

LA COMPRENSION DEL MUNDO DEL TRABAJO

*Una propuesta alternativa para la enseñanza media.^{**}*

GRACIELA G.
RIQUELME*



Lic. y Profesora en Ciencias de la Educación. Posgrado en Administración y Evaluación de Proyectos. Investigadora del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Prof. Titular de Economía de la Educación del Depto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Introducción

La propuesta de Comprensión del Mundo del Trabajo constituye una elaboración teórico-conceptual sobre la base del análisis de la relación educación y trabajo a través del tiempo, con el objeto de distinguir el sentido -independencia, interdependencia, dependencia- de las acciones educativas en diferentes períodos de la historia económico-productiva, de los procesos tecnológicos y la organización del trabajo.

Estos planteos permiten identificar en la actualidad, junto a numerosos estudios e investigaciones que reconocen distorsiones en la integración educación y trabajo, nuevos nexos y demandas para dicha relación, pues si bien se discute la validez de la existencia de un nuevo paradigma científico-tecnológico, los efectos por vía de la aceleración de los cambios tecno-productivos y en el trabajo son evidentes en los procesos de informatización de la producción y la gestión, la flexibilidad y el imperativo de la calidad en los resultados, frente a los cuales todos parecen coincidir en replantear el nuevo rol de los recursos humanos y su formación.

Así, cobra sentido evaluar críticamente y proponer nuevos marcos de interpretación para la relación educación y trabajo, en particular para la enseñanza media. Resulta indispensable introducir criterios para el análisis de las alternativas vigentes de vinculación estudio y trabajo que se han diseñado desde la enseñanza media.

La propuesta de Comprensión del Mundo del Trabajo es el marco para un instrumento evaluativo de las innovaciones existentes en este campo, a la vez que constituye una base teórico-conceptual para el diseño de nuevas alterna-

** La autora quiere dejar constancia de su agradecimiento por los comentarios recibidos para esta versión por parte de Inés Cappellacci y Paula Razquin, asistentes de proyectos de investigación del IICE, miembros de la cátedra de Economía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y colaboradoras en el desarrollo de esta propuesta.

tivas a los efectos de que no se reiteren viejos modelos, mitos o ideas que contradicen el sentido de una vinculación crítica y reflexiva con la realidad social y productiva.

La inclusión de Comprensión del Mundo del Trabajo en las curricula de enseñanza media deja abierta la posibilidad de elaboración constructiva y en común con los responsables de las diferentes áreas de conducción de la educación media, más aún cuando esta propuesta es el resultado de largos años de meditada elaboración.¹

1. Transformaciones del mundo del trabajo y la educación a través del tiempo

A modo de presentación inicial resulta útil un recorrido histórico sobre la integración de la educación y el trabajo y así precisar el tipo de sentido de tal vinculación. El interés está en considerar las demandas cambiantes al sistema de formación provenientes del mundo de la producción y el trabajo en los diferentes períodos de estructuración económico-productiva.

Antes de la primera revolución industrial la educación no estaba claramente asociada al ámbito productivo, y por lo tanto al trabajo; su advenimiento a la vez que el proceso de conformación de los estados nacionales en lo político junto a la estructuración del capitalismo, como forma de acumulación y crecimiento de las sociedades, contribuyó a perfilar al "homo economicus". Sin embargo como los procesos de producción no eran complejos, el aprendizaje se daba en los mismos puestos de trabajo, por transmisión directa de oficial a aprendiz.

Casi contemporáneamente se acuñó la noción de "homo faber" como aquel hombre cuyas acciones se ejercen con un fin práctico, con la ayuda del cerebro, de sus manos, de instrumentos o de máquinas, sobre la materia. Esta concepción se afirma en la teoría de Marx, que definía al trabajo como "un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en que éste realiza, regula y controla mediante su propia acción su intercambio de materias con la naturaleza. Y a la par de ese modo actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de sus fuerzas a su propia disciplina". (MARX, 1973)

Ambras nociones contrapuestas de "homo economicus" y "homo faber" traducen la diferencia clave de una respecto a la otra en tanto para la última la fuerza de trabajo es sólo potencial mientras no tenga posibilidad de concretarse en una ocupación, es decir mientras no sea empleada. Allí se condensa a futuro una radical crítica a la tesis sobre el

supuesto "capital" del que disponen los hombres por su formación y que ofrecen en el mercado de trabajo, sostenida más adelante por la teoría del capital humano.

En cuanto se vislumbró la contribución de la formación de la mano de obra a la industria, hacia fines del siglo xix, se perfiló la idea de calificación de los puestos de trabajo, esbozándose los requerimientos para su desempeño. Cabe aclarar que tanto en estas formas primitivas de organización del trabajo como las posteriores, correspondientes al taylorismo -estudios de tiempos y movimientos- se configuró una división tajante entre práctica y teoría, entre trabajo manual y no manual, entre acción y diseño, entre operación y pensamiento. Luego, en consecuencia, la educación se estructura en modalidades diferenciadas, para tal dicotomía y fragmentación, estigmatizándose la división entre la "educación del intelecto" o "educación general" y la "educación práctica" o la "educación técnica".

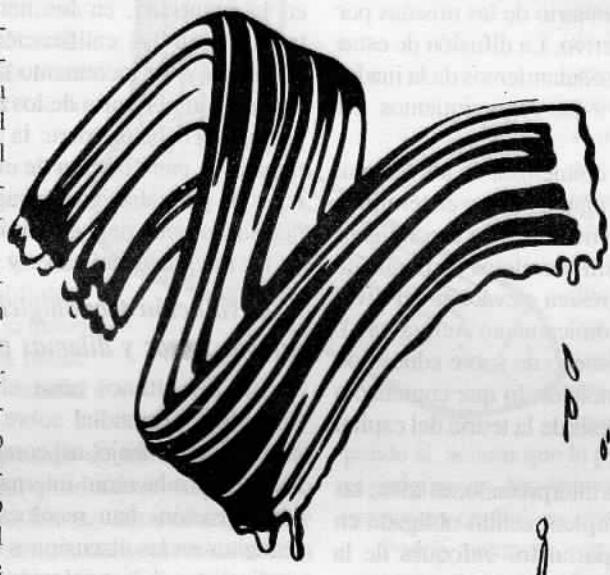
Entonces, a comienzos de este siglo, resulta una división del trabajo que jerarquiza verticalmente el mundo del trabajo, diferenciando los niveles de ejecución, supervisión y creación o diseño y más aún de los poseedores de los recursos económicos para llevarlos a cabo. Las acciones educativas responden a esta estructuración de las sociedades, al brindarse programas para cada uno de los grupos sociales insertos en tales funciones productivas.

