

LA COMPLEJA RELACIÓN ENTRE OFERTA FORMATIVA Y TRABAJO

(THE COMPLEX RELATIONSHIP BETWEEN FORMATION
OFFER AND LABOUR)

Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU*

RESUMEN

Este texto responde a un proyecto de investigación iniciado en el año 2003, en el cual con metodología interpretativa, se han indagado representaciones sociales de sectores juveniles sobre su prospectiva laboral, tema convocante porque el raconto del siglo concluido evidencia el cúmulo de lo que las llamadas promesas incumplidas; quizás realmente incumplibles. La idea de que una mayor formación asegura de algún modo la obtención de un puesto de trabajo, pierde credibilidad a medida que se analiza la compleja vinculación existente entre educación y empleabilidad.

Así como la promesa incumplida del bienestar, acuñada en años de prosperidad de países ricos, derivó posteriormente en una gran frustración, también la promesa de que el esfuerzo personal en formación laboral conduce a un puesto de trabajo, incluye la falacia de depositar el éxito en las acciones que realiza cada sujeto para prepararse a la inserción productiva. De esta suerte, el cuerpo social y los funcionarios de los gobiernos en quienes la sociedad ha delegado su representación, quedan libres de responsabilidades sobre la articulación entre la oferta formativa y el trabajo.

Es reconocido que un estado ausente abre espacios para políticas de empleo diferenciadas y a la vez confusas, que multiplican los desequilibrios y las desigualdades, entrando en el juego: la rentabilidad, el marketing y las variables organizacionales, antes que las coordinadas formativas laborales. Hemos relevado en la indagación, que tanto a los jóvenes marginales como a los posgraduandos, supuestamente hipercapacitados, les resulta complejo dilucidar si su formación para el trabajo necesita orientarse hacia la búsqueda de competencias personales específicas, de habilidades básicamente transferibles, de desarrollos de nichos sin explorar, de intercambios interdisciplinarios, de estructuras de gestión, etc. Cuando las políticas de formación para el trabajo actúan por omisión mas que por acción positiva, la oferta formativa tiene dificultades cada vez mayores articularse con la trama laboral.

Palabras Clave: prospectiva laboral - oferta formativa - políticas empleo - capacitación marginales - hipercapacitación posgraduandos.

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.
Correo Electrónico: palou@imagine.com.ar

ABSTRACT

The text is an answer to a research project beginning at 2003, with an interpretative methodology where we investigate on social representations of juvenile sectors on their labour prospects, which is an issue that during the last century has been full of unsolved promises, may be really impossible to fulfill. The idea that a better training will bring a job, loses credibility considering the complex relationship between education and labour.

In the same way as the unfulfilled promise of comfort, coined during the prosperity years of rich countries, ended in a great frustration, the promise that personal effort in labour formation leads to a job, includes the deceit of putting success in the individual actions of each subject in his training for production immersion. Thus, the social body and government public officials are free of responsibility on the articulation between formation offer and labour.

It is well known that an absent state opens free spaces for differentiated labour policies, which are confusing and which multiply inequalities instead of paying attention to labour formation coordinates. Both for marginal young people and postgraduates, hyper-trained, it is difficult to know whether to aim at specific personal training, places unexplored, interdisciplinary exchanges, management structures, etc. When formation labour policies work by omission more than by a positive action, the formation offer has more and more difficulties for achieving an articulation with the labour net.

Key Words: *labour prospect - formation offer - employment policies - marginal training - hyper-trained postgraduates.*

INTRODUCCIÓN

El texto plantea reflexiones surgidas en la etapa final de un proyecto de investigación que analiza representaciones sociales sobre prospectiva laboral, buscando los nodos de encuentros y desencuentros entre dos universos de jóvenes con recorridos históricos muy distantes entre sí, puesto que uno de ellos abarca a jóvenes de la educación popular y el otro, a jóvenes posgraduados. Sin embargo, ambos están estrechamente vinculados por un interés y necesidad esencial a la condición humana, como lo es el trabajo y por el condicionante de que para la concreción de esa aspiración se requiere de procesos educativos compartidos, cuya meta específica o implícita, conduzca a tal fin.

Los escasos estudios de educación comparada latinoamericana sobre el tema, dificultan la visualización de los escollos a superar para integrarse al mundo del trabajo. A ello se suman análisis parcializados sobre la cualificación y acreditación laboral que deben brindar las instituciones con este perfil, las que en las circunstancias presentes pendulan en el contexto local, entre la educación formal y la no formal (Pérez del Viso de Palou, R. et al., 2004: 16).

