



número 6 (segundo semestre 2020) - number 6 (second semester 2020)

Cuadernos de Trabajo Ediciones THEOMAI

Comprender el problema. Tres sospechas sobre Formación Profesional en Argentina

Ana Drolas¹

*Lo que resulta arduo es captar profundamente la dificultad.
Debido a que se la comprende al ras de la superficie,
sigue siendo simplemente la misma dificultad que era.
Lôis Waqquant*

Propuesta

Los problemas no se resuelven haciéndolos desaparecer en la opacidad del mundo fragmentado de los conceptos, para semejante *exceso* está la poesía. En el mundo de la política pública, en el mundo en el que es necesario hablar de lo cambiante, cuando la complejidad es tan compleja que lo único que se logra es que

1 Investigadora del CONICET en el CEIL

quienes la miran, la reconozcan como tal (y ya es sabido que decir acerca de una realidad que es compleja, es no estar diciendo nada), los problemas hay que resolverlos cambiando la perspectiva ¿A qué complejidad nos referimos, a qué problemas? Estamos pensando en Formación Profesional como campo problemático que no es asumido como tal o en el peor de los casos, es asumido como una *realidad compleja*.

Formación Profesional parece ser la piedra en el zapato de los sistemas educativos. No parece estar claro cómo articularla con el resto de los niveles, en qué sentido direccionarla en función de su especificidad e incluso a dónde terminar de ubicarla en relación con el mundo del trabajo; es además la única modalidad educativa en disputa abierta con otros agentes estatales diferentes al educativo. Más allá del interés que necesariamente esta modalidad despierta en los actores del mundo del trabajo, lo cierto es que constituye un tema que pareciera no encontrar canales claros de expresión y despliegue, atenuándose, sino perdiéndose, de esta manera su potencial transformador.

Como primera aproximación, formación profesional es desde su constitución (y no sólo en Argentina) una herramienta innegable (de éxito irregular) para promover, facilitar o favorecer la inserción de jóvenes y adultos en el empleo. En este sentido tiene una vocación profesionalizante y una intención de construir puentes alternativos entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo y del empleo. Mundos que suelen caminar desacompañados, yendo uno a la saga del otro, persiguiéndose; acercándose, alejándose, estirándose, pero sin lograr terminar de articularse, quizás porque esa articulación es imposible y más cuando el que tira de la soga es la dinámica acelerada del mundo del empleo.

Es esta característica tan específica lo que le da un matiz atractivo como materia de política pública y como campo de disputa. Hoy en día, y desde hace por lo menos tres décadas, la mayor parte de los programas sociales que se piensan y se despliegan en los diferentes territorios de intervención (provenientes de las carteras de desarrollo social, de trabajo y políticas públicas en general, tanto de organismos nacionales como provinciales, impulsados por organismos internacionales como la OIT) contienen acciones formativas como uno de sus componentes esenciales. Pero ¿qué es Formación Profesional?, ¿para qué sirve?, ¿qué es lo que puede aportar en relación al empleo (y al desarrollo local)?

Para comenzar a pensar estas preguntas, en este ensayo se sostendrán tres tesis de lectura acerca de la Formación Profesional. Se trata de tres enunciados que sin tener la ambición imposible de agotar el problema, intentan una aproximación para lograr al menos enunciarlo y quizás en esa enunciación buscar nuevas perspectivas de abordaje que tiendan a resolver la complejidad más allá de reconocerla como tal.

La primera tesis sostiene que aquello que llamamos formación profesional perdió en el camino su definición precisa. Según sea el tema que aborda o el problema que quiere resolver, FP tendrá una fisonomía particular. La modalidad parece como un todo compuesto por partes dispersas, por acciones heterogéneas, diversas, con objetivos disímiles, con participantes también distintos que tiende, justamente por esta versatilidad en sus formas, a convertirse en una herramienta de intervención de varias áreas de planificación de la política pública, muchas de las cuales tienen la intención

de darle soluciones educativas a los problemas sociales y del empleo. En todas las situaciones y políticas que intentan abordar problemas sociales, aparece FP. El hecho de que se eche mano a políticas formativas para paliar problemas sociales, debería dar lugar a una redefinición. Ser respuesta a todos los problemas es quizás no ser respuesta a ninguno.

La segunda tesis intenta vincular FP con la historia de nuestro sistema educativo y su relación con el sistema productivo sosteniendo que en esa relación, la formación específica de la fuerza de trabajo no fue más que muy marginalmente desarrollada por el Estado con marchas y contramarchas, acentuaciones y buenas voluntades. La incorporación masiva de la fuerza de trabajo al empleo asalariado, ¿qué relación ha tenido con la participación de esa fuerza de trabajo en instancias de formación específica?

Relacionada con la anterior, la tercer tesis sostiene que nuestro mercado de trabajo no requiere de credenciales para su funcionamiento ¿Qué quiero decir con esto? Para ingresar al mercado de trabajo o bien para lograr movilidad interna y entre segmentos, no es un requisito formal la posesión de credenciales o certificaciones específicas que acrediten saberes. El credencialismo exacerbado al que asistimos desde la década del '90, no tiene mayor asidero en la realidad más que para ciertos segmentos del mercado de trabajo.

Como se remarca en párrafos anteriores, este ensayo tiene la intención de enmarcar un problema e intentar al menos observarlo más allá de su superficialidad para que ese problema no quede intacto; para que no siga siendo el mismo problema una vez que hayamos reflexionado sobre sus determinaciones. Se trata de un ejercicio de pensar en voz alta; de construir argumentos acerca de un fenómeno; de poner a prueba la posibilidad de cambiar de perspectiva para dejar de ocultar el problema. Este ensayo, en definitiva, lo que hace es hacer preguntas más que responderlas.

Un primera apartado desarrolla y caracteriza FP en la Argentina para luego desglosar las tesis que más arriba en esta introducción se han presentado.

Formación profesional o acerca de la caja de pandora

Para no irnos muy atrás en la historia de la vinculación entre educación y trabajo en Argentina (historia por demás interesante y no exenta de tensiones), caeremos, como un eterno retorno, en la década del '90 y sus reformas, como punto de inflexión construido desde el cual comenzar a relatar una historia. No por construido, la elección de este punto de partida es azarosa en la medida en que se trata de una década en la que se profundizan y se llevan adelante de manera acelerada programas de transformación del modelo de desarrollo para orientarlo hacia la definición de un orden económico cuyas víctimas fueron los trabajadores y los sectores populares.