Como se plantea más arriba, luego de la Segunda Guerra Mundial, la educación fue utilizada en los países centrales como formadora de recursos humanos para los programas de recuperación económica.

"Hasta ese momento, la perspectiva de interpretación de la expansión educativa -generalización de la educación básica y media, superación del analfabetismo- correspondía a la del desarrollo de las democracias liberales en los estados; es decir, se consideraba que tales avances respondían a objetivos cívico-políticos gestados desde el siglo pasado para la consolidación de tales estructuras de cohesión social". (RIQUELME, G. C., 1990)

El desarrollo del capitalismo, también por vía de la ampliación, profundización y aprovechamiento de la revolución industrial en el aparato productivo y su cada vez más creciente acumulación derivaron la estructuración de los modelos de organización científica del trabajo (ocr). La expansión del crecimiento económico verificado luego de la posguerra contribuyó, en tanto círculo vicioso de acumulación sostenida, a la modernización de los procesos de trabajo.

Las relaciones entre educación y empleo después de la



última guerra sufrieron la influencia de tales criterios de organización científica del trabajo. Así la parcelación y fragmentación del trabajo en tareas específicas facilitó la incorporación de mano de obra no escolarizada, afectada exclusivamente a tareas simples, pues en esta perspectiva la formación implica una división entre la adquisición de saberes y la puesta en práctica, a través de una lógica de diversificación y especialización de la formación, que comienza a efectuarse fuera de la empresa.

Se desarrollan metodologías de previsión a partir del contenido técnico y la posibilidad de la determinación del coeficiente técnico de la mano de obra.

En los sesenta la teoría del capital humano, corriente iniciada en Chicago (SCHULTZ, 1961), se difundió fuertemente. El objetivo central era y es destacar las ventajas relativas de invertir en cierto tipo de educación sobre otros, derivadas del mayor retorno monetario de las mismas por su inserción en el aparato productivo. La difusión de estas proposiciones coincidió con los señalamientos de la inadecuación del sistema educativo a los requerimientos del mercado laboral.

Ya a fines de los sesenta y a comienzos de los setenta, las distorsiones en el mercado se agudizaron, y en términos educativos no pueden negarse fenómenos de crecimiento del perfil de la población pero sin correlatos de demanda estricta, lo que llevó a una progresiva elevación del nivel educativo de la Población Económicamente Activa (PEA). Esto se interpretó como un fenómeno de sobre educación o bien de devaluación de credenciales, lo que comenzó a cuestionar fuertemente las hipótesis de la teoría del capital humano.

En adelante, un cambio en las interpretaciones sobre las relaciones entre educación y empleo resultó obligada en los ámbitos académicos y surgieron los enfoques de la teoría reproductivista sobre el papel de la educación en relación a la perpetuación de las clases sociales y los esquemas de valores requeridos para las relaciones sociales de producción, ello comprometió el rol de la educación en tanto responsable de la formación de personas ajustadas a los objetivos políticos de la sociedad en términos de sus expectativas (BOURDIEU y PASSERON, 1977). Entre los economistas laborales la profundización de las teorías dualistas llevaron al surgimiento de las hipótesis de los radicales sobre la segmentación del mercado laboral, por las que se supone que el acceso al mercado de trabajo está predeterminado por las posibilidades diferenciales adscriptas al segmento o clase social de origen. (BOWLES, 1981 y CARNOY, 1981)

Constituyó una alarma para los planificadores educativos la aparición de interpretaciones sobre la crisis de los mercados laborales, la existencia de heterogeneidad económico-productiva, que impidieron seguir planteando modelos de previsión y diseños de flujos de egresados del sistema educativo, en busca de inserciones ocupacionales directas. Ello, sin embargo, no fue rápidamente percibido por las instituciones y se produjo una cierta autonomización de los sistemas educativos, con las consiguientes relatividades idiosincráticas de los diferentes países. Es

dicho, cada contexto socio-económico influyó fuertemente sobre la organización de las estrategias educativas, pero éstas tuvieron su propia dinámica e historia generándose peculiares comportamientos o asignándose a los cursos de formación de trabajadores mayor o menor sintonía con la dinámica productiva.

Luego de los 70, y por la expansión de la informatización en la sociedad se inician y desarrollan profundos cambios productivos, de investigación y desarrollo. Constituye una etapa de gestación de nuevas estrategias económicas para la recuperación de los niveles de productividad.

Así, desde mediados de los setenta el centro de movilización fue la incorporación de nuevas tecnologías informatizadas a los procesos de producción, que ha comprometido fuertemente la organización y calidad del trabajo en las unidades económicas; se advierten cambios en la seguridad, en los tiempos de preparación de los trabajos, en las calificaciones y en la mano de obra requerida y un incremento de responsabilidades sobre la producción por parte de los asalariados. Todo ello genera profundos debates sobre: la descalificación de puestos de trabajo, la banalización de ciertas competencias profesionales, la parcialización y fragmentación de otras tareas, el desplazamiento de mano de obra, la apropiación por parte de las máquinas del saber y hacer obrero.

2. Revolución tecnológica, producción y trabajo: nuevos nexos y dilemas para la educación

En los últimos años el impacto de la Revolución Tecnológica mundial sobre el aparato productivo y los procesos de trabajo, así como las relaciones internacionales de la producción -internacionalización de la economía e integración- han recolocado el tema de los recursos humanos en las discusiones de especialistas, empresarios, sindicalistas y la población toda. Cabe preguntarse si el sentido dado a la educación en los discursos de esos actores sociales es el mismo.

Lo cierto es que las últimas décadas del siglo XX están constituyendo un período de transición tecnológica global, interpretada por ciertos autores como de configuración de un nuevo paradigma científico-tecnológico donde lo técnicamente posible se amplía cada vez más y estas transformaciones alcanzan diversas esferas de la actividad económica. Ello supone la estructuración y desarrollo de niveles de conocimientos científicos, una producción de saberes en los países capitalistas avanzados, que trasladada y difundida por vía de la transnacionalización económica se ha consolidado a través de las innovaciones que se vuelven fenómenos económico-sociales al integrarse y expandirse por vía del mercado de capitales.

Se estaría, por lo tanto, asistiendo a una revolución tecnológica, pues existe un núcleo generador de cambios masivos en los comportamientos de los agentes económicos. Ese núcleo, como factor clave, tiene costo relativamente bajo, oferta ilimitada, potencialidad universal de usos y se encuentra en la raíz de un sistema de innovaciones técnicas y organizativas y es actualmente la microelectrónica.

El impacto de la crisis económica mundial y el surgimiento de este nuevo paradigma implicaría el establecimiento de nuevas reglas de juego, nuevos mecanismos de regulación y surgimiento de otras instituciones en el marco de un proceso de innovación social y política con serios contornos de conflictos entre grupos sociales y países.