Se trata de un tema por demás convocante y sobre el cual el racconto del siglo concluido, evidencia un cúmulo de promesas incumplidas. Quizás son éstas

efectivamente incumplibles por parte de los gobiernos y sectores dominantes porque en su carácter de decisores y con capacidad de subalternizar a otros grupos humanos, optan con frecuencia por implementar mandatos instituidos sólo desde el poder, pero no desde la sociedad (Butelman, 1996: 13). La envergadura de la problemática a nivel mundial, explica los cuestionamientos cada vez más enfáticos del conjunto social a las instituciones con perfil educativo y laboral, por la escasa articulación que observan entre la educación y los requerimientos actuales del trabajo (Zabalza, 2001: 33 a 36).

DESDE DONDE INTERPRETAR

Para esta investigación se ha adoptado una integración de métodos, a los efectos de abrir el espectro de posibilidades que emergen de los contextos de descubrimiento y de validación. Priorizo aquí los abordajes interpretativos, porque posibilitan develar los niveles de discriminación positiva o negativa de estigmas mutuamente atribuidos entre jóvenes que acreditan en su haber cursos de capacitación laboral en Centros con ese propósito y una muestra intencional de universitarios posgraduandos. Sostengo a su vez la complementariedad metodológica por cuanto constituye un salto positivo hacia adelante ya que evita el parcelamiento del saber (Cook y Reichardt, 1986: 31-33).

La incorporación de la perspectiva etnográfica posibilitó la reconstrucción de creencias de sectores populares y académicos respecto a prácticas que devienen en inserciones laborales. La tensión epistemológica que es propia del conocimiento social y que se produce en el entrecruce de las lógicas prácticas que convergen en el campo, mostró la variedad de sentidos con los que las personas significan los aspectos distintos y comunes de sus mundos (Guber, 2005: 61).

Así, algunos profesionales posgraduandos pusieron en valor y se inscribieron en cursos no formales de capacitación o en carreras terciarias procurando con frecuencia en tales casos, mantener distancia con estos compañeros de clase y sin construir pertenencia a dichas instituciones. Por otra parte, ciertos jóvenes cursantes de capacitaciones laborales no formales y con nivel primario completo, albergaron en sus representaciones el supuesto de que la aprobación de cinco años de cursos en una Escuela de Capacitación, debe corresponderse de alguna manera con estudios de nivel medio; mientras que un sector de docentes de los mismos, ha manifestado descreimiento sobre su efectividad para alcanzar los objetivos propuestos.

La mirada etnometodológica permitió "(...) prestar atención al hecho de que mientras hablamos y a medida que enunciarnos, estamos construyendo el sentido, el orden y la racionalidad de lo que estamos haciendo en ese momento" (Coulon, 1998:40-45). Siguiendo al autor, asumo que la accountability es reflexiva y es racional, así que tanto cuando describimos la educación intercultural, como cuando explicamos el avance de la globalización sobre el mundo del trabajo, estamos formando ambos conceptos desde las lógicas teóricas y prácticas de cada uno de los investigadores, siendo necesario por lo tanto, pulir nuestro sesgo profesional.

El enfoque del interaccionismo simbólico facilitó la interpretación de las consecuencias del etiquetado de los distintos sectores y culturas que anhelan incorporarse al mundo del trabajo, porque lo explica como el resultado de un juicio social en el que desde algún poder, se aplican reglas que designan a otros como no aptos o no confiables lo que en sus efectos se traduce en un “no trabajo”. Coulon corrobora que “Una de las ideas más sólida de la teoría de la designación, es que las fuerzas del control social, al designar a alguien como desviacionista, lo confirman como tal a causa de la estigmatización que implica dicha designación” (op.cit.: 20).

En ese marco, los educadores quedamos en falta ante la riqueza de las culturas minoritarias, sean académicas o populares, porque bajo la presión del discurso oficial, está institucionalizada la falta de articulación entre la educación para el trabajo y la diversidad cultural. Un proceso de reflexividad nos abre paso a la comprensión de que la sustentabilidad del desarrollo a escala humana (Max-Neef, 1993: 85) demanda la búsqueda de canales y circuitos alternativos de transferencia hacia todas las direcciones, para que fortaleciendo las identidades se favorezca el diálogo entre las culturas. De este modo resulta posible instalar en el imaginario simbólico social el producto específico de los valores de cada región siempre que se cuente con el apoyo de una mediación docente formada específicamente para implementar modelos pedagógicos y didácticos multiculturales (Jerez et al., 2002: 28-29).

