



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme, Esther Levy y Natalia Herger

Educación y trabajo en el sistema productivo: Aportes al estudio de la formación laboral en Argentina

Autor/a: María Eugenia Vicente

E-mail: vicentealbisu@gmail.com

Pertenencia institucional: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

1 Introducción

La formación de los trabajadores posibilita mejorar sus prácticas laborales y relacionales y, con ello, afianzar la promoción social, profesional y personal, en el marco de la productividad de la economía regional y local. La formación de los trabajadores se relaciona con la modernización de procesos, de innovación de productos y de heterogeneidad en el campo del empleo.

Respecto de los mercados laborales, por un lado, y lejos de la idea de determinismo tecnológico, durante los últimos tiempos se pasó de una era en donde el principal proceso para generar valor o riqueza era la transformación de materias primas en productos, a una en donde el conocimiento se ha convertido en un factor clave y distintivo que permite transformar insumos en bienes y servicios, y crear nuevos y mejores productos. Por otro lado, ya no se trata de caracterizar el mercado de trabajo sólo entre trabajadores formales e informales (registrados/no registrados) (Lewis, 1954), puesto que la complejidad del sistema productivo presenta una variedad de formas de organización de las actividades económicas cuyas relaciones son complementarias, combinadas, o contradictorias (Neffa, 2008).

Respecto de la formación, en el campo educativo durante los últimos años, el estudio de la relación entre educación y trabajo dejó de concentrarse solamente en el sistema educativo y en los escolares, para consolidar el análisis en los espacios no formales de educación y en los trabajadores en general (Villa, Pedersoli y Martín, 2011;



Figari, 2015; Bessen, 2015; Garrido y Bilbao, 2015; Herger, 2013; López Lluch y otros, 2016; Mejía Castillo, 2016; Naranjo Herrera y otros, 2015; Jacinto, 2015). Ello ha significado un gran avance en la línea de investigación, puesto que la educación no es homologable a lo escolar, sino que los procesos educativos involucran actores, contextos y procesos más amplios y variados donde la relación entre educación y trabajo tiene lugar.

En Argentina, la relación entre educación y trabajo no está exenta de tensiones y discusiones. En este sentido, la ponencia tiene el objetivo de sistematizar los distintos aportes sobre la formación de los trabajadores, y reconocer las discusiones del campo de estudio en cuestión, que sirven como antecedentes relevantes para el tema.

2 Aportes para enriquecer las conceptualizaciones sobre Educación y Trabajo

Un primer aporte se inscribe en *debate acerca de las lógicas de formación profesional que mantienen las políticas públicas del sector*. Se trata de si la configuración de la formación profesional responde principalmente a una lógica educativa, productiva -que han atravesado la mayor parte del siglo XX-, o social -originada en la década del 90- (Verdier, 2008; Jacinto, 2015).

La primera reconoce un rol central de las instituciones educativas en la provisión de la oferta, con certificados de tipo escolar que acrediten saberes y, eventualmente, habiliten la continuidad en niveles educativos superiores. La población, según los casos, accede a partir de algún criterio de educación previo establecido, o abiertamente.

Por su parte, en la lógica productiva, la formación profesional 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. Se intenta establecer un puente entre las necesidades del trabajo y las de la productividad. El diálogo tripartito (Estado, empresa, sindicato) es un instrumento frecuentemente utilizado para la negociación de este tipo de formación.



Finalmente, la lógica social originada con la crisis del empleo en los años noventa, se propone compensar una situación de desventaja social y/o apuntar a mayor equidad. En su aparición en las políticas activas de empleo, la lógica social se orientó hacia la formación en un oficio, como modo de contribuir a la “empleabilidad”, definida como la capacidad de una persona para conseguir o mantener un empleo.

Una segunda línea de aportes opera en la clarificación de los conceptos *entre “las calificaciones”, “las competencias” y “los saberes”* (Herger, 2013; Spinosa, 2006), puesto que según el concepto que se utilice en la formulación de políticas públicas de formación profesional, se priorizarán algunas cuestiones por sobre otras.

El concepto de “saberes” implica más que las calificaciones que las personas tienen o las competencias que ponen en juego en un empleo en particular. Desde la sociología del trabajo, las **calificaciones** (Rozenblatt, 1999; Tanguy, 2001) a las formas de gestión del trabajo que las organizaciones modernas han estructurado históricamente a partir de cierta correspondencia (al menos pretendida) entre las jerarquías y los saberes. El abordaje de las calificaciones debe atender a que las mismas presuponen el entrecruzamiento de dimensiones individuales, colectivas, técnicas, políticas, territoriales. Estas dimensiones definen límites y dimensiones contingentes en el que se entrecruzan actores y se desarrollan conflictos, que en el mundo del trabajo se traducen en las relaciones de fuerza entre patronal y sindicato y cuyo estado de situación en un momento determinado es puesto de manifiesto en las convenciones colectivas de trabajo (Novick, 1995).

Por su parte, el concepto de **competencia** fue utilizado primero en el campo educativo formal y la formación para el trabajo, para luego difundirse a la gestión del trabajo en las empresas, entendido como el conjunto integrado de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que las personas ponen en juego para resolver problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica (Riquelme, 1992 y 1996; Gallart y Jacinto, 1997). En Argentina el concepto cobra notoriedad a comienzos del menemismo ante la necesidad de regular las formas de gestión del trabajo en base a nuevas fuentes de legitimidad, no mediadas por la regulación general del trabajo construida en base a



principios de protección del trabajador. Por otro lado, cobra notoriedad debido a la necesidad de flexibilizar el uso de la fuerza de trabajo. La flexibilización laboral tiene que ver con una serie de modificaciones a la concepción del empleo, que permitan al empresario moldearlo y adecuarlo a las necesidades del mercado, de manera que, se puede dar de manera interna en relación a sus actividades y funciones y de manera externa con respecto a sus modalidades de contratación y despido, generando así una fuerza laboral que pueda ser movilizadada dentro y fuera de la organización (Artigas, Useche y Queipo, 2006; ATE, 2014).

Así, las competencias avanzaron por sobre el concepto de calificaciones puesto que no basta con dominar una ocupación específica, donde se analizan las tareas realizadas en un determinado puesto de trabajo desde dos categorías fundamentales: los conocimientos necesarios, medidos generalmente por el tiempo necesario para el aprendizaje de esa ocupación, y la autonomía definida como el lugar del trabajador en la estructura de mando de la empresa. Por el contrario, lo que está en juego es la capacidad de aprendizaje rápido de una variedad de tareas; la autonomía no es una capacidad correspondiente a un nivel de conducción o jerárquico: un trabajador a cargo de cualquiera de las máquinas complejas y costosas que se emplean en los procesos productivos y de servicios debe tener margen de autonomía para tomar decisiones y resolver los problemas que se le presentan (Gallart y Novick, 1997).

Por su parte, acorde a los aportes de la didáctica y la psicología del aprendizaje, los **saberes** se constituyen de tres dimensiones interrelacionadas (Barbier, 1996; Spinosa, 2006): una primera dimensión referida a los *conocimientos sobre la realidad* (social o natural) que se hallan objetivados y que constituyen corpus de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías. Una segunda dimensión referida a la capacidad de intervenir, los *saberes de acción*, que se expresan en la posibilidad de las personas de transformar la realidad. Están constituidos por habilidades, destrezas, acciones. Finalmente, una tercera dimensión referida a la capacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción. Estos saberes pueden denominarse competencias o *saberes*



de situación en la medida que son validados por la pertinencia al contexto de intervención.

Los saberes de los trabajadores se constituyen tanto de conocimientos explícitos como tácitos (Vicente, 2012), y hacer eje sólo en estos últimos en la medida que son identificables y transmisibles entre individuos y grupos implica obviar una parte importante del saber obrero y mantenerlo sin reconocimiento social y económico. Los saberes constituyen un elemento indispensable para el funcionamiento del proceso de trabajo y como tal es un núcleo de conflicto entre el capital y trabajo, pues es una forma de poder, una fuente de estabilidad laboral y también una condición para la negociación de incrementos salariales (Riquelme y Herger, 2005; Herger, 2013).

Una tercera línea de aportes advierte sobre la *coordinación y regulación en el campo del reconocimiento de saberes*. Los saberes poseen la característica distintiva de ser socialmente productivos (Puiggrós, 2005), puesto que un elemento decisivo para que una formación sea buena, es que a través de ella enseñen- aprendan saberes que resulten productivos para sus destinatarios y para la sociedad en el corto, mediano y largo plazo; reconociendo que las prácticas de formación son una medida de la cultura social, sus alcances, posibilidades y perspectivas.

En Argentina, el sistema educativo ha tenido y tiene el rol principal en la emisión de certificados que acreditan el pasaje por una experiencia de formación sea en el sistema regular de niveles formales o de formación profesional. Las experiencias laborales y en otras áreas de la vida social han comenzado a ser consideradas fuente de aprendizajes por el sistema educativo y/o el mundo del trabajo, tomando la modalidad de reconocimiento de saberes o de certificación de competencias. Así, comenzaron a operar unidades de certificación que funcionan en forma paralela en distintas áreas (Educación, Trabajo), con distintos niveles de injerencia (nacional y provincial) y convocando simultáneamente a los mismos actores de la producción y el trabajo (sindicatos y empresarios) (Riquelme y Herger, 2005; Jacinto, 2015).

Ejemplo de ello fueron las conflictivas articulaciones entre las directrices del Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación, en la última década, respecto de los grandes temas de la organización de la formación profesional: el ordenamiento en un



sistema de educación y trabajo, su dependencia y a quién correspondería el rol de certificador.

En un caso se propuso que dicho sistema debería depender del Ministerio de Educación, en torno a figuras como “familias profesionales”, cuyas titulaciones estarían basadas en niveles de formación, organizadas en función de trayectos formativos más extensos y formalizados. Asimismo, los funcionarios del área de educación se mostraron escépticos respecto a los diseños curriculares estructurados en cursos cortos y modulares. Por su parte, desde el Ministerio de Trabajo se consideró a ese organismo como el más indicado para gestionar el sistema de formación profesional, dado que consideran esta temática de su incumbencia, ya que está atravesada por los actores y las dinámicas del mercado laboral. Con ese fundamento se propuso crear un sistema que daría lugar a una nueva institucionalidad, más flexible, dinámica y abierta a los cambios, con la participación de los actores clave: empresas y sindicatos.

Una cuarta línea de aportes *aduce que la necesidad de empleo no siempre es económica, sino también social* (De Ibarrola, 2010). El trabajo no es simplemente lo que hacemos, sino quiénes somos, puesto que el trabajo forma el carácter y constituye la identidad. Así lo demuestran Sennett (2005), Castel (1997) y Bauman (1999) de cuyos aportes se desprende que para analizar el trabajo es fundamental remitir a las subjetividades, las identidades, las trayectorias de los sujetos, los valores, las creencias sostenidas y compartidas, en determinados marcos estructurales e históricos. Estos análisis sobre el trabajo permiten reconocer cómo el pasaje de una economía de tipo salarial (o de “productores”) a una economía más dinámica y flexible (o “de consumidores”), puede afectar profundamente al trabajador, al atacar las nociones de permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso, que hacían que hasta el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de los individuos y, por consiguiente, en su inserción en la comunidad.

En este marco, al reconocer que el empleo es solamente una de las formas del desempeño laboral, que además tiende a desaparecer en su concepción tradicional, y que en América Latina una parte importante de la población económicamente activa (PEA) se localiza en el sector informal de la economía, conviene entonces distinguir entre dos



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

principales puntos de este cuarto aporte. Desde el punto de vista económico, las demandas laborales acotadas a las que se desprenden de las estructuras de empleo históricamente consolidadas en la región tienden a reproducir la desigualdad en los ingresos y condiciones de vida de la población. Pero desde un punto de vista integral, la necesidad de empleo responde a múltiples necesidades de un desarrollo económico, social y cultural equitativo, sustentable a cuya solución podrá contribuir un nuevo tipo de trabajo profesional técnico. En este contrapunto, la decisión de comprometer a la Educación Profesional más allá de las demandas que plantea la estructura laboral actual apuesta a que la oferta de fuerza de trabajo calificada será reconocida y recompensada por la economía en términos no sólo de mejores ingresos sino de calidad del trabajo desarrollado y de las condiciones del mismo; igualmente se lograrán mejores condiciones de vida y mejores ambientes de trabajo.

En quinto lugar, se trata de los *aportes acerca de los saberes laborales mediados por tecnologías: desde el enfoque de una formación técnica profesional, al dominio de una cultura tecnológica*. Por un lado, a través de los planes, programas de estudios, manuales y libros de texto el sistema educativo ha contribuido fuertemente a codificar el conocimiento necesario para la producción moderna y a difundirlo en los países de la región, aunque en muchas ocasiones se haya tratado de copias más o menos fieles o más o menos adaptadas de los programas de países avanzados y de la importación en ocasiones indiscriminada de equipos y materiales.

Por otro lado, se reconoce el interés por encontrar y construir los contenidos y elementos curriculares que permitan la enseñanza y el aprendizaje de una cultura tecnológica. Se trataría en este sentido de otorgarle a la cultura tecnológica el carácter de un tercer elemento cultural fundamental –además de la enseñanza y el aprendizaje– equivalente al significado trascendental que se le ha acordado al respecto a las ciencias y a las humanidades a lo largo de la historia de la educación. Este tercer elemento cultural no se refiere a la aplicación lineal o mecánica de la ciencia a la producción, como tradicionalmente se había entendido en los procesos educativos, en el que se considera necesario aprender primero la teoría para luego pasar a la aplicación práctica de la misma. Como elemento cultural, la tecnología implica la ciencia del trabajo



productivo y la innovación, estudia con rigor la posibilidad humana de identificar problemas y de solucionarlos mediante los recursos con los que dispone la sociedad o el grupo humano concreto, o incluso de los que pueda diseñar o crear.

3. Revisitando conceptos básicos sobre Educación y Trabajo

Entonces, retomando los marcos conceptuales de los aportes antecedentes, el conjunto temático de preocupaciones que animan a la presente ponencia se enmarca en el campo actual de discusión sobre educación y trabajo. En las últimas décadas, este debate ha pasado de un enfoque económico a una mirada más crítica, social y pedagógica que guían el proceso de profesionalización y las determinaciones estructurales de la inserción profesional (De Ibarrola, 2010; Novick, 2008; Riquelme y Herger, 2005; Spinosa, 2006). La concepción de **trabajo** aquí sostenida se aleja de aquella que entiende a este proceso de formación de valor en términos cuantitativos, en el que se concibe el tiempo durante el cual se gasta la fuerza de trabajo, donde las mercancías cuentan únicamente como cantidades determinadas de trabajo objetivado, el trabajo efectivo que produce valores de uso. Por el contrario, esta ponencia reconoce al trabajo en tanto proceso de formación de valor en términos cualitativos, según su objetivo y contenido. En este sentido, abordando el trabajo en términos particulares y contextuales, las mercancías que ingresan al proceso social de formación de valor ya no cuentan como factores materiales, funcionalmente determinados, de una fuerza de trabajo que opera con arreglo al fin asignado (Marx, 1974).

En relación a la concepción sobre la **formación para el trabajo**, el encuadre conceptual de esta ponencia discute con una mirada donde el profesional va a realizar al predio del productor una “bajada de línea” de las tecnologías (de insumos y procesos) y, con ello, no hay una visión del sistema de producción o de los intereses y necesidades del productor. Por el contrario, la extensión democrática y participativa es aquella donde los trabajadores interactúan con otros agentes participantes del proceso de producción, para intervenir en el sistema, y el predio es un componente del sistema. El parte es parte del sistema e interactúa con el mismo. En este sentido, los **saberes** de los trabajadores se constituyen tanto de conocimientos explícitos como tácitos, y hacer eje sólo en estos



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

últimos en la medida que son identificables y transmisibles entre individuos y grupos implica obviar una parte importante del saber obrero y mantenerlo sin reconocimiento social y económico. Los saberes constituyen un elemento indispensable para el funcionamiento del proceso de trabajo y como tal es un núcleo de conflicto entre el capital y trabajo, pues es una forma de poder, una fuente de estabilidad laboral y también una condición para la negociación de incrementos salariales (Riquelme y Herger, 2005; Herger, 2013).

Desde este encuadre teórico, en cuanto a **la relación entre educación y trabajo**, se entiende que el mundo educativo y el laboral mantienen lógicas diferentes y que no se puede pensar en ambos como un ajuste de oferta y demanda, modificando las propuestas educativas en torno, únicamente, a las demandas del mercado laboral.

En este sentido, no se trata de anticipar la necesidad de cierto tipo de recursos humano, tal y como se desprendía del desarrollo ya cursado por los países más avanzados; o que grupos concentrados económicos definan la agenda de saberes de los trabajadores. Desde esta lógica, y atendiendo a las teorías del Capital Humano y de la Reproducción (Schultz, 1972; Becker, 1964; Bourdieu y Passeron, 1977) se abona a una lógica de reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales; donde las distribuciones de las posiciones sociales se explican únicamente por el crecimiento económico. Por el contrario, esta ponencia se inscribe en un enfoque integral de la relación entre educación y trabajo (Miranda, 2008; Otero y Corica, 2017; Otero, 2017), reconociendo los intereses y características del trabajador como actor y donde sus saberes y habilidades del trabajador rural (en este caso, el tambero) constituyen un aspecto clave que define y redefine la forma en que participa de su proceso de trabajo.

4 Reflexiones Finales

¿Por qué es importante conocer los aportes o puntos de análisis básicos que se han suscitado en torno de la relación educación- trabajo? En primer lugar, es fundamental reconocer que el valor de la formación para el trabajo se mide por su relación con la sociedad, en términos amplios, con la comunidad en la cual está ubicada y con el futuro de sus trabajadores. Por ello, es relevante conocer cuáles son aquellas



conceptualizaciones que mejor se adaptan o aportan a objetivos de crecimiento educativo y laboral en contextos particulares.

En segundo lugar, las conceptualizaciones encontradas contribuyen a reconocer que sobre un determinado objeto de estudio versan diferentes miradas o enfoques que discuten y/o se enriquecen. Por ello, conocer los contrapuntos/aportes sobre un tema de estudio posibilita no sólo ser consciente del lugar adoptado para abordar los análisis, sino para prever los posibles referentes de discusión.

En tercer lugar, los modelos de formación con impacto en el sistema productivo o en la comunidad vinculan de diferente modo las lógicas, saberes y necesidades de los mercados, con las herramientas y estrategias socio-curriculares y pedagógico-didácticas que el campo de la educación tiene para ofrecer. Es por ello, que las discusiones entabladas entre los diferentes aportes sobre el tema no sólo sirven de antecedentes básicos para cualquier investigación al respecto, sino también contribuye a aclarar cualquier marco desde donde se proyecten las políticas públicas de formación laboral.

5 Bibliografía

- Artigas, W., Useche, M. C. y Queipo, B. (2006) Efectos flexibilizadores sobre la fuerza laboral de la aplicación del proceso de la gerencia del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 7, No. 2 [On line].
- ATE (2014) *Sobre la flexibilización laboral*. Asociación de Trabajadores del Estado, Argentina.
- Barbier, J. M. (1996) *Savoirs théoriques et saviors d'action*, París: P.U.F.
- Bauman, S. (1999) *Trabajo, consumo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedissa.
- Becker, G. (1964), Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- Bessen, J. (2015) Trabajo y Tecnología. *Revista Finanzas & Desarrollo*, pp. 16- 19.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977), La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: Laia.
- Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- De Ibarrola, María Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina, un debate necesario. *La Educación*, (144) 2010.
- Figari, C. (2015) Corporaciones y dispositivos pedagógicos: la estrategia formadora del capital. *Estudios Sociológicos*, Vol. XXXIII, No. 98, pp. 285-310.



- Gallart, M. A. y C. Jacinto (1997) Competencias laborales: tema clave en la articulación educación y trabajo. En Gallart, M.A.; Bertoncello, R. *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Gallart, M. A. y Novick, M. (1997) Reestructuración industrial, capacitación, y redes productivas. *Boletín Educación y Trabajo*, Año 5, No. 2, pp. 63- 71.
- Garrido, N. y Bilbao, J. (2015) *Los RRHH en el ámbito agropecuario – análisis a partir de una encuesta en el sector*. En las XVI Jornadas Nacionales de la Empresa Agropecuaria. Tandil: Delegación Tandil del Consejo Profesional de Ciencias Económicas la Provincia de Buenos Aires y la Facultad de Ciencias Económicas (UniCEN).
- Herger, N. (2013), *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para el trabajo*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- Jacinto, C. (2015) Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII, No. 148, pp. 120- 137.
- Lewis A. W. (1954) *Economic Development with Unlimited Supplies of Labor*, *Manchester School of Economic and Social Studies*, Vol. 22, No. 2, pp. 139-191.
- López Lluch, D. B., Lorenzo Zapata, J., Campo Gomis, F. J. (2016) Análisis preliminar de la percepción de los trabajadores del campo acerca del sistema de formación continua en la Región de Murcia. *Rev. Fac. Cienc. Agrar.*, Vol. 48, No.2, pp. 177- 193.
- Marx, K. [1867] (2003) *El Capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mejía Castillo, H. J. (2016) Impacto de la educación no formal en el desarrollo del sector ganadero del Departamento de Olacho, Honduras, 2013- 2015. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, Vol. 2, No. 1, 2016, pp. 133-145.
- Miranda, A. (2008) “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”, *Revista de Trabajo*. Nueva época, Año 4, No. 6, pp. 185- 198.
- Naranjo Herrera, C., Parra Sánchez, J. y Zuluaga Valencia, L. (2015) Capital humano y resultados organizativos: análisis en un conjunto de empresas del Eje Cafetero Colombiano. *Sinapsis*, No. 8, pp. 42- 60.
- Neffa, J. C. (2008) *Sector informal, precariedad, trabajo no registrado en la provincia de Buenos Aires*. CEIL-PIETTE, CONICET y Ministerio de Trabajo de la Pcia.de Buenos Aires, OIT.
- Novick, M. (2008) Desarrollo e innovación: un debate en torno a la revalorización del trabajo. *Revista de trabajo*, Año 4, No. 5, pp. 49- 61.
- Otero, A. (2017) Agenda joven en Argentina. El caso del "Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina" PROG.RE.S.AR. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, N° 6, 2017, pp. 62-75
- Otero, A. y Corica, A. (2017) La performance del sistema educativo argentino en las últimas décadas Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 49, núm. 90, pp. 17-37.



- Puiggrós, A. V. (2006) Incluir y enseñar-aprender saberes socialmente productivos. *El Monitor de la Educación*, No. 5, [On line].
- Riquelme, G. C. (1992) “Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones ocupacionales”. En Gallart, M. A (Comp.) (1992) *Educación y trabajo desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Volumen I, 185-206. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP. CINTERFOR. Uruguay.
- Riquelme, G. C. (1996) La educación para el mundo del trabajo. El mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones. En Camilloni, A., Riquelme, G.C. y Barco de Surghi, S. *Debates pendientes por la Ley Federal de Educación*. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C., N. Herger y A. Langer (2005) *Educación y formación para el trabajo en Argentina. Continuidades, rupturas y desafíos en los últimos cincuenta años. Perspectivas para la relación educación y trabajo en el 2005*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 18. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2005) Educación y Formación para el Trabajo en Argentina: Resignificación y Desafíos en la Perspectiva de los Jóvenes y Adultos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 13, No. 39. [On line]
- Schultz, Th. (1972), “La inversión en capital humano”, en Mark Blaug, *Economía de la educación*, Madrid: Tecnos.
- Sennett, R. (2005) *La corrosión del carácter*. Buenos Aires: Anagrama.
- Spinosa, M. (2006) Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible. *Revista Anales de la Educación Común*, Año 2, No. 4, pp. 164- 173.
- Verdier, E. (2008), “L’ éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d’action publique et des modèles nationaux en évolution”, *Sociologie et Sociétés*, Vol. 40, No. 1, pp. 195-225.
- Vicente, María Eugenia (2012) *Educación y Trabajo en Ciencias de la Educación: aportes desde el estudio de las trayectorias profesionales de sus graduados*, La Plata: UNLP.
- Villa, A. I.; Pedersoli, C.; Martín, M. M. (2009) Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 3, No. 3, pp. 113-128.