Fue una década inédita por muchas cuestiones y, quizás especialmente, por la aparición de un discurso modernizador, creador de un orden y difusor de imperativos políticos, con los que se llevó adelante un ataque directo al Estado, sus formas de intervención y sus instituciones en general y, en lo que respecta a este ensayo, a la

educación técnica y FP en particular. El fuerte proceso de desindustrialización y la pérdida masiva del empleo, trajeron como consecuencia un nuevo marginamiento de la educación técnica y, más aún, de la FP dentro del sistema educativo.

Fue en un contexto de desempleo masivo y brutal desindustrialización, de desvalorización de los saberes técnico y de descentralización educativa que aparecen en escena las políticas públicas para resolver problemas del empleo centradas en políticas formativas. Se instaló de esta forma la falacia ideológica de pensar al ras de los problemas: la falta de empleo se resuelve con la reconversión de la fuerza de trabajo a través de su reeducación. La rapidez y facilidad con la que los pensadores de la educación y su vínculo con el trabajo recibieron y adoptaron esta falacia, es lo que termina de legitimar políticamente el maridaje entre empleo y reconversión educativa: con la aparición, desarrollo y uso local de conceptos tales como *empleabilidad* y *competencias*. Conceptos que se usaron como manera de encarar situaciones de vulnerabilidad social y fueron tomadas acríticamente como escenario de fondo de la planificación de ciertas políticas públicas. FP fue puesta al servicio de estas políticas a través de planes y programas con financiamiento internacional, cuyo objetivo enunciado era atenuar los problemas propios de la desigualdad y la pobreza.

Se va instalando paulatinamente la “lógica social” de la formación para jóvenes y adultos que discursivamente intenta subsanar situaciones de desventaja social y/o apuntar a una mayor equidad. Como dijimos, esta concepción de FP se asocia a la noción de *empleabilidad* en cuanto se parte de la idea de que el mercado laboral asume cambios y los trabajadores deben estirar y contraer sus *competencias* según sean las necesidades del mercado, para ser empleables. La responsabilidad del desempleo entonces, no es de las políticas públicas que tienen como consecuencia la desarticulación del mercado de trabajo y la destrucción del entramado productivo, sino del trabajador que ya no es empleable en un mundo que no ofrece seguridad en el empleo y que cambia permanentemente. Es la reinención de los individuos responsables de sus éxitos y fracasos la que termina generando productos teóricos estandarizados y nuevas tramas conceptuales de interpretación de los fenómenos que se solapan e intentan hacer desaparecer otros conceptos. Precisamente, la noción profundamente sesgada, ambigua y excluyente de *competencias* intentó reemplazar (sin éxito total) la de calificación. No se trata de que estemos en desacuerdo con las transformaciones conceptuales para resolver problemas del análisis social, pero sí las discutimos cuando se trata de cambios superficiales en el lenguaje que en realidad no denotan ningún acontecimiento real, sino que terminan inventándolo.

FP llegó a los años dos mil después de haber sufrido una prolongada ausencia de inversión en recursos técnicos, tecnológicos, humanos y de gestión. Con la crisis del modelo neoliberal que eclosionó en el año 2001 y luego de una transición que supuso la traumática salida hacia un modelo de política económica heterodoxa, FP tuvo un nuevo y diversificado impulso. Como una manera de salvarla y de darle a los actores del mundo del trabajo ciertos recursos para la acción y la intervención social, aparecen los centros “conveniados”. Estos centros tienen como fundamento un acuerdo a nivel provincial que implica que el Estado paga los salarios de docentes e instructores y los costos de los insumos, equipamientos y las vinculaciones con el mundo del trabajo,

quedan a cargo de los sindicatos y otras organizaciones de la sociedad civil y eclesíásticas que comenzaron en ese entonces a jugar un rol dentro de las instituciones conveniadas; en muchos sentidos, la figura del "conveniado" permitió sobrevivir a los centros, pero estos modelos alcanzaron sólo una parte del conjunto de la FP profundizando así las desigualdades regionales.

Un conjunto de políticas y regulaciones diseñadas e implementadas especialmente por los ministerios de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (aunque también marginalmente de educación) cambiaron marcadamente el panorama de desinversión y abandono de FP, contribuyendo a la fundación de una nueva etapa en su proceso de institucionalización. Dos hitos muestran el nuevo posicionamiento de los actores públicos en el tema: la sanción de la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional promovida por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica desde el Ministerio de Educación, y la creación de una Dirección de Formación Profesional en el Ministerio de Trabajo. La primera apuntó a la recuperación de la educación técnica y de la FP concebidas como un sistema de educación técnico y profesional. La segunda se propuso, por un lado, fortalecer el rol de la FP como parte del diálogo social y componente de la negociación colectiva, y por otro, complementariamente, avanzar hacia el reconocimiento de los saberes que los trabajadores adquieren en la propia experiencia laboral. Esta última intencionalidad quedó perdida en el proceso y desde el ministerio de trabajo y las consultoras satélites, se le dio impulso más que al reconocimiento de los saberes, a la embestida y penetración de las competencias como manera de diluir la injerencia de los sindicatos y sus negociaciones en las relaciones capital-trabajo.

Así, FP abandona el amparo exclusivo del sistema educativo multiplicándose sus lógicas y sus formas de intervención y es esta multiplicación de lógicas lo que termina de transformarla en un cúmulo de acciones heterogéneas y disímiles. Este proceso se profundizó en el transcurso de los últimos 16 años, lo cual logró poner un pie de manera contundente en los procesos formativos conveniados de los centros de formación de gestión sindical y construyendo una lógica diametralmente diferente a la lógica del sistema educativo que parece haberse resignado a perder la batalla política por quién le pone nombre y contenido a FP. El choque de las lógicas educativa y productiva tiene como consecuencia las tesis de lectura del fenómeno que presentaremos a continuación.