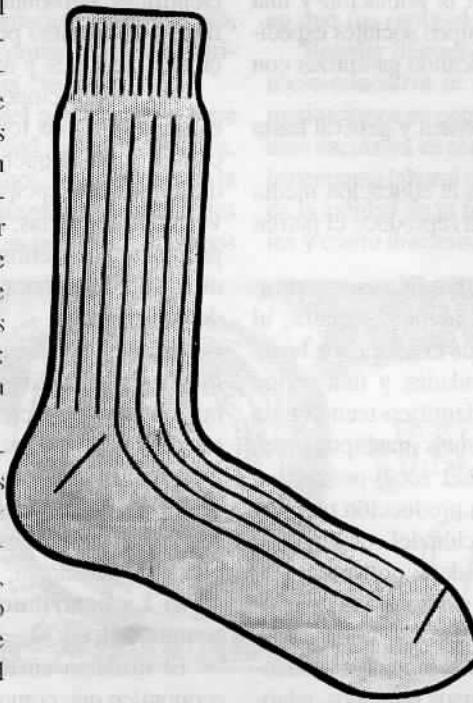
A nivel empresario los cambios de procesos de producción aluden a la complementariedad de los siguientes ejes: flexibilidad-integración-descentralización-control y calidad. La calidad aparece como clave y determinante de los restantes pues implica una tensión con la flexibilidad ya que en la práctica aún resulta muy difícil construir una máquina programable que logre la misma precisión que una de automatización rígida. Mucho más difícil lo es a nivel de mano de obra: la flexibilidad en las tareas incrementa el riesgo del error humano.

En tal contexto es donde se afianza la importancia de los recursos humanos, en tanto la productividad y la capacidad competitiva de las empresas, por vía de la flexibilidad, depende en buena medida de la mano de obra con que cuenta y que puede llevar a cabo la gestión de calidad total.

En los últimos años la presión de tal discurso de la calidad vigente en el ámbito productivo -medida sólo como resultados- ha llegado a los servicios educativos, y así, el tema de la calidad se torna a veces un instrumento enajenado respecto de la función social de la educación al no siempre proponer alternativas de cambio para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la gestión de las instituciones educativas. Sin embargo, hay que reconocerlo también, puede utilizarse como parte del discurso vigente o en las políticas igualitarias de búsqueda de una educación para todos pero con parámetros de contenidos relevantes y significativos para el conjunto de la población, en términos de una adecuada apropiación del conocimiento.

Aquí otra vez cabe plantearse cómo compatibilizar tales exigencias, pues el dilema central de la relación educación y trabajo radica en la contradicción entre los objetivos universalistas y particularistas, lo que vuelve ambigua y compleja tal relación. Así una pregunta que se deriva necesariamente es: ¿cómo integrar creativamente los valores de la equidad y universalidad con las demandas de la desigual división social del trabajo? (GÓMEZ CAMPO, 1991). Esto también se puede expresar en la tensión vigente entre las demandas democráticas de carácter universalista de atención al conjunto de la población y las demandas del aparato productivo por responder a la división social del trabajo capitalista.

El sistema educativo puede, en respuesta a políticas igualitarias, buscar la distribución equitativa de oportunidades de formación, lo que se traduce en iguales posibilidades de acceso a una educación común y básica para todos logrando que los contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la estructura técnico-administrativa garanticen la misma calidad en la prestación de los servicios. Todo lo anterior estaría respondiendo al cumplimiento de la función socializadora, cultural y política de la educación.



Por contrapartida, el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos, aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir su comportamiento es selectivo en respuesta a perfiles diferenciados de una estructura ocupacional heterogénea y segmentada en sus criterios de acceso y permanencia. La orientación de los estratos económico-productivos tiene lógicas diferenciales, y, a veces, hasta pueden observarse cuasi-mercados laborales funcionando por ejemplo en torno a grandes empresas, o a las medianas y pequeñas, o alrededor de cierto tipo de empresas de servicios y con mecánicas muy diferentes en tramos menos dinámicos de la economía, por no mencionar los grupos de trabajadores incluidos en mini-empresas o en trabajos cuenta propia o informales. Corresponden sí, aclarar que la presión sobre el sistema educativo se origina en los tramos de punta, más activos de la estructura capitalista concentrada.

Podría entonces resumirse lo planteado hasta aquí, contrastando ambas dinámicas:

MUNDO DE LA EDUCACION	MUNDO DE LA PRODUCCION Y EL TRABAJO
equidad homogeneidad	selectividad demandas de estratos diferenciados de la estructura productiva y ocupacional particularismo
universalidad calidad	competitividad

Discutir la independencia o interdependencia de la educación respecto a la realidad socio-económica, parece ser un tema nuevamente en juego en los debates pedagógicos actuales.

Parecería entonces válido sostener que, sea la función de la educación política o económica, en ambas perspectivas el debate gira en torno a las tensiones y contradicciones entre el logro de fines homogeneizadores o universalistas para la población en cuanto a su acceso y permanencia en el sistema educativo; y la respuesta a demandas particularistas o selectivas determinadas por las diferen-

cias de la división social del trabajo y el mundo de la producción.

Estas tensiones comprometen a la educación y a las políticas sectoriales en cuanto a la definición de la estructura de la oferta educativa y por ende al perfil y contenidos de los currículos. Aquí es donde se pueden situar cuestiones, interrogantes, nexos o dilemas como los siguientes:

- una educación básica para toda la población y una diferenciación progresiva para los grupos sociales específicos al trasponer el primer nivel, buscando garantizar con ello una mejor inserción laboral; o
- una extensión de la educación básica y general hasta la universidad; o
- una diversificación temprana de la educación media por modalidades (que en gran medida reproduce el patrón de diferenciaciones sociales).

En la actualidad parecen acercarse los discursos contrapuestos o enfrentados de diferentes actores sociales, al coincidir: a) aquellos que sostienen que la educación ha de garantizar una igualdad de oportunidades y una sólida formación básica, humanística y científico-tecnológica que constituya base para las continuas readaptaciones ocupacionales que impone la realidad socio-productiva con b) las demandas del mundo de la producción para los que ahora sí resultan claves la ampliación del conocimiento y la formación general como base de la polivalencia y multifuncionalidad requeridas por la estructura ocupacional.

De allí que, frases o proposiciones como mayor educación, calidad, importancia de los recursos humanos, adaptabilidad y flexibilidad curricular, adecuación de la formación profesional son algunos de los temas comunes en la mira de la sociedad civil y de los intereses del sector empresario.

Por ello, para los especialistas de la educación, pedagogos, sociólogos del trabajo y economistas laborales preocupados por la formación de los trabajadores, este período resulta un punto de inflexión potencial que debe aprovecharse para resignificar el sentido de muchas alternativas y acciones educativas.

Ello, sin volver a caer en nuestros tan mentados optimismos pedagógicos, ya que la agudización de la crisis y la prolongación del ajuste tiene consecuencias gravísimas sobre las estructuras productivas y sociales latinoamericanas, y en particular la argentina, tradicionalmente heterogéneas y segmentadas, hacia una cada vez más marcada polarización económico-productiva junto a un alto deterioro social.

3. La configuración de ideas dominantes y mitos sobre la educación y el trabajo

La relación educación y trabajo fue adquiriendo tonos, énfasis, matices diferentes, ya sea se enfocara la educación desde su contribución al desarrollo económico, desde la elevación de los niveles de ingreso individuales y colectivos, por su función reproductora de normas, valores y actitudes necesarias para la inserción en el aparato produc-

tivo, por su función de otorgadora de credenciales, por su función como mediataria de las relaciones institucionales y sociales con el mundo laboral, o por su intervención entre los componentes de las calificaciones ocupacionales, entre otras.

El carácter asumido por estas proposiciones se extendió sobre el sentido común, más allá de las discusiones científicas, impactando la definición de programas educativos y el discurso pedagógico a través de las recomendaciones, acciones y asesoramientos técnico-pedagógicos.

Las proposiciones sobre integración de la educación y el trabajo, sobre todo aquellas instaladas en el sentido común y en el quehacer cotidiano pedagógico, mezclan diferentes concepciones y por ello muchas veces se vuelven contradictorias; así, incluyen aspectos válidos para la promoción de ciertos sectores de población pero encubren otras significaciones, por lo cual se vuelven muy difíciles de cuestionar.

Entre ellos cabe mencionar aquellas ideas o mitos con mayor significación para la enseñanza media: a) la contribución de la educación al desarrollo económico; b) la relación directa y causal entre educación, productividad e ingresos; c) la educación sólo orientada a empleos; d) la prioridad de los certificados o diplomas por sobre los saberes; e) la devaluación educativa, contracara de la sobre oferta de educación; y f) el mito de la educación técnica.

a) La contribución de la educación al desarrollo económico.

El discurso en torno a la contribución al desarrollo económico que como se señalara surge de ámbitos académicos, tiene un fuerte impacto en la concepción de las ventajas relativas de ciertos países sobre otros en función de su pirámide educativa, y por ende sus posibilidades de mayor progreso técnico. Unida a las formuladas por los teóricos de la modernización se difunde en los ámbitos académicos y alcanza el saber cotidiano donde refuerza, a nivel macro, la idea del desarrollo posible de ciertos países a partir de su dotación de recursos humanos, independientemente de las inversiones en tecnología o en investigación y desarrollo, y a nivel micro, las imágenes de la educación como medio de ascenso social. Sólo tardíamente se comenzó a reconocer la debilidad de estas interpretaciones, por aceptar el fuerte condicionamiento de lo económico para el despegue de los países periféricos y las limitaciones por su dependencia de los países centrales.

Este mito tuvo particular impacto para la enseñanza media, pues se priorizaban los niveles de inversión en ese nivel, y en particular en enseñanza técnica, en tanto más directamente vinculada a los emprendimientos productivos.

b) La relación directa y causal entre educación, productividad e ingresos.

La vinculación educación, productividad e ingresos constituye uno de los ejes de la teoría del capital humano, al postularse la posibilidad individual de elegir la mejor educación en función del rédito futuro, dejando a los individuos toda la responsabilidad de su integración al medio laboral. Detrás de ello está la idea de las ventajas de

ciertos trabajos sobre otros, y la evaluación del aporte de la educación a elevar los niveles de productividad de los puestos de trabajo y por ende la obtención de mayores salarios.

Así, se sostiene la contribución directa de la educación a la productividad del trabajo, y por ende su traslado a los salarios, y por esa vía a los niveles de ingreso individuales y colectivos como agregado de los anteriores. Por lo tanto, las dificultades posteriores para encontrar empleo se atribuyen a los individuos y a sus malas elecciones.

Esta teoría continúa en la línea del positivismo y hace un mito de la objetividad y racionalidad de los individuos. Es una visión reduccionista del hombre, al no reconocer la existencia de grupos sociales con diferentes posibilidades de acceso a la educación por vía de su posición e ingresos previos y al suponer un mercado de oferta y demanda de empleo en equilibrio, donde las diferencias de logro en los accesos y permanencia en el empleo son producto de condiciones individuales y no sociales.

A partir de este mito, se han edificado las expectativas de garantizar ingresos y aún empleos seguros a quienes dispusieran de formaciones especializadas, sin reparar en que la lógica del sistema educativo no es la que determina, como oferta, al mercado laboral.

c) La educación orientada a empleos.

La idea dominante de las proposiciones sobre la educación para el empleo es el "ajuste" en respuesta a las condiciones y requerimientos de la demanda a nivel macro y microempresarial. Desde fines de los cincuenta el discurso mundial denunciaba la ineptitud de los sistemas escolares para formar para los puestos de trabajo, y se aludía a la falta de especialización, a la generalidad de los conocimientos y a la no comprensión de situaciones precisas del proceso productivo (en ningún momento se señalaba la de una comprensión crítica o reflexiva sobre el mundo del trabajo en su conjunto) como si tal responsabilidad, de formar oficiales o técnicos "a medida" de diferentes procesos de trabajo fuera de las instituciones escolares. Así, ante los fracasos o dificultades de los trabajadores, las necesarias responsabilidades que debieron asumir las unidades productivas para incorporar la mano de obra a sus peculiaridades empresariales fueron rechazadas, en parte por los costos implícitos.

Este mito reduccionista de la función de la educación también tiene y ha tenido fuerte impacto en la estructuración del nivel medio, tanto en cuanto al tipo de modalidades, ciclos y cursos como respecto a los contenidos de la enseñanza misma. Particularmente estas cuestiones se sostienen en el próximo punto.

d) La prioridad de los certificados o diplomas por sobre los saberes.

Los certificados o diplomas de tradicional valor por prestigio social, comienzan a adquirir contenido en tanto criterios de selección previo para el acceso a determinados empleos; esto funciona para todos los niveles como también para interpretar la pertinencia de un título por la época en que fue otorgado.

Resulta llamativo que a medida que la segmentación socio-educativa se agudiza, es decir la diferenciación de instituciones en cuanto a la implementación de los programas escolares es mayor (en especial en media y superior), la demanda laboral utiliza los certificados como indicadores de la calidad de la formación de esos estratos institucionales y como mecanismos de selección. Así, el origen de los

títulos expresa los tipos de disciplinamientos escolares o la calidad científica o tecnológica, o las estrategias pedagógicas aplicadas, entre otros criterios que los empleadores disponen como vías indirectas de selección de personal.

También marcados por esta idea, muchas modificaciones de la enseñanza media pretenden "certificar" una supuesta especialidad como garantía para un empleo, a través de las denominadas "salidas laborales".

e) La devaluación educativa contracara de la sobreoferta de educados.

La oferta excedente de mano de obra con diferentes niveles de formación ha contribuido a elevar el perfil educativo de la población económicamente activa, lo que significa a la vez una progresiva expulsión de la población rezagada educativamente (sin instrucción primaria) de los empleos industriales y/o de los empleos más estructurados. La mayor disponibilidad de una fuerza de trabajo educada tiene grandes beneficios para el sector empresario, que selecciona a los mejores independientemente de los requerimientos educativos de los puestos de trabajo, generándose una paulatina devaluación de las credenciales, expresada incluso en un no reconocimiento salarial para tal ventaja relativa, y un mayor control y disciplinamiento de la gestión de la mano de obra.

Esta situación se agudiza con la retracción de la demanda industrial que pone en mayor ventaja a los más educados y preferiblemente a los jóvenes para puestos y procesos de trabajo que se están renovando por la introducción de nuevas tecnologías informatizadas, con las consiguientes ventajas por la mayor formación, y capacidad de adaptación o aprendizaje así como menor conflictividad, lo cual incide en la baja de los costos laborales.

f) El mito de la educación técnica.

El mito de la educación técnica se estructuró sobre la



base de su aporte a una más racional distribución de oportunidades educativas para la población y los efectos posteriores en términos de la movilidad social de aquellos que la cursaran. Sin embargo, los fenómenos antes señalados de estancamiento de la demanda industrial y de mano de obra excedente bien pronto limitaron tales ventajas, resultando un grueso de sus egresados incorporados a la universidad o a carreras laborales independientes, de tipo cuentapropistas, sin mencionar la mayoría de los matriculados y luego desertores (con primeros años del ciclo básico) en oficios de servicios personales y en el mejor de los casos en tareas calificadas industriales.

En particular, para el caso argentino se señala la existencia de un "enciclopedismo técnico", es decir una acumulación de conocimientos desactualizados, una profunda fragmentación entre teoría y práctica allí donde debería superarse el hiato de la separación entre lo manual y no manual; la dinámica escolar se asemeja a la educación media común y no reproduce la organización productiva, lo cual, sin embargo, podría tener ventajas relativas de repararse las restantes fracturas.

4. Algunos problemas y distorsiones de la relación educación-trabajo en la enseñanza media

El conjunto de ideas y mitos que se fueron estructurando a lo largo de los años en torno a las posibilidades de relacionar el sistema educativo y el mundo laboral, así como el perfil adoptado por los diferentes modelos de desarrollo económico-social y la configuración de las diferentes dinámicas sociales, han incidido en la orientación de las acciones educativas formales y no formales.

Estos problemas han respondido y aún a veces responden, en distinta magnitud a orientaciones de política de recursos humanos, o a la presión de grupos o actores sociales -empresarios, sindicales, de poder, o políticos- y expresan diferentes concepciones o valorizaciones del vínculo educación-trabajo. Aunque sea simplificar el problema, podrá plantearse que: para unos hay que formar técnicos u operarios eficientes y eficaces para demandas laborales; para otros tiene que disciplinarse a la futura mano de obra; para algunos hay que formar técnicos u operarios de formación polivalente; para pocos, independiente de ciertas opciones anteriores deberá impulsarse la comprensión reflexiva y crítica del mundo del trabajo y para algunos otros integrar las dimensiones anteriores en

función de las peculiaridades del mercado laboral.

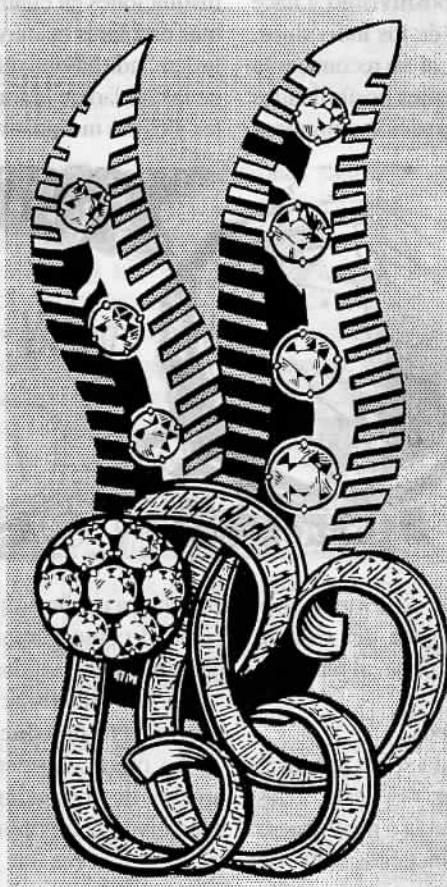
Por ello, a continuación se reseñan algunos problemas, percepciones y/o distorsiones que se han identificado en diferentes estudios o investigaciones sobre la orientación y el tipo de integración del sistema educativo, en particular del nivel medio, con el mundo de la producción.²

Un primer grupo de indicadores de distorsión entre el sistema educativo y el aparato productivo destaca las áreas críticas detectadas en numerosos diagnósticos, elaborados sobre la educación técnica en particular:

- inercia en la oferta tanto en términos de tipo de cursos como en términos de matrícula, con un sobredimensionamiento del ciclo de enseñanza técnica;
- planes y programas con tendencia enciclopedista, profunda fragmentación entre teoría y práctica, desactualización de contenidos y tendencia a la "telescopización" de los mismos, a través de una mera reducción de aquellos temas relevantes a partir de los contenidos brindados en la universidad;
- en relación a la formación técnica específica, ésta es teórica más que artesanal o universitaria; se acumulan demasiados conocimientos y no se tiene tiempo de hacer la síntesis, podría considerárselo como un "enciclopedismo técnico" por las dificultades para encontrar sentido al conjunto de lo estudiado;
- en la formación general de los técnicos, las materias humanísticas están desvalorizadas;
- las escuelas técnicas son más semejantes a otras escuelas secundarias que a organizaciones productivas; son "una escuela más un taller".

Se puede distinguir entre una racionalidad productiva y una racionalidad escolar;

- los problemas con el personal docente son muy serios en cuanto al nivel de conocimiento y su desactualización; se ha comprobado que entre los profesores del ciclo superior de la enseñanza técnica la mayoría carece de una integración con el mundo industrial;
- la percepción del empresariado respecto al nivel de los técnicos señala que la insuficiente formación elemental, la instrucción es cada vez más incompleta desde el punto de vista informativo; no hay énfasis en los aspectos metodológicos como enseñar a pensar, ejercitarse en los procesos de análisis y resolución práctica de problemas; no se desarrolla la capacidad "crítico-reflexiva" (enfrentar, plantear y superar problemas o dificultades). Algunas empresas "líderes" hicieron especial hincapié en la necesidad de una sólida formación básica;



- la enseñanza técnica se debate entre: la “acumulación de conocimientos” vs. la “capacidad de razonamiento y aplicación práctica”, al igual que la educación general; algunas empresas destacan la necesidad de reducir el espectro de materias y profundizar los temas teóricos propiamente dichos; hay falencias en la no contemplación de determinadas especialidades típicas de ciertas ramas, falta de una sólida experiencia práctica por parte de los técnicos egresados y el énfasis en lo teórico, contribuye a una cierta resistencia por parte de los técnicos respecto al trabajo “sobre la máquina”;
- existen serias debilidades programáticas, la revisión de las tres asignaturas clave del ciclo básico -castellano, matemática y dibujo técnico- de la enseñanza técnica en cuanto a herramientas básicas del pensamiento científico-tecnológico.

Un segundo grupo de problemas sintetiza mucho de los señalamientos anteriores y los hace válidos para el sistema educativo en su conjunto y en particular en relación con la enseñanza media:

- la debilidad de las acciones educativas y de formación para generar un alto grado de autonomía, estimular la capacidad de iniciativa, comunicación y creatividad de los trabajadores; dado los continuos cambios de la dinámica económico-productiva, el grado de incertidumbre y flexibilidad de los proyectos determina cada vez las potencialidades de recursos humanos disponibles, poniendo en evidencia su capacidad de adaptación;
- el bajo estímulo para la generación, diseño y programación de proyectos de trabajo en que se estimule el pensamiento científico, como indagador, anticipativo y proyectual;
- la poca rigurosidad informativa en cuanto al desarrollo científico y tecnológico de las sociedades;
- el bajo nivel de la formación general y humanística como punto clave para desarrollos laborales en contextos cambiantes y de allí que tanto se hable de la forma de crisis.

Como tercer grupo se pueden plantear una serie de problemas significativos para el nivel medio, que en muchos casos son también mitos o construcciones falsacionistas, y que dominan el discurso del sentido común y de muchos docentes y especialistas:

- la falsa idea de formación general o humanística, y por lo tanto su desvalorización;
- la apología de la práctica como estrategia de aprendizaje, por sobre una buena enseñanza teórica;
- la asignación de valor a las prácticas laborales o bien meros ejercicios de repetición o imitación de oficios, como propiciantes de una formación especializada;
- la suposición de que las dificultades para acceder a puestos de trabajo se pueden resolver con formaciones ajustadas, es decir “salidas laborales”, como garantía para la obtención de empleos, sin considerar que esta idea enmascara la propia dinámica del mercado laboral, en el que no funciona la ley de Say, es decir que la oferta crea su demanda, sino que el sector empresario

requiere de acuerdo al número de puestos a cubrir, independientemente de los trabajadores excedentes que se le ofrezcan:

- el impulso y/o valoración de oficios cortoplacistas tanto en industria como servicios, a los que se les asigna valor de salida laboral o de garantía de ocupaciones.

Corresponde sistematizar un último grupo de reflexiones acerca de las imágenes y representaciones que se acuñan en las escuelas sobre la división entre el trabajo manual y no manual; el trabajo individual y colectivo; la admisión y aceptación de las diferencias individuales de logros, y su incidencia en la obtención de puestos de diferente nivel a igual certificado educativo; las posibilidades marcadas para ambos sexos; las visiones unilineales de desarrollo para el país, el ocultamiento de los factores interviniéntes en las fuerzas productivas; la fragmentación del trabajo escolar; el clima de la burocracia escolar que puede ser útil al disciplinamiento laboral; la presencia, aún grande, de docentes que no se visualizan como trabajadores y en los que su propia formación reproduce el divorcio entre quienes producen el saber (las universidades) y quienes enseñan (institutos de formación docente), y por último las instituciones educativas reproduciendo poco eficazmente las tradicionales demandas de un aparato productivo de organización taylorista y fordista, en los que la repetitividad, el trabajo en serie y la concentración no reflexiva son evaluados positivamente.

5. Comprensión del mundo del trabajo: una construcción alternativa

La propuesta central de este ensayo es el desarrollo de la idea de la Comprensión del Mundo del Trabajo como una vía alternativa de tipo integradora que podría posibilitar la revisión de mecanismos y mitos vigentes sobre educación y trabajo; el esbozo de líneas nuevas de acción más amplias y comprensivas que la orientación vocacional; la articulación de contenidos disciplinarios y su actualización y la revalorización crítica de la realidad social, económica y laboral.

En tal sentido en sí misma involucra una reconceptualización y una alternativa a desarrollar en el nivel medio con diferentes posibilidades y matices.

5.1. Hacia una reconceptualización de la relación educación y trabajo.

Parece clave incluir la resignificación de la relación educación y trabajo en el marco de las transformaciones de la enseñanza media, tanto desde la perspectiva del currículum, como de las instituciones educativas y su articulación con el mundo social.

Estas ideas suponen la adopción de una postura respecto al papel de la educación, en cuanto se espera responda a valores de solidaridad, justicia y libertad, en donde a partir del reconocimiento de los conflictos sociales puedan reconocerse vías de resolución con la participación activa de todos los grupos en los procesos de producción y distribución social.

Al reconocer como facultades del hombre respecto de su medio las de interactuar, percibir, orientarse y apropiarse del mismo, en el sentido de la transformación de los objetos naturales de manera constructiva, uno de los procesos claves de esa apropiación es la actividad productiva y laboral. Desde las acciones educativas debería estimularse esta progresión reconstructiva social, pues es indudable el valor pedagógico de las acciones integradas -periódicas, alternadas, permanentes, etc.- en que se propenda e impulse la comprensión del mundo del trabajo, en vistas a una participación en su transformación y/o reproducción consciente del conocimiento y de los factores intervenientes. En esta perspectiva se sostiene que la enseñanza es la síntesis de toda la práctica social y que la escuela prepara la vida activa y del trabajo, y éste no es más que una dimensión de aquella práctica social.

La educación aparece como mediadora entre el mundo del trabajo y el proceso de apropiación de los saberes necesarios, a favor de los trabajadores, en tanto productores de la transformación de la naturaleza en bienes y servicios sociales para la satisfacción de las necesidades de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, el rol educativo del trabajo depende ante todo del dinamismo y de las capacidades de organización que se propicien en los alumnos. La participación activa en la planificación, organización, control y evaluación del trabajo enriquece considerablemente la experiencia social, estimula la maduración y los sentidos de responsabilidad e iniciativa. La práctica de la gestión, los acuerdos y la cooperación en el trabajo impuestos por las condiciones objetivas forman la conciencia social y los comportamientos individuales.

Más aún, si se cree necesario impulsar la comprensión reflexiva y crítica del mundo del trabajo esto supone la identificación de los factores intervenientes, el papel jugado por los

medios de producción, su constitución y configuración, la comprensión de la dinámica del aparato productivo, el conocimiento de las condiciones de trabajo, las relaciones entre tecnología y producción, las innovaciones tecnológicas y las medidas de higiene y salubridad laboral.

La postura adoptada resulta contrastante y hasta conflictiva con la lógica del sistema capitalista en el que nos desenvolvemos. Entonces, qué hacer desde las instituciones educativas, manteniendo la postura reflexiva y crítica de re-significar el contenido de la educación para el mundo del trabajo y para la formación de ciudadanos críticos constructores de las relaciones sociales, conscientes de las características de la realidad productiva y social. Se plantea pensar que el sistema social en su conjunto, históricamente, se configura en un espacio conflictivo, por falta de solidaridad y profundo individualismo y las acciones educativas son también parte de ese proceso: ¿acaso se ha promovido el acceso a saberes socialmente válidos en climas escolares de producción colectiva y participativa? Por el contrario, corresponde asegurar que la orientación

vigente de la educación para el trabajo fragmenta la comprensión de la realidad, genera individualismos falsamente competitivos y no competencias eficientes, montando a la vez mecanismos de supervivencia a niveles de subsistencia para algunos frente a la agudización de la concentración de los ingresos por su regresiva distribución.

Sería deseable descubrir los circuitos y ciclos de la educación por los que se impide el acceso a conocimientos socialmente válidos, única llave de la apropiación transformadora de la realidad social, única vía para la identificación de los conflictos sociales, de las relaciones sociales de producción y del papel de los actores en ellas comprometidos, para su enfrentamiento o no.

Esto es "desmisticificar" propuestas de integración de la edu-



cación y el trabajo y proceder a su análisis en función de distinguir el tipo de proyecto al que responde, los objetivos que plantean, las acciones que se sugieren o promueven; hay que evitar fomentar una mayor segmentación social y educativa, por vía de circuitos o actividades para determinados grupos sociales que constituyan canales no articulados o terminales que no faciliten re-insersiones posteriores; evitar también programas para oficios de corto plazo, que estimulen un cuentapropismo de niveles de subsistencia mínima. En todo caso, si esta fuera la alternativa elegida debería promoverse la conciencia en los trabajadores de las limitaciones de las mismas, incentivando la apropiación de una formación más general para futuras reconversiones ocupacionales.

En este sentido se ubica a la educación entre sus objetivos específicos, el de mediar frente a la realidad económico-productiva por ser un instrumento eficaz de formulación de las condiciones concretas de la superación posible de los conflictos imperantes en la misma, aquellos que separan el capital del trabajo, el trabajo manual del no manual, el mundo escolar del mundo del trabajo. Al no ser de naturaleza productiva, al interior de las instituciones escolares pueden articularse intereses antagónicos e intentarse una práctica fundamental de producción social de existencia (FRIGOTTO, 1986).

Esta alternativa pone al trabajo como la relación que expresa la forma por la que los hombres producen su existencia favoreciendo la unidad entre lo técnico y lo político, lo teórico y lo práctico a través de la mediación de la educación. "La escuela resulta, así, un espacio alternativo de los trabajadores para la apropiación de los instrumentos básicos de la ciencia y de los principios teóricos socialmente construidos; pues a la vez de promoverse el acceso al saber científico y tecnológico se garantiza la socialización de los saberes, como derecho de los trabajadores, lo cual aumenta su capacidad de negociación en el mercado laboral". (KUENZER, 1987; citado por RIQUELME, 1989)

5.2. Comprensión del Mundo del Trabajo en el currículum

La orientación asignada a la relación educación y trabajo se resume en la propuesta de inclusión en la enseñanza media -cualquiera sea la modalidad, pero más particularmente en Bachilleratos y Comerciales- de un área denominada COMPRENSIÓN DEL MUNDO DEL TRABAJO. Más aún se piensa que a través de ella se puede contribuir a la generación de procesos de apropiación en forma productiva de conocimientos socialmente válidos.

Los objetivos de Comprensión del Mundo del Trabajo serían los siguientes:

- introducir el análisis comprensivo del mundo del trabajo desde los primeros años del secundario;
- propiciar la identificación de las principales características y tendencias del aparato productivo y el mercado de trabajo, así como los circuitos y ciclos diferenciados de acceso al sistema educativo y a dicho mercado;
- potenciar y diferenciar el uso de la comprensión del

mundo del trabajo de acuerdo a las orientaciones y realidades institucionales de los ciclos superiores de la enseñanza media;

- identificar situaciones tipo económico productivas y desarrollar propuestas de integración escuela-trabajo;
- analizar los sistemas de información necesarios para conocer el mundo del trabajo y el mundo de los saberes necesarios;
- introducir la idea de los saberes necesarios para un mundo laboral diverso y complejo.

Algunas de las grandes líneas de contenido o problemas que podrían desarrollarse temática o instrumentalmente, serían las siguientes:

- el trabajo y la fuerza de trabajo;
- ¿cómo funciona el aparato productivo y el mercado de trabajo? Aproximación a las etapas de desarrollo económico y tecnológico. ¿Cuál es la estructura del mercado de trabajo y la relación con el aparato productivo?;
- ¿cómo aprovechar los sistemas de información para conocer el mercado de trabajo?;
- ¿existe un mercado de trabajo para jóvenes? ¿cuáles son las reglas de acceso al mundo laboral?;
- el mundo de las ocupaciones en la realidad social, económica y productiva es complejo y diverso. ¿Cómo poder aproximarse y entenderlo? ¿Hay relación entre los saberes necesarios para un mundo laboral complejo y la formación de las carreras?;
- La integración en el marco curricular podría contribuir a una resignificación de algunos contenidos disciplinarios en función de la comprensión reflexiva y crítica del mundo laboral y de esta manera a la necesaria actualización de contenidos; a la integración o interdisciplinariedad; la consideración de la Comprensión del Mundo del Trabajo como herramienta clave del proceso educativo y de orientación y la re-elaboración y producción participativa de los nuevos contenidos por parte de los diferentes niveles de dirección y conducción de las instituciones.

Los ejes de integración de esta área de COMPRENSIÓN DEL MUNDO DEL TRABAJO pueden ser tres: transversal, longitudinal y puntual.

Una *integración transversal* en el currículum supondría algunas de las siguientes acciones: resignificación de contenidos disciplinarios, elaboración de cartillas de reflexión para el personal docente, revisión de las actividades de orientación vocacional y profesional, construcción de espacios temáticos interdisciplinarios, etc.

La *integración longitudinal* comprendería acciones en cada ciclo del nivel medio, articulados entre cada uno de los años de estudio: la inclusión en el ciclo básico de materias específicas o de introducción tecnológica, la definición de una materia en el ciclo superior curricular o extra-curricular, la inclusión de una materia como parte del ciclo modalizado de especialidad, con las previsiones del respaldo en una formación general.

La *integración puntual* podría verificarse como una forma alternativa de inclusión progresiva, y a modo de

prueba o testeo de las experiencias. Entre ellas pueden mencionarse una serie de actividades preparatorias: talleres con personal docente, talleres con adolescentes, ferias de actividades laborales, programas de observaciones en el mundo del trabajo, actividades de análisis ocupacional en situaciones tipo económico-productivas.

La introducción de esta área en las curriculas de la enseñanza media constituye en sí misma un gran desafío y supone una tarea progresiva de apropiación reflexiva de esta propuesta en todos los niveles de dirección política y técnico-administrativa, supervisión y conducción educativa de la enseñanza media, de ahora en más a cargo de cada una de las provincias y la Municipalidad de Buenos Aires.

Si bien constituye la base teórico-conceptual del diseño de la Comprensión del Mundo del Trabajo, compromete el seguir realizando una tarea conjunta con los equipos técnicos y con el personal docente a los efectos de:

- la revisión profunda de los mitos vigentes sobre educación y trabajo en diferentes instancias del quehacer pedagógico;
- una tarea progresiva de desarmado de los mitos a partir de la resignificación de la educación general y científico-tecnológica;
- un aprovechamiento, recuperación y actualización de los contenidos disciplinarios;
- la resignificación disciplinaria como herramienta de comprensión de la realidad social y productiva;
- una evaluación del conjunto de prácticas de integración estudio-trabajo vigentes en la enseñanza media.

Esta tarea colectiva supone una implementación constructiva, para generar el diseño de la propuesta a partir de los "andamios" disponibles en los planes y programas vigentes, en los desarrollos de los organismos técnicos y en las valiosas experiencias de las instituciones educativas del nivel medio del país.

Así, para lograr impactar las diferentes dimensiones del quehacer educativo no puede pensarse en sólo una serie de recomendaciones, sino que se impone realizar una exploración de las temáticas, o revisar las líneas de transformación del nivel, generar puestas en marcha de experiencias piloto o bien relevamiento de otras innovaciones ya existentes. Sólo así se podrá operar una nueva construcción de la relación educación y trabajo.

Notas

¹ Este documento constituye un hito más en el proceso de construcción de una alternativa: la Comprensión del Mundo del Trabajo en la enseñanza media. En esta línea está trabajando desde hace años, habiendo presentado ya una serie de ideas en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia (1989) que se concretaron con un equipo de apoyo coordinado por Luisa E. Jacobson e integrado por Inés Cappellacci, Marisa Coler, Alejandro Lucangioli y Paula Razquin.

Cabe destacar el respaldo del Centro de Estudios Socioculturales e Innovaciones Educativas -CESCE- para tal emprendimiento, en particular en la persona de Carmen Varese.

Resultó sumamente auspiciosa la invitación de Herminia Ferrata, entonces directora, de la Dirección General de Planeamiento-Educación

de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1992) para continuar la elaboración progresiva en el contexto de elaboración de la curricula de enseñanza media. Ello se concretó en el marco de un convenio entre esa área de la Municipalidad con el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Colaboró activamente en el mismo Paula Razquin.

Son resultados de este proceso de elaboración:

- la elaboración de un menú de propuestas institucionales desde CESCE,

· RIQUELME, G. C., Reconceptualización de la relación educación y trabajo, Ministerio de Educación y Justicia, OEA, PEM, Dirección General de Planificación Educativa, noviembre de 1989, 51 págs. (8). En prensa.

· RIQUELME, G. C., La Comprensión del Mundo del Trabajo en la enseñanza media. Dirección General de Planeamiento-Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, noviembre de 1991/febrero de 1992, Mimeo.

· RIQUELME, G. C. y RAZQUIN, P., Anexo Documental. Estructura curricular de la enseñanza media e innovaciones. Enfoques relacionados con educación y trabajo, Dirección General de Planeamiento-Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, marzo de 1992, Mimeo.

² Los estudios y trabajos revisados hasta 1990 fueron los siguientes:

· Ministerio de Trabajo, "Análisis de la adecuación... entre los requerimientos de recursos humanos del sistema productivo y la oferta del sistema educativo", Proyecto PNUD/OIT, 1981.

· RIQUELME, G. C., "Algunas reflexiones sobre la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la industria", I Jornadas de Educación y Trabajo, FLACSO, CEDES, CEI, 1982, Bs. As.

· GALLART, M. A.: "La capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo" Centro de Investigaciones Educativas, 1984, Bs. As.

· GALLART, M. A., "La racionalidad educativa y la racionalidad productiva, las escuelas técnicas y el mundo del trabajo", CENEP, 1984.

· GALLART, M. A., "El seguimiento de las carreras profesionales de técnicos", CENEP, 1987.

· RIQUELME, G. C., "La formación de los trabajadores en un contexto de crisis", Boletín CINTERFOR, 1985.

· WIÑAR, D., "La formación profesional en Argentina" Serie Diagnóstico, CINTERFOR, OIT, 1988, Montevideo, Uruguay.

· RIQUELME, G. C. y colaboradores del CONET, "La educación técnica y la formación profesional. Situación actual y perspectivas futuras", Mimeo, Documento de Trabajo del CONET, agosto de 1987, Bs. As.

· CASALET, M. y RIQUELME, G. C., "Reestructuración productiva y las nuevas formas de calificación", Proyecto PNUD-OIT, Bs. As., 1988.

· RIQUELME, G. C. y KIT, J., "El acceso al mundo del saber científico y tecnológico como un alternativa de democratización de la educación, el caso del ciclo básico de la enseñanza técnica", ICE/UBA, Mimeo, 1988.

· TESTA, J. C., "La incorporación de las máquinas herramientas computarizadas en un contexto de transición tecnológica", CEI, N° 19, 1987.

Bibliografía

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., *Reproduction*, Beverly Hills, Sage, 1977