dando lugar a la elaboración de proyecto presente para las personas. Tal como lo propone el documento de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) sobre el contenido del “Componente: Formación” del Seguro de Empleo y Formación⁸, deberían promoverse experiencias autogestivas con participación en la planificación y gestión, de las iniciativas emergentes de economía social. Las mismas implican cambios culturales y políticos a introducir en la formación para el trabajo

De este modo se otorgaría a los sujetos de la formación la posibilidad de ampliar horizontes ofreciéndoles opciones superadoras de las versiones acotadas para poblaciones-objetivo puntuales, superando la focalización y recuperando la educación como derecho universal, aún cuando permita hacer recorridos personales diversos. Al recuperar la dimensión del derecho, el concepto mismo de empleabilidad se colocaría en el ámbito del mercado de trabajo ubicándose en un lugar que le es más propio. Así, permitiría a las instancias educativas realizar su trabajo propiamente educativo transparentando el hecho de que los criterios de selección le son ajenos.

Los programas de FP deberían además estar contemplados dentro de las políticas de Estado y no como iniciativas ad hoc (aisladas, focalizadas). En ellas el Estado debería dejar claro su rol de principal responsable de la elaboración y ejecución de políticas públicas de FP, garantizando la calidad y pertinencia de la misma, responsabilidad que rebasa ampliamente el

⁸ IDEF/CTA (2003). “Contenidos del componente Formación en el marco del Seguro”.

control de los resultados y de la ejecución presupuestaria característica de los programas de los 90. Lo público y lo privado son términos que en educación se están discutiendo mucho hoy. Se torna imprescindible pensar en complementariedades que permitan plantear soberanía, espacio público y desarrollo del derecho universal a la educación y al trabajo. Tanto en lo que tradicionalmente se conoció como público hay aspectos que defender y aspectos que modificar. Otro tanto ocurre en las organizaciones de la sociedad civil. En el seno de esta, las empresas dejan claras sus necesidades y demandas. Sin embargo resulta preocupante la demanda específica, puntual y contradictoria que en ocasiones efectúa el mercado, acusando al Estado de burocrático y exigiendo contenidos vinculados con el “saber hacer” en un puesto específico de trabajo, dejando de lado la formación integral del trabajador/ciudadano ¿Cuál es –mientras tanto- el espacio que les queda a los sujetos de la FP? ¿Cuál es el espacio para su participación? ¿Cual debería ser el ámbito para que se oigan sus demandas? No parece estar presente la perspectiva de los sujetos de la formación.

Las condiciones actuales imperantes en la lógica del mundo del trabajo y el mundo social requieren incorporar y reconocer las múltiples prácticas -formas de *trabajo útil*- ligadas a las diversas necesidades individuales, familiares y políticas presentes en nuestra sociedad y que no responden a la lógica del mercado y de la ganancia, como por ejemplo, los microemprendimientos, las empresas cooperativas de autoproducción, las redes de intercambio, etc.

Por lo tanto, tal como lo plantea la CTA:

*“en lugar de profundizar nuevamente la alienación propia del capitalismo, buscando “naturalizar” y volver a imponer como fetiche las “demandas” de los grandes grupos económicos, las propuestas realmente superadoras buscan rearticular ambas dimensiones del trabajo a través de nuevos arreglos institucionales entre el Estado y la sociedad civil que pongan en el centro de sus políticas a los “sujetos sociales” - individuos, familias, organizaciones barriales, sindicales, de desocupados, etc.- y que generen nuevos espacios que permitan la producción de sociabilidades alternativas”.*⁹

⁹ IDEF/CTA. (2003). Op.cit

Tener en cuenta esta nueva configuración implica operar desde la FP con una definición amplia de ciudadanía que incorpore y tenga en cuenta la participación plena en todas las esferas de la vida política, económica y cultural y en la producción y reproducción de las condiciones de esa participación. Se trata de exceder la perspectiva acotada del consumo, el intercambio y el empleo. Sostener el derecho universal a la formación requiere sustituir los programas focalizados por alternativas que contemplen los circuitos alternativos y de emergencia proveyendo a sus protagonistas de capital simbólico, reconfigurando, al mismo tiempo, el espacio social y económico en tanto se fortalecen sus proyectos-emprendimientos. Este punto de vista hace virar la perspectiva individual característica de la lógica de las competencias y de las TCH hacia orientaciones que ponen el acento en el colectivo y en la solidaridad.

La implementación de políticas de FP, pero también la investigación vinculada a esta problemática, adeuda el abordaje de problemáticas como la de la heterogeneidad y la diferencia en la FP y la construcción de identidades y de subjetividad que se opera en la misma. Perspectivas al respecto como la que se propone en la cita anterior permitirían ubicar posibilidades alternativas al pensamiento hegemónico. Por ello importa retomar, así como lo hace el documento antes mencionado, junto a autores como André Gorz (1998)¹⁰, una concepción del trabajo y la construcción de identidades totalmente diferente a las liberales: la relación de los sujetos con su trabajo, no como meros factores de producción normalizados, sino como verdaderos “creadores” de múltiples identidades colectivas que dependen tanto de la ocupación como de los distintas esferas de la vida que crean desde sus experiencias, estén o no articulados en la práctica. De la resignificación del trabajo dependerán las nuevas condiciones de la ciudadanía y las fronteras que se establezcan entre la integración y la exclusión, la afiliación y la desafiación, la inclusión y la vulnerabilidad.

Por todo lo planteado hasta aquí, creemos que la formación en relación con el trabajo tendrá que tener en cuenta las nuevas configuraciones del mismo que no se reconvierten sólo en la orientación que el nuevo “modelo productivo” propugna, sino también generando

¹⁰ GORZ, A. (1998) *Misérias del presente, riqueza de lo posible*. Buenos Aires: Paidós

nuevas alternativas de subsistencia solidaria. Al mismo tiempo, tendrá que considerar la construcción de identidades y de subjetividad de los individuos que pasan por experiencias de formación para el trabajo. Sólo así se aproximará a la formación de sujetos plenos en una sociedad que complejiza y diversifica las formas de trabajar y dar lugar a todos o incluir de modo universal.

SÓLO FIJATE SI ESA REPETICIÓN ESTÁ BIEN.

4. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ATE (2001). *La Formación profesional en el marco de la propuesta por un nuevo modelo de país y de Estado*. Bs. As.
- BAZDRESCH PARADA (...). *Miguel. Educación-Pobreza: una relación conflictiva*. ITESO. Guadalajara. México.
- BLAUG, M. (1972). *Economía de la Educación*. Textos Escogidos. Editorial Tecnos, Madrid..
- BOURDIEU P. (2000). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial. Buenos Aires.
- CASTRO, C. De Moura. (2002). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo, CINTERFOR.
- CINTERFOR (2002) *Trabajo decente y formación para jóvenes*. Montevideo.
- CINTERFOR, (1998) *Jóvenes y capacitación laboral. El desafío del acceso, la calidad y la adecuación institucional*. En: Juventud, educación y empleo. Montevideo: CINTERFOR.
- CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. 88° Reunión (2000). Informe V. *La formación para el empleo: La inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Formación y desarrollo de los recursos humanos: Orientación y formación profesionales*. OIT. Ginebra.
- CORAGGIO J. L. (1999) *Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Miño y Dávila. Universidad de Gral. Sarmiento.
- IDEF/CTA. (2003) *Contenidos del componente Formación en el marco del Seguro*. Bs. As.
- DUSCHASKI, S. (comp), (2000). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós. Bs. As.
- EZCURRA, A. M. (1998) *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Lugar Editorial, Bs. As.
- FAJN J. G., COOPERATIVA DE RECUPERADORES DE RESIDUOS. (Octubre 2002) *Exclusión Social y Autorganización*. Cuaderno de Trabajo N° 2. Centro Cultural de la Cooperación.
- FINKEL S., *Capital humano: concepto ideológico*. En LABARCA y otros, *La educación burguesa*. Nueva Imagen. México
- FRIGOTTO G. (1998), *La productividad de la escuela improductiva*. Miño y Dávila. Bs. As.
- GALLART, M. A. (Coord.), (2000) *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR.

GENTILI P. y FRIGOTTO G., (2001). *La ciudadanía negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO.

GORZ, A.(1998) *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Bs. As. Paidós.

LLOMOVATTE, S., LUCANGIOLI, A., GUELMAN, A. (1993) *Escuela Primaria y Mundo del Trabajo: Aportes desde una sociología de la educación crítica en los 90*. Rev. IICE, año II, N°2, julio, FFyL, UBA. Miño y Dávila. Bs. As.

LOZANO C. (comp.) (1999) *El trabajo y la política en la Argentina de fin de siglo*. EUDEBA-CTA. Bs. As.

SCHULTZ, T.W. (1961) *Inversión en Capital Humano*. En: BLAUG, M. (1972), *Economía de la educación*. Textos escogidos. Tecnos, Madrid. Siglo XXI, México, España, Argentina, Colombia.

SEGRE, M, TANGUY, L, LORTIC, (1980) M, *Una nueva ideología de la educación* En LABARCA G., *Economía política de la educación*. Ed. Nueva Imagen. México.