Tesis uno: cuando las palabras no sirven para hablar del mundo

En las últimas décadas y especialmente como se dijo, en la última década del siglo pasado y entrado el siglo XXI, FP aparece vinculada a una serie de cuestiones y problemas tan disímiles como heterogéneos. Podemos mencionar en principio que a FP se la vincula con la competitividad y sus dificultades. En la medida en que el mercado de bienes y servicios se vuelve más competitivo y excluyente, le sucede lo mismo al mercado de trabajo y sus diversos segmentos construyéndose la ilusión de que las soluciones al problema de la competitividad empresarial son posibles de ser

encontradas en la formación de fuerza de trabajo específica. Así, FP se vuelve permeable a las demandas del sector productivo que, junto con rebajas en los aportes se les ofrece la formación de la fuerza de trabajo y la revitalización de sus competencias sin tener en cuenta que la estructuración de los perfiles profesionales y laborales no son producto exclusivo de la acción de las organizaciones educativas, ni de la construcción individual de los actores.

FP como solución a los problemas de competitividad y como solución a los problemas del desempleo; como paliativo a los desequilibrios del mercado de trabajo. El diagnóstico realizado es que los problemas del mercado de trabajo se deben a la falta o ausencia de trabajadores calificados para ingresar a los espacios productivos o para que éstos logren modificar sus posiciones. Ante este problema de *empleabilidad*, se echa mano a acciones de formación. Nuevamente aquí otro concepto empeñado en revertir la carga de la prueba. El empleo, tenerlo o no tenerlo, es responsabilidad del trabajador que atravesó o no procesos formativos que lo pusieron de determinada manera, en determinado lugar y en determinadas posiciones. No son las decisiones políticas las que generan las condiciones de posibilidad para la creación de puestos de trabajo genuino, sino las decisiones del sujeto las que lo posicionan frente a las posibilidades de conseguir un empleo. Es el sujeto el que no tiene las *competencias* o no ha sido capaz de construirlas.

Como transfondo de estas ideas poco claras acerca de las competencias y la empleabilidad, aparece la discusión nunca blanqueada acerca de quién le pone el precio a la fuerza de trabajo. Si este valor, amparado en la noción histórica de calificación (que no por histórica carente de necesidad de discusión), era construido en procesos negociales en los cuales sindicatos y patronales, lograban acuerdos (siempre en condiciones de desequilibrio, de más está aclarar); la idea de competencias reduce esa negociación a la unilateralidad de aquel que emplea trabajadores. Lo increíble del concepto, la opacidad con la que se construyen sus variables e indicadores, profundiza las prerrogativas patronales en lo que respecta a la constitución del salario.

Por otro lado FP está asociada a los problemas de integración social de los y las jóvenes. La problemática de la juventud se construyó como objeto de análisis y estudio y fue cobrando especial interés en relación a la situación de este grupo social particular dentro de una sociedad en permanente cambio, poniéndose énfasis en la situación de los jóvenes pertenecientes a los sectores populares. La irrupción de programas y políticas sociales y de empleo, destinadas a esta población específica, orientó a su vez estudios e investigadores hacia la comprensión de la situación de quienes se hallaban excluidos del sistema de educación formal.

En muchos casos, a través de esta preocupación se plantea FP como una solución tangencial a los problemas del fracaso y deserción escolar bajo la idea de que si el sistema educativo es incapaz de retener a sus alumnos (especialmente a aquellos que pertenecen a los sectores más vulnerables), "al menos" que sea capaz de ofrecerles la posibilidad de aprender un oficio: si el pupitre o el libro no son lo "apropiado", entonces mejor formarlos para el trabajo (¿para qué trabajo? Es la pregunta que falta hacer). Así, formación profesional se convierte además en un vehículo de prejuicios y preconceptos sociales; en un herramienta para lo posible destinada a aquellos que "no

pueden hacer otras cosas". Una manera de dar asilo a los que quedan fuera de todo, sin importar cómo. Detrás de esta idea se esconden al menos dos nociones discutibles: por un lado, la prejuiciosa noción de *educabilidad* (primar hermano de la *empleabilidad*) que carga sobre las espaldas del sujeto la responsabilidad de ser o no capaz de "recibir" educación; y por el otro la concepción de una educación como no-proceso. Como algo estático, lineal, homogéneo en la que el sujeto despojado de su realidad y su contexto, se asume pasivo y aprende lo mismo que el resto, al mismo ritmo que el resto.

Lo cierto es que, en esta misma línea, en muchas ocasiones los centros de FP están donde la escuela media no estuvo y donde la escuela primaria tuvo dificultades para construirse en lugar de referencia. Aquí FP se asocia al tema de las certificaciones y al supuesto de que éstas son un valor en sí mismos para el mercado de trabajo (como veremos más adelante, esta es una afirmación que pondremos en duda). La dupla certificación-formación cobra relevancia por sobre la certificación-aprendizaje y nuevamente aquí aparecen las competencias ganando terreno sobre los procesos de aprendizaje especialmente con la entrada, como se dijo, de los ministerios de trabajo en los ámbitos de la formación profesional impulsando acciones certificadoras en función de protocolos inventados a espaldas muchas veces de los procesos de trabajo y a escondidas de los trabajadores que pretende certificar. Estas acciones, además, suelen no tener un impacto en las regulaciones colectivas del trabajo, ni en relación con el sistema educativo que suele no participar (mayormente porque no es convocado) en estos procesos de construcción de protocolos y normas como si lo hacen las diversas cámaras empresarias.

En otro sentido, la FP se encuentra ligada a la utilización del tiempo disponible, del tiempo de ocio productivo o improductivo, forzado o no. FP aparece entonces dando respuesta a esta necesidad que tienen las personas de hacer cosas, independientemente del empleo. Esta situación la encontramos especialmente entre personas jubiladas o retiradas del empleo que han aprendido a lo largo de su vida que hacer cosas es la única manera de estar en el mundo. En este mismo grupo de cuestiones a los que FP pretende dar respuestas, podemos colocar la FP en situación de encierro que viene a resolver dos problemas en uno: el uso del tiempo ocioso y cierta necesidad de construir herramientas de reinserción, aunque laxas y poco pensadas, luego de purgar alguna condena.

Así, FP sería una solución para los problemas de competitividad, una solución a los problemas del mercado de trabajo y desempleo, una solución integradora para los jóvenes de los sectores populares expulsados del sistema educativo (además de otros grupos y colectivos marginados sistemáticamente) y, también, una solución a los problemas de sociabilidad de los adultos mayores y de reinserción social de las personas en situación de encierro.