PERTENENCIA VERSUS INCLUSIÓN-EXCLUYENTE

Es conocido que un estado ausente abre espacios para políticas de empleo diferenciadas y a la vez confusas, que producen una multiplicación de desequilibrios y desigualdades, entrando en el juego las variables educativas institucionales antes que las coordinadas formativo-laborales. La gestión del conocimiento, como en todo proyecto, lleva adosada una cuota de poder que no se plantea abiertamente, pero se inscribe bajo formas institucionales que se ejercen de manera imperceptible, obteniendo mayor efectividad cuanto menos se lo identifica como tal (Varela, 2005: 135-136).

Lidia Fernández (1994: 24) señala que en toda formación social, quienes se benefician con la ocultación de datos mantienen fuertes barreras y ejercen poder para impedir la difusión. Paradójicamente, también resisten esa difusión aquellas personas que, si bien en principio se perjudicarían con el ocultamiento, obtienen en cambio el beneficio secundario de ser incluidas socialmente, aunque sea en carácter de portadoras de estigmas negativos. Podemos conceptualizar su posición como la aceptación de una inclusión excluyente.

La inclusión excluyente se opone al sentido de pertenencia, puesto que en la primera se anida la discriminación de la que son objeto los sectores subalternizados por el poder, cuyo punto de confluencia reside en la construcción de la identidad del extranjero, al que le está negada la pertenencia. La distribución de los espacios sociales resulta un indicador válido para develar la veracidad de ciertas manifestaciones de interés por superar los estigmas. También desoculta intencionalidades subyacentes de naturalizar las representaciones sobre la figura

del extranjero, atribuida a las personas que no acceden al trabajo por conformar un universo extraño (Pérez del Viso de Palou et al., 1997: 113-114).

Las decisiones que demandan los actores sociales no ocurren en un vacío contextual, sino que surgen de las expectativas de los sujetos de acuerdo al desarrollo sociopolítico y económico en el que están insertos. Berger y Luckman alertan que "(...) la realidad de la vida cotidiana parece ser una zona de claridad, detrás de la cual hay un trasfondo de sombras", en el que están instaladas "las estructuras de relevancia" de cada acumulación social de conocimientos. Por lo tanto a la hora de analizar las políticas activas para la educación laboral, no podemos dejar de tener en cuenta que un elemento importante del conocimiento "(...)" de la vida cotidiana, lo constituye el de las estructuras de relevancia de los otros (...)", y que "(...)" el cúmulo social de conocimiento en conjunto, tiene su propia estructura de relevancia" (1993: 63 a 65).

Es así que las premisas sustentadas durante largo tiempo por las estructuras de relevancia existentes, de que una mayor capacitación asegura de alguna manera la obtención de un puesto de trabajo, han perdido credibilidad a medida que los actores identifican la compleja vinculación existente entre las instituciones educativas y la inserción laboral. De igual modo la promesa del bienestar por derrame, acuñada en países con alto desarrollo económico durante períodos de prosperidad, derivó posteriormente en una gran frustración. También la promesa meritocrática de que el esfuerzo personal es lo que conduce a un puesto de trabajo, incluye la falacia de depositar el éxito en las acciones que realiza cada sujeto para alcanzar su inclusión laboral. De esta suerte, el cuerpo social y los funcionarios en quienes se ha delegado la representación, quedan libres de responsabilidades respecto a la generación de pertenencias inclusivas, para lograr puestos genuinos de trabajo (Zabalza, op.cit.: 30-31).

EL CAMINO DE LOS SIGNIFICADOS

La realidad de la vida cotidiana está impregnada de objetivaciones que la hacen posible, pero también formamos parte de un mundo "(...)" de objetos que proclaman las intenciones subjetivas de los semejantes, aunque a veces resulta difícil saber con seguridad qué proclama tal o cual objeto en particular" (Berger y Luckman, op. cit.: 53). Por lo tanto la significación de los hechos educativos relacionados con el trabajo, al objetivarse en signos agrupados en sistemas, ofrecen indicios de los sentidos subjetivos que portan; materia de nuestro estudio (Pérez del Viso de Palou y Busquets, 2005: inéd.).