¿Qué es lo que ocurre con esto? Suponiendo que estos problemas enumerados se encuentran planteados de manera correcta por los actores interesados, es necesario dar cuenta (aunque salte a la vista) que cada uno de estos problemas son distintos. Tienen causalidades distintas, formas de manifestación diferentes y actores implicados heterogéneos. En consecuencia, ante esta heterogenidad de problemas la solución no puede ser la misma. O, dicho en otros términos, los contenidos de la solución (aún

siendo la misma herramienta) no pueden ser los mismos. Se desprende necesariamente que los contenidos que debiera tener la formación profesional para atender a cada una de estas cuestiones deberían ser distintos como distintos los enfoques y quizás diferenciados los actores que intervienen.

Competitividad, desempleo, integración social, discriminación de género, ancianidad, encierro son problemáticas que no pueden ni deben ser puestas bajo la misma y universal solución. Si FP es la solución de todos estos problemas, entonces no sólo se debería estar pensando a sí misma, sino que debería estar pensando qué itinerarios para cuáles problema; qué contenidos para cuáles trayectorias. Lejos de esto, FP es llamada a intervenir en la diversidad de cuestiones mencionadas, sin poner en discusión la manera en que lo hace y no sólo quedando los contenidos en un segundo plano, sino también quedando en segundo plano los actores legitimados para intervenir y los sujetos (y sus contextos específicos) para quienes es pensada (¿es pensada?) FP en tanto política de intervención pública.

Tesis dos: el sistema educativo y sus dilemas

La escuela fue sin duda el instrumento más poderoso para la transmisión del saber considerado válido y útil para la inserción social. Es, con todos sus errores y todas sus grietas y dificultades, la política de intervención estatal más democrática, extendida y eficaz. En el terreno educativo el siglo XX estuvo marcado por la expansión y la complejización de los sistemas de enseñanza como una herramienta para la construcción de una sociedad homogénea y como proceso de ciudadanía. Todo lo que debía saberse para considerarse miembro pleno de la sociedad se organizó en disciplinas, currículums y libros escolares que permitieron la transmisión sistemática de un tipo de saber: el saber letrado, el saber ordenado en categorías. Sin embargo, ese resto de cosas que todas las personas aprenden a lo largo de su vida, no tuvo necesidad de vincularse con la escuela o lo ha hecho por medio de la mediatización que suponen la formalización educativa del conocimiento (esto da muestra de que se han realizado esfuerzos al respecto, pero siempre desde la mirada cristalizadora de su formalización). Esto no significa que la escuela no se vincule con la sociedad en la que está inserta y la contiene al tiempo que la conforma, eso sería imposible; sólo que la forma de hacerlo supuso algunos caminos rígidos de recorrer.

El saber construido socialmente sólo se transmitía en la medida que era convertido en materia de la didáctica escolar, es decir escolarizado, fijado, manualizado. El camino lógico supuesto y lineal iba del aprendizaje en la casa a la escuela y de allí al mundo del trabajo en donde se suponía que se permanecía hasta el fin de la edad adulta, para luego recluirse en la casa finalmente a “disfrutar” del esfuerzo realizado en la última etapa de la vida. Claro que estos caminos ideales fueron sólo realidad para una parte muy pequeña de la población y no por mucho tiempo.

Entonces, la alternancia y la búsqueda de interrelaciones entre la escuela y la vida en general (en especial la experiencia de trabajo) no es una novedad, obviamente. Estuvo presente en las discusiones educativas cada vez que los cambios sociales,

económicos y productivos parecían dar vuelta una página de la historia expresándose además formalmente en la organización de la educación de adultos. Pero más allá de estar presente, esta articulación adulto-educación ha sido resuelta históricamente escolarizando al sujeto adulto, volviéndolo un niño al desprenderlo de toda su experiencia de vida, de trabajo, de militancia, etc.

El desarrollo de FP hasta el modelo actual estuvo ceñida por un debate (teñido de confrontación abierta en algunos momentos históricos) acerca de si en FP debe predominar una lógica educativa/formativa o una productiva. La primera implica un rol central de las instituciones educativas en la provisión de la oferta, con certificados de tipo escolar que acrediten procesos de aprendizaje y, eventualmente, habiliten la continuidad en niveles educativos superiores. Por su parte la lógica productiva en la FP asume un rol en una comunidad profesional tanto desde el punto de vista de los actores del mundo del trabajo (sindicatos, empresas) como hacia quienes está destinada: los trabajadores. La población es seleccionada por su participación como trabajador en un determinado sector productivo; en esta lógica, las certificaciones aparecen más adaptadas a las necesidades de la demanda.

Además, el sistema educativo tiende a visualizar al mundo del trabajo como un punto de llegada, sin haber terminado nunca de explicarse el tránsito y sin haber podido explicitar aún y poner en relación acabadamente la lógica interna que presenta este espacio, que se supone el destino de las personas una vez que han salido del sistema educativo. El funcionamiento del mercado de trabajo, de los procesos de trabajo y sus relaciones, tienden a ser presentados como un dato dado que deberá orientar o no -según la perspectiva- el funcionamiento de las instancias de educación formal, entre las que se encuentra FP. Por un lado, esta perspectiva es comprensible teniendo en cuenta que la lógica educativa es sustancialmente diferente de la lógica de los mercados de trabajo pero por otra parte, constituye la clave que podría llegar a explicar el por qué el sistema educativo no terminó de hacerse cargo del vínculo necesario entre educación y trabajo ni de la especificidad que tiene la formación en el propio espacio de trabajo que podría constituirse en el punto de partida: en lo que refiere a FP el camino debería ser planteado de manera inversa a la manera en que se plantea en la educación general. Esto no significa sin embargo que las acciones educativas deban responder de manera lineal e incuestionada a los requerimientos del mercado de trabajo en la medida en que esta demanda hacia el Estado suele tener la intención de dirimir o de disputar quién se hace cargo y se responsabiliza de la formación de la fuerza de trabajo. Lo cierto es que en nuestro país esta tarea de la formación específica fue casi exclusivamente un atributo del sistema productivo a partir de la formación de base lograda con una alta tasa de escolarización como fruto de una política de Estado.

Entonces cuando el Estado en general y el sistema educativo en particular reciben y se hacen eco de manera explícita de esta demanda desde el mercado, debemos comprender que estamos discutiendo por distintas razones legítimas o no (y esto es parte de la discusión) quién lo toma a su cargo, quien puede desarrollarlo, quién pone los recursos. En general es el sector empresario el que impulsa estos requerimientos. El problema es que el Estado no sabe cómo hacerlo, o no al menos el

sistema educativo como institución del Estado (aunque este no saber cómo hacerlo no debe significar, renunciar a ello). Distintas son otras dependencias que han encontrado en FP una fuente de recursos para la acción tendientes a movilizarse para resolver problemas. El tema es que “moverse mucho no es trabajar”, como versa el dicho popular y muchas veces estas acciones formativas en manos de actores diferentes al sistema educativo se convierten en negocios para pocos en desmedro de la ilusión del trabajador de obtener un certificado que así lo acredite. La dificultad con la formación profesional es que no se termina de definir con claridad qué es, para qué se piensa, cómo se hace, a quién le sirve y por qué es necesaria. O en otro sentido, no termina de definirse ni encontrar su especificidad desde el sistema educativo lo cual termina haciendo de FP un campo de rensillas sectoriales y de intereses poco claros.

(Hipó)Tesis tres: credencialismo exacerbado

La tercera de las tesis más que tesis está pensada como hipótesis de lo que efectivamente sucede. Lo hacemos desde el sencillo y sensible lugar de realizar un análisis observacional de los canales más frecuentes de pedidos de empleo. Lo que nos encontramos es que la exigencia de credenciales funciona, pero casi con exclusividad para los cuadros y mandos gerenciales. Se les pide a las personas convocadas para ejercer funciones de mando que aporten sus credenciales para movilizarse en ese mercado de trabajo, ya que ese segmento del mercado es uno de los segmentos menos estable y resulta cada vez es mas incierto.

Si esto es así, si esto funciona y esta más o menos extendido, lo que podemos ver es que existe un mercado de pases abierto permanentemente, no al interior de las empresas, sino entre empresas. Mercado por el que las personas circulan y en estos casos las credenciales actúan como moneda de cambio para acceder a ese tipo de empleos. De aquí la proliferación de titulaciones académicas y postgrados, aumentando la presión por la educación superior de los sectores medios.

Ahora, cuando analizamos a *grosso modo* el resto de los empleos, vemos que para el caso de los que corresponden al sector industrial, empleos manuales o incluso empleos calificados, se exige una certificación básica del sistema educativo junto con experiencia comprobable de trabajo afín al puesto para el que se oferta el empleo. La experiencia de trabajo es lo que da cuenta del saber específico y de la capacidad de esa persona para intervenir en el proceso de trabajo que se esta requiriendo. No hacen falta más que los años de experiencia para acreditar saberes cuyo peso específico justamente se mide en años de oficio. Una certificación da cuenta sólo parcialmente de lo que una persona es capaz de hacer y de la complejidad de situaciones para la que está preparado y el mercado de trabajo (echando mano a una estrategia de darle entidad de ser a los constructos sociales), lo sabe.

En lo que respecta al sector de los servicios priman fundamentalmente las características de la actitud de las personas y los valores asociados casi siempre a una certificación también general. Lo que se pondera son las características personales, actitudinales, de comportamiento e incluso perfiles étnicos o algún criterio estándar

de belleza. Son el *saber ser* y *saber estar* los principales requisitos solicitados ¿Quién vende tal o cual cosa? Aquel que tenga *proactividad* o aquel que tenga intención, que tenga compromiso... que sepa estar, que sepa ser.

Al operario, al obrero, al trabajador industrial también (sin entrar en la discusión acerca de la *calidad* de ese trabajo) se le exige un perfil similar en lo que respecta a la retórica de la solicitud, pero en última instancia, si sabe manejar la maquina y no es proactivo, será reclutado especialmente en ciertos ámbitos del trabajo industrial en los que la intervención humana sobre los procesos es ineludible y el saber hacer tiene un peso específico mayor que el saber ser o saber estar. “Recursos humanos y su verso se quedan en la puerta de la central, se quedan en las oficinas”, expresó hace años en una entrevista un trabajador de Costnera Sur en relación a las nuevas formas de gestión de la fuerza de trabajo, “acá el que sabe cómo *seguir* cables, soy yo”.

Lo fundamental en este caso es la capacidad de controlar e intervenir; de actuar al interior del proceso de trabajo y es ahí en donde el saber específico continúa siendo un elemento de ponderación por sobre todos los manuales de gestión de personal. Es en este sentido en el que parece al menos opaca, la afirmación acerca de la necesidad de proliferación de credenciales para que el mercado de trabajo funcione aceitadamente. Éste y los procesos productivos dependen, para su funcionamiento, de las condiciones estructurales de la economía, de las decisiones empresarias en materia de organización del trabajo y de las regulaciones del Estado, que de las condiciones subjetivas de la fuerza de trabajo.

Entonces, ¿de donde sale el credencialismo? ¿Cómo se impone a pesar de no tener asidero en la realidad? Claro esta que en condiciones de un mercado de trabajo estallado, desordenado y atomizado, las credenciales juegan un rol caprichoso aunque no por caprichoso, menos expulsivo. En ese contexto las condiciones de explotación se intensifican y el mercado se vuelve más quisquilloso y exigente. Pero el mercado de trabajo no existe como tal en la medida en que no cumple con ninguno de los requisitos de su definición teórica (otra discusión es si existe para otras mercancías), porque tiene un carácter fuertemente dependiente de las intervenciones públicas: es el Estado el que regula el intercambio de la fuerza de trabajo; establece quiénes pueden participar y quiénes no; modifica las necesidades de reproducción de la fuerza de trabajo por medio de las políticas sociales; etc., además por supuesto de que el sujeto portador de la mercancía trabajo no tiene otra opción que ponerla en venta para subsistir.

Además, el mercado de trabajo posee una característica saliente que es la de no ser homogéneo nunca. Existen múltiples mercados de trabajo condicionados por la rama y el sector de la economía, por la zona y las condiciones de acceso, permanencia y movilidad en su interior. Por otro lado, se trata de un espacio segmentado jerárquicamente. Esto significa que no todos pueden acceder a todos los niveles y cada uno de ellos define condiciones específicas para su ingreso, permanencia y promoción. Entre esas condiciones, las certificaciones.

¿Qué pasa con esa exacerbación del credencialismo en condiciones más “equilibradas” del mercado de trabajo? Así como en situación de mercado de trabajo desordenado las credenciales se degradan perdiendo además su referencialidad simbólica, en condiciones de mayor equilibrio pierden su valor nominal. La demanda

por educación no puede reducirse entonces a la demanda por diplomas puesto que el resultado de la formación y el diploma corresponden a dos órdenes diferentes de la realidad social.

En este sentido, no es la posesión de la credencial lo que le va a permitir a una persona moverse por el mercado de trabajo, salvo que estemos pensando en los cuadros gerenciales o en segmentos de profesionales. Para el resto, las credenciales que hoy siguen siendo validas y funcionan como discriminadoras dentro del mercado de trabajo son las credenciales que da el sistema educativo: primario, secundario con sus distintas modalidades, universitarios completo e incompleto con sus especificidades. Todo lo demás cuenta muy poco en la selección de las personas en el mercado de trabajo.

Más allá de estas precisiones y en pos de salvar las inquietudes que genera la falta de empleo y de paliar las consecuencias sociales que estas inquietudes pueden acarrear, se producen dos procesos de certificación que queremos rescatar y que harían del sujeto que las porta, un sujeto "más empleable": por un lado, la certificación-formación y, por el otro, la certificación-aprendizaje. El primero, implica una credencial certificadora como corolario de un proceso formativo determinado. El segundo, la credencial como certificación de conocimientos aprendidos por fuera de las instituciones educativas incluso por fuera de cualquier instancia formativa más allá de la institución que la patrocine. Credencial esta emparentada fuertemente con la noción aún no terminada de definir, de competencias. Ambas perspectivas coexisten en la actualidad pero cobran diferente importancia según el momento histórico y las condiciones socio económicas que les son propias.

La inquietud y la pregunta por la posibilidad de multiplicar las formas de certificación que devinieran en credenciales legitimadas para la obtención de un empleo, como muchas otras cuestiones, han surgido fundamentalmente de las administraciones de los Estados Nacionales los que a partir del impulso y financiamiento de los organismos internacionales de crédito, construyeron como necesidad el impulso para la creación de mecanismos de certificación. Impulso y proyecto del que se encuentran notoriamente ausentes los sectores educativos (Ministerios, docentes, universidades). Esto implicó que la certificación, tanto de la formación como de los aprendizajes, fueran impulsadas y llevadas adelante por otros actores estatales, sea el Ministerio de Economía o el Ministerio de Trabajo. Acción que tiene como trasfondo la discusión acerca de la exclusividad del sistema educativo en la certificación y en el otorgamiento de credenciales educativas.

La relación entre educación y certificación constituye una de esas asociaciones que por naturalizadas socialmente, suelen funcionar en muchas ocasiones como sinónimos. Como en todos los procesos de naturalización de las relaciones sociales, el factor que facilita esta operación suele ser la reducción de uno de los términos a alguna de sus posibles expresiones. En este sentido, en el caso de la educación y la certificación, la ligazón proviene de reducir educación (o más explícitamente aprendizaje) a las acciones llevadas a cabo institucionalmente, y certificación como única forma de expresión del reconocimiento social.

Un elemento más que merece ser mencionado en cuanto a la relación entre educación y certificación, está dado por la asociación igualmente naturalizada entre certificación y aprendizajes. La legitimidad del sistema educativo en tanto institución de clasificación social, encuentra asidero en la medida que se presupone la igualdad de resultados en términos de aprendizajes, como producto del tránsito por el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades.

La asociación enraizada en la misma lógica del sistema educativo entre enseñanza, aprendizajes y certificación (es decir que a igualdad de prácticas de enseñanza le corresponden los mismos aprendizajes y en consecuencia la misma certificación) es objeto actualmente de cuestionamientos que se expresan en los propios actores del mundo educativo y del mundo del trabajo también.

Hacer lo que hay que hacer (o resignarse a no hacer nada)

Si vamos a pensar FP como una forma de intervenir políticamente que apunta a resolver un cúmulo de realidades heterogéneas y diversas, es menester en principio reconocer cada una de esas realidades que se intentan resolver. Reconocerlas, sistematizarlas, protocolizarlas e intervenir si es posible desde los ámbitos locales.

En este sentido, se puede pensar una "FP acreditativa". Esto es, que acredite lo que el trabajador sabe y/o de lo cual efectivamente trabaja. Acreditar en este caso significa un reconocimiento de lo que el trabajador sabe y a partir de ahí, *completar* (si cabe la expresión) lo que no sabe. Las personas que aprendieron a hacer cosas en su experiencia de trabajo pueden comprender que todo ese conjunto de cosas que saben hacer, forman parte de otros conjuntos mas amplios, que pueden intervenir en otros procesos y entonces, en este caso, tenemos que pensar que FP tiene que tener un carácter distinto al que tiene. No se trataría de enseñarle a alguien a hacer algo que no sabe, sino que a partir de lo que esa persona sabe, ponerlo en relación con otras cosas, que son demandadas, requeridas, valoradas, pero a su vez en relación con lo que el sistema educativo puede enseñar y certificar, ya que esa certificación es la reconocida y valorada. Por ejemplo, en referencia a los adultos desempleados, la formación profesional necesariamente debería contener un análisis, una posibilidad de recontextualizar, reaprender sobre los saberes construidos con anterioridad por los sujetos. Todas las personas que han trabajado y que han vivido, construyen saberes y esos saberes pueden ser redefinidos, puestos en valor, pero no como un papel, como una certificación, (porque sostenemos, esto no es lo que el mercado de trabajo requiere) sino como un saber que puede ser resignificado en función de problemas generales y transferibles a nuevas situaciones de trabajo.

El sentido común tiende a referirse al *saber hacer* como saberes prácticos o capacidades que se aprenden en la vida, reservando los conceptos y su formación para la academia. Lo cierto es que si bien el mundo de las palabras es el mundo escolar, la experiencia también enseña a ponerle nombres a las cosas y en este sentido, toda acción del hombre supone palabras con las que puedan designarse. De allí que tomar lo que se aprende en la experiencia no puede reducirse únicamente a considerar las acciones

eficaces. Estas acciones sólo son eficaces en la medida que forman parte de un conjunto de ideas que les dan sentido, y reservar este tipo de aprendizaje al mundo de la acción, es una vez más denigrarlo a un tipo de saber que en nuestra sociedad se halla degradado. En consecuencia, las acciones de acreditación y reconocimiento no pueden contentarse sólo con registrar un decálogo de buenas prácticas (tal el caso de algunas de las metodologías muy pobres ensayadas aún nuestro país) ya que esto es la punta de un iceberg que es necesario conocer para llegar al sentido educativo del problema. Certificar acciones eficientes puede ser un buen instrumento para el reclutamiento de personal y para la movilidad de las personas en un mercado de trabajo, sin embargo, el valor educativo no está ahí, sino en los saberes que suponen estas buenas prácticas. Aquel que hace bien algo es porque sabe cosas que es necesario poner de manifiesto y colocarlas en diálogo con los contenidos que se transmiten en la experiencia escolar, en este caso, FP.

Se puede pensar también una “FP articuladora” en relación a los jóvenes sin experiencia y expulsados del sistema educativo, lo mismo que ciertos colectivos históricamente vulnerados y segregados. En este plano se podría propiciar y acompañar la reinserción en el sistema educativo para lo cual es necesario sistematizar los mecanismos de articulación con el resto de los niveles y modalidades. Poner en relación esta FP con la formación primaria, la formación media y la formación superior. Hoy, los sistemas de formación profesional están totalmente separados de la formación de los niveles educativos, más allá de los esfuerzos e intentos en este sentido. Existen personas, colectivos y grupos que pasan años circulando por centros de FP estudiando peluquería, corte y confección, plomería, electricidad del automotor, etc, y esos años de formación, de reflexión, de esfuerzos, no le *sirven* en términos de una certificación valorada que es la del sistema educativo formal, como dijimos antes. En este caso, el tránsito por la FP, el esfuerzo que ello significa, tendría que relacionarse con la formación general porque aquí sí podemos pensar la medida en que cambiaría su posición relativa en el mercado de trabajo.

¿Por qué una FP articuladora y no directamente una escolaridad para adultos y adultas que ya existe? Porque la idea no debería ser reescolarizar, infantilizar, a adultos y adultas, sino dar cuenta de su condición de tal reconociendo sus experiencias de vida en todos los ámbitos en los que esta se ha desarrollado. La idea no debería ser “impartir” contenidos manualizados y jerarquizados sino saber aprovechar esa experiencia de vida y constriñer itinerarios en función de los mismos ¿Es difícil? Por supuesto ¿Imposible? De ninguna manera.

Es posible por otro lado pensar una “FP estrictamente formativa”, esto es, que despliegue programas, currículas e itinerarios pensados para procesos de enseñanza-aprendizaje cortos y profesionalizantes con impacto en las certificaciones habilitantes (y con la posibilidad de articular con niveles superiores del sistema educativo a través además de algún sistema de reconocimiento y validación de saberes). Para esto es necesario homogeneizar contenidos y titulaciones, democratizar los recursos y aceitar los mecanismos de vinculación con el medio productivo. No para ser reflejo de las necesidades del mercado de trabajo o, más acotadamente aún, de un puesto de trabajo (necesidades que como se dijo suelen ser caprichosas en la medida en que no tienen

detrás un respaldo acerca de las necesidades reales de formación) sino para achicar la brecha entre conocimientos teóricos y saberes prácticos sin que uno tenga preeminencia sobre el otro y para lograr construir currículas que cubran los diferentes niveles de abstracción que implican el aprendizaje de un saber hacer.

En este orden, es preciso tener en cuenta un riesgo que se corre: la valoración social diferencial que tienen las certificaciones. Un certificado que de cuenta de las prácticas y no las ponga en relación con el resto del saber, deja a las personas en una situación de minusvalía respecto del “saber letrado escolar”. Unos saben hacer y otros pensar. Una FP que refuerce esta dicotomía (ya instalada por otra parte en nuestra sociedad) lejos de democratizar la distribución del saber, lo vuelve menos accesible. Las acciones de certificación que no pongan en relación los saberes certificados con el resto de los contenidos del sistema educativo, atenta contra éste en su capacidad de transmitir democráticamente los saberes construidos por la sociedad. Validar un saber por fuera del sistema educativo y negar su capacidad para acercarse al mundo de la vida y del trabajo (aunque sea esto una tarea difícil) es contribuir incluso a la pérdida de sentido y valoración social de la escuela y los docentes. Estos riesgos se corren en la medida en que se siga pensando FP como como institución de contención social. El riesgo es el de convertirse en un maquillaje que refuerce las tendencias a la exclusión y a la legitimación de esta exclusión por la carencia de saberes necesarios y de certificaciones valoradas.

Podríamos agregar en este cierre un principio de esbozo de una cuarta tesis (que aún son un cúmulo de preguntas) que se refiere a la pragmática local y a su necesidad de resolver problemas y coyunturas. A grandes rasgos pensamos en la necesidad y oportunidad que tienen los espacios locales, hoy en día, de ocuparse de cuestiones de las que no se ocupaban y, en consecuencia, desarrollar instituciones, para ser capaces de intervenir ¿Qué rol puede jugar FP en el desarrollo local? ¿Cuáles son los problemas a los que la FP puede aportar una solución? ¿Qué FP quieren y necesitan los ámbitos locales? La primera cuestión a tener en cuenta es la de los contenidos/itinerarios propuestos por FP. Ante poblaciones y contextos productivos distintos, los contenidos de la formación necesariamente deben ser distintos. Esto se relaciona con la tesis 1 según la cual no puede dársele la misma solución a problemas distintos. Esto implica la necesidad de encarar procesos de diagnósticos de las realidades, mercados de trabajo y estructuras productivas locales tanto como la posibilidad de detectar necesidades de formación. E incluso encarar trabajos de diagnósticos diferenciados de situaciones que pueden ser resueltas relativamente por FP en alguno de sus ámbitos de aplicación teniendo en cuenta que existen diferentes grupos con problemáticas distintas.

Lo que en definitiva se está planteando es construir una FP para cada problema. Usar martillos para clavar clavos y usar las pinzas para lo que las pinzas fueron diseñadas. Si no se piensan diferentes FP entonces FP no sirve para resolver ningún problema y queda como apéndice, y, como tal, descartable o tan estirable que pierde sentido. Lo descartable para los descartables. Tan grave como suena.