Un paso esencial para avanzar en este camino ha sido descubrir cómo los propios actores de los dos universos estudiados interpretan y valorizan tales indicios, porque son ellos los que se encuentran inmersos en ese fenómeno social (Klimovsky e Hidalgo, 1998: 4). El desarrollo cultural, que es un proceso artificial en tanto depende del contexto, pone en escena a las fuerzas políticas en su rol de distribuir socialmente el conocimiento, declamado en leyes y discursos oficiales, pero que en los hechos se presenta como una problemática sumamente compleja, confusa en sus alcances e injusta en su aplicación. Señalar que todas las instituciones

educativas son las encargadas de llevar adelante la distribución social del conocimiento, constituye una obviedad y tampoco está en discusión (Berger y Luckman, op.cit.: 58). El centro del debate consiste en esclarecer qué parte del acopio social se distribuye, no sólo en cantidad sino principalmente como conocimiento de punta y puesto en valor

Las modalidades de engarce de las prácticas educativas representan también ejercicios de poder porque instalan diferencias que tipifican los complejos procesos de constitución de las formas “avanzadas” y “rudimentarias” de pensamiento (Baquero, 1997: 103). Las tipificaciones analizadas nos muestran que con las normativas vigentes, los sectores desfavorecidos quedan atrapados en las formas rudimentarias de pensamiento, mientras que el sector profesional opera con las formas avanzadas. De tal suerte, que aún cuando éste último elige capacitaciones laborales destinadas a marginales, las toma como estrategia disponible para conseguir trabajo, más reconocida que su propia formación universitaria pero no por la posibilidad de un crecimiento personal. Estas tipificaciones se corresponden con signos que portan información social y cuando se caracterizan por fácil accesibilidad, frecuencia, regularidad, rutina, involucramiento del prestigio, de la honorabilidad o de la situación social, están identificando símbolos positivos de status. Por el contrario, cuando el objetivo es la descalificación de la identidad, se condensan en símbolos de estigmas (Goffman, 1998: 58).

La colecta de datos para indagar los estigmas se realizó desde la premisa de que la “posibilidad de analizar el mundo social, su descriptibilidad, su objetividad, se revela en las acciones prácticas de la gente” (Coulon, 1998:48). Para ello recurrimos a la interpretación de los climas de aprendizaje a través de pistas relevadas en observaciones participantes áulicas, con el propósito de rescatar de sus intercambios comunicacionales, los acuerdos y desacuerdos, diferencias y afinidades, compatibilidades e incompatibilidades que allí se producen (Guber, op. cit.: 56-59).

Llama la atención la naturalización de la idea de que las “crisis” y los “cambios” atrapan a las instituciones y originan un clima defensivo que no habilita para aprendizajes cognoscitivos transferibles y aptos para acompañar a las instituciones educativo-laborales en el logro de sus objetivos. Los ambientes de aprendizaje que “(...) operan dialécticamente como resonantes de subjetividad y objetividad”, facilitan la revelación de los contenidos simbólicos que los distintos integrantes de las comunidades educativas depositan en los cursos, acreditaciones, competencias laborales y sentidos atribuidos al trabajo (Pérez del Viso de Palou y Sofán, 2004: 151-160).

Las fuerzas ocultas de los mandatos fundacionales de cada institución interaccionan con las presiones que devienen del orden externo y particularmente en lo que se refiere a las políticas para el sector, se detecta un nivel de indefinición que induce a desaciertos de difícil corrección. Por la misma razón la demanda social de proyectos educativos para formación laboral incluye la exigencia de una intencionalidad política explícita de sostén y promoción de los grupos más empobrecidos y otra implícita de fiabilidad y pertinencia de las habilitaciones que autorizan los certificados que otorgan. Siguiendo la línea vigotskyana, asigno una

importancia fundamental al marco sociohistórico en el que los capacitandos transitan su zona de desarrollo próximo (Baquero, op.cit.: 176 y ss.), porque de la incidencia sobre esta zona depende el posible desarrollo de valores de solidaridad, intercambios culturales positivos, inclusión en el mundo familiar, social y laboral. En síntesis, de la posibilidad de lograr un ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos es decir, de su calidad de vida.