Lo cierto es que para esto, el sistema educativo debería repensar la manera en que es posible articular y relacionar la educación y el trabajo y la validación social a

través de la certificación. Repensarse y disputar el terreno que le corresponde en relación a FP, sin creerse tampoco exclusivo de ese ámbito. Hacerse cargo de que la formación para el trabajo es también, y de manera fuerte, un proceso que puede darse desde el sistema educativo sin necesidad de caer en formatos escolares que lo que hacen es infantilizar un tipo de formación dirigido a jóvenes y adultos (formatos escolares además cargados de horas y módulos que intimidan a cualquiera). Enorme espectro de realidades incluidas en esas dos categorías opacas del análisis social. FP es, desde esta mirada, un terreno en disputa que debería ser ganado con otras armas diferentes a las utilizadas por otros sectores de intervención estatal en la materia en la medida en que lo que intenta es construir y recuperar saberes.

¿Por qué hablamos de saberes y no de *competencias*? Porque las competencias, además de constituir un concepto controversial y deshabitado, son un constructo que refiere específicamente al ordenamiento de las habilidades en el mercado de trabajo y son formas impuestas al interior de los espacios de trabajo. Las competencias refieren a puestos de trabajo, organigramas laborales y maneras de poner en acto la actividad humana. De lo que se trata es de poner en valor al sistema educativo y sus formas de intervención en la realidad. Más allá de que todo proceso pedagógico es en sí mismo un proceso de preparación para el ingreso al mercado de trabajo (en tanto que el trabajo es la única forma de sobrevivir en un mundo de consumo y subalternidad), considerar que esa es su única finalidad es tener una mirada acotada.

Parados desde el sistema educativo, debemos dar la discusión acerca del cumplimiento de su mandato universalizador. Esto es, de hacernos cargo del derecho fundamental y universal al acceso a la educación en cualquiera de sus formas y de sus modalidades. En este marco, el concepto de competencias hace de esta finalidad un fin más pequeño, unilateral, formateado y en el que el sujeto protagonista, pierde centralidad en la medida en que no son sus saberes los que serán valorados en confrontación con el sistema educativo, sino los saberes que puede o no tener en función de determinados puestos de trabajo existentes.

Que ciertos segmentos del mercado de trabajo se organizan en función de las competencias es algo que sucede (aunque sigue siendo objeto de discusión necesaria), pero que el sistema educativo mire los saberes en tanto competencias (teniendo en cuenta además que no es de esa manera que están organizadas y pensadas las currículas) implica quizás desconocer la especificidad de sus miradas sobre la sociedad y las mujeres y hombres que la componen. Si el sistema educativo piensa en términos de competencias, perdió la batalla cultural y estaría renunciando a la valoración social de sus titulaciones.

Construir pragmáticamente y programáticamente los contenidos de FP significa justamente hacer el camino inverso del de las competencias. Es necesario empezar a reflexionar fundamentalmente en qué contenidos y para qué problemas pensamos FP y comenzar a preocuparnos menos por la certificación y por lo que la certificación pueda aportar para el sector de la población al cual se refieren mayormente las acciones de formación profesional. La preocupación tiene que estar dada por lo que FP puede aportar al desarrollo local: FP, ¿para qué?

Ese “¿para qué?” deberá ser resuelto de algún modo para que no se pierda en el camino de la duda el hecho de que FP sigue siendo un instrumento inmejorable para salvar o al menos atenuar la grieta entre trabajo e instrucción. Esto significa que no puede ignorar la realidad del mercado de trabajo ni la realidad del empleo, pero no significa olvidar su inscripción dentro del sistema educativo y la necesidad de articular didácticas especializadas. Reconocer la importancia de aprender en y para el trabajo no significa renunciar a la mirada específicamente educativa que debe sostener la modalidad. En este sentido, FP no debe confundirse con formación calificante o con formación por competencias. Estas últimas dos corresponden en última instancia a los ámbitos productivos sectoriales y son tanto las empresas como los sindicatos los encargados de formularlas, llevarlas adelante y certificarlas de la manera que les resulte mas conveniente según negociación (sin perder de vista el desequilibrio *inmanente* de esta negociación). FP, como institución del sistema educativo tiene otras lógicas internas y externas que le dan especificidad, como ser, su carácter compensador y no reforzador de las desigualdades educativas, sociales y laborales.

Bibliografía

- DROLAS, A. “Antecedentes y fundamentos para la construcción de una política de acreditación de los saberes del trabajo” en DONYA, ML y UBAL CAMACHO, M. (Comps) *La acreditación de saberes en Uruguay. Debates y perspectivas*. Pp 34-50. Montevideo, OEI (2018).
- DROLAS, A. “Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias”. En *Trabajo y Formación en debate. Saberes, Itinerarios y Trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: CICCUS. p43 - 64. (2011)
- DROLAS, A. “Del saber colectivo a las cualidades individuales. El debate sobre las competencias laborales” en *Revista Convergencia* n.º 54. Pp 35-52. México. (2010)
- JACINTO, C. “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”. En JACINTO (coord.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo, Buenos Aires. (2010)
- JACINTO, C. y MILLENAAR, V. “La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades”. En JACINTO (coord.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo, Buenos Aires. (2010)
- JACINTO, C. (2015). “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”. *Perfiles educativos*, 37 (148), México.
- SPINOSA, M. y DROLAS, A. “De la certificación-formación a la certificación-aprendizaje en el proceso de integración del MERCOSUR” en *Calificaciones y Empleo* n°62. Buenos Aires (2009)

SPINOSA, M. y TESTA, J “L’Enseignement professionnel en Argentine entre volontarisme et isolement dans la recherche d’un pays possible”. *Revue Formation et emploi*, 107, 9-24. (2009)

SPINOSA, M.: La formación del saber técnico: entre la escuela y la empresa. Estudios de caso sobre los técnicos químicos, tesis de maestría en Ciencias Sociales del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2004 (versión disponible en biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y en la biblioteca del CEIL - PIETTE del CONICET).

SPINOSA, M.: “Del ‘saber’ al ‘saber ser’”. Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo”, en F ERNÁNDEZ , A. (comp.): *Estado y relaciones laborales: transformaciones y perspectivas*, Buenos Aires: Prometeo, 2005.

SPINOSA, M.: “Los saberes y el trabajo”, en *Anales de educación común*, n. o 5 (2006).

TANGUY, L.: “De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias”, en DE LA GARZA TOLEDO y NEFFA (comps.): *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*, Buenos Aires: CLACSO - Trabajo y Sociedad, 2001.