Resulta por demás conocido que las transpolaciones directas tienen escasas posibilidades de aplicación y menos aún de éxito. García Pastor y Alvarez Rojo (2001: 157 y ss.) señalan la necesidad de determinar el perfil de empleabilidad de cada postulante, entendiendo por empleabilidad "al conjunto de posibilidades que tendría el sujeto en un contexto determinado". Desde esta perspectiva diseñan una evaluación contextual con la participación activa del postulante para que ponga en práctica sus autoconceptos ocupacionales, influidos por experiencias y vivencias de edades tempranas que se manifiestan posteriormente en el mundo laboral del joven y del adulto, como capacidad para trabajar.

Los jóvenes marginales tributan a su origen el autoconcepto del "no poder", contra el cual deben luchar permanentemente en su tránsito por las aulas. Por el contrario, la limitación de los hipercapacitados no pasa por este eje, sino por la no correspondencia entre sus vivencias exitosas de la infancia y su realidad laboral de precariedad o desempleo. Neff (1972: 155-158), enriquece la estrategia de la evaluación contextual afirmando que "(...) la situación de trabajo puede ser visualizada como una variedad especial de subcultura (...) integrada por individuos que desempeñan ciertos roles sociales prescriptos (...)". Su ejercicio se produce en un espacio público que limita la privacidad y que puede degradarla a medida que el trabajo presente connotaciones de mayor subordinación.

El permanente debate sobre las acciones de la esfera pública y la esfera privada obedece a que un trabajador debe responder a los condicionantes del mundo cultural en su desempeño laboral, según el status y ubicación social que detenta. Ello le demanda un complejo aprendizaje de los comportamientos requeridos para con los pares, los subordinados y los superiores (Neff, op.cit.: 167). Estas variables no son contempladas en general en las planificaciones de las ofertas formativas porque no hay un modelo de conocimiento y las políticas del conocimiento están casi ausentes en la agenda educativa, evidenciando que no se valoriza en su real dimensión que el uso social del conocimiento representa un instrumento fundamental para disminuir las asimetrías (Pérez Lindo, 2005: 42-52).

CONCLUYENDO

Hablar de educación intercultural implica el reconocimiento de que no existe un único modelo de hombre, sino que cada grupo humano encarna un modo peculiar de realización según sus posibilidades, tejiendo una trama cultural propia en la que aspira llegar a una participación justa en la producción de los bienes. En general no se plantea la necesidad de reflexionar sobre cómo interactuar en contextos multiculturales o hegemónicos, siendo la misma escasa o nula. No se trata de un acto individual puesto que para tejer una trama se necesita que haya más de un

componente y que se entrecrucen entre sí. Aún dentro de cada trama, la identidad personal no puede gestarse sin la aceptación de las diferencias que permite la otredad, porque como expresa Ana P. de Quiroga (1989: 33), la mirada del otro estructura o desestructura la personalidad; es decir, incluye o excluye a grupos humanos.

Todo trabajo es el resultado de motivaciones frecuentemente inconcientes, tales como la necesidad de autoestima, de identificación personal, de cumplir roles con valoración social positiva, de gratificarnos creando, produciendo y de múltiples otras expectativas y utopías. Lo que es innegable es que implica emociones porque "(...) suscita afectos negativos y positivos: temor, culpa, ansiedad, hostilidad en algunos (...) satisfacción y entusiasmo en otros" (Neff, 1972: 112). Como toda actividad humana, el trabajo entrelaza componentes racionales e irracionales que imposibilitan una evaluación objetiva y predictiva del comportamiento laboral de los sujetos en las diferentes etapas y situaciones de la vida.

La institución escuela que es una de las últimas de la modernidad que aún permanece vigente, ha actuado a lo largo de la historia como motor conservador y transformador, simultáneamente. Ejerce su mandato en correspondencia con el control social y las dinámicas adoptadas por los pueblos, las que se hacen visibles en las formas de organización y de gobierno asumidos. La escuela primaria obligatoria que nace en occidente de la mano de la revolución industrial, recibe el mandato fundante de homogeneizar a los ciudadanos de los nacientes estados de esos momentos (Kemmis, 1993:40-41), mandato que no ha sido sustituido hasta el presente por otro que promocióne la heterogeneidad y la valoración de las diferencias.

En su acompañamiento al proceso de industrialización durante el siglo XX, la teoría curricular ha reproducido la división del trabajo intelectual y del manual. A nivel de los profesores, esta posición lleva hacia un enfoque tecnicista que distingue nítidamente los contextos de formulación, cuyos responsables son los expertos y los de ejecución, a cargo de los docentes. Sus efectos se han podido apreciar con mayor crudeza en los destinatarios de la educación, que son los alumnos. La supuesta libertad de pensar, del desarrollo intelectual y de igualdad, han chocado con inevitables diferencias que devienen de los contextos socio-históricos, de las culturas, de los grupos hegemónicos y también de las posibilidades reales de acceder a las oportunidades que solamente disponen sectores privilegiados por algún espacio de poder (Kemmis, op.cit.: 129)

Ahora bien, así como no existe una única causa productora de la revolución industrial, tampoco puede existir una única mirada para evaluarla. Desde el prisma de mi objeto de estudio identifiqué que el actual "(...) resquebrajamiento de la estructura de atribución de papeles, producido a escala de toda la sociedad (...)", advierte que el meollo del problema radica en que la estructura misma de la cual depende el industrialismo, es lo que está en crisis. Por lo tanto también los papeles ocupacionales se desdibujan, llevando al colapso de los sistemas de valores y consecuentemente de los sistemas educativos, productivos, financieros y políticos (Toffler, op.cit.: 160)

La civilización industrial que hizo un fuerte hincapié en el cultivo de la capacidad humana para descomponer los problemas en sus elementos constitutivos, no advirtió

la necesidad de ensamblar con pertinencia política las piezas desarticuladas. Culturalmente somos hábiles como analizadores pero no así como sintetizadores, pese a que la transformación de las organizaciones a nivel mundial requiere un esfuerzo para pensar como generalistas y complementar así, nuestra mirada de especialistas. De este modo podremos escrutar "(...) conexiones ocultas entre acontecimientos que, en la superficie parecen desprovistos de toda organización" (Toffler, op. cit: 170-171). Ello hará viable no sólo el descubrimiento de esas corrientes que están sacudiendo nuestras vidas, sino principalmente la develación de los modos en que realizan alianzas que conformando verdaderos ríos de cambio, que confluyen hacia otra era que el autor citado denomina como "tercera ola".

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, R (1997) Vigotsky y el aprendizaje escolar. 2ª. ed. Buenos Aires: Paidós
- BERGER, P y LUCKMANN, T (1993) La construcción social de la realidad. 11 ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- BUTELMAN, I (1996) Pensando las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- COOK, T y REICHARDT, C (1986) Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En: Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- COULON, A (1998) La etnometodología. 2da. ed. Madrid: Cátedra.
- FERNÁNDEZ, LM (1994) Las instituciones educativas. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA PASTOR, C y ALVAREZ ROJO, V (2001) Investigación colaborativa sobre el impacto de un modelo de evaluación ecológico-situacional para la transición Escuela-Trabajo. En: Discapacidad Psíquica, formación y empleo. Málaga: Aljibe.
- GOFFMAN, E (1998) Estigma. La identidad deteriorada. 7ª. ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUBER, R (2005) La etnografía. 2da. ed. Buenos Aires, Norma.
- JEREZ VO, ORTIZ, G y DELGADO, A (2002) La educación frente al escenario de la multiculturalidad: dos discursos en pugna. En: Educar en la diversidad. San Salvador de Jujuy: EDUNJU.
- KEMMIS, S (1993) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. 2da. ed. Madrid: Morata.
- KLIMOVSKY, G e HIDALGO, C. (1998) La inexplicable sociedad. Buenos Aires: A-Z.
- MAX-NEEF, M (1993) Desarrollo a escala humana. Montevideo: Nordan-Redes.
- VARELA, C (2005) La institución en la gestión del conocimiento. En: Gestión del

conocimiento. Buenos Aires, Norma.

NEFF, W (1972) El trabajo, el hombre y la sociedad. Buenos Aires: Paidós.

PÉREZ del VISO de PALOU, R, GUERCI de SIUFI, B, ARANZAMENDI de ALTAMIRANO, M y VIGNALE, D. (1997) De las diferencias y algo más. San Salvador de Jujuy: EDUNJU.

PÉREZ del VISO de PALOU, R y BUSQUETS, S (2005) Educación intercultural y formación laboral. San Salvador de Jujuy: inédito.

PÉREZ LINDO, A (2005) Gestión del conocimiento (Director). Buenos Aires: Norma.

QUIROGA, A P. De (1989) Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Cinco.

ZABALZA BERAZA, M (2001) Construir la Formación para el Trabajo: una perspectiva desde el currículo. En: Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho. Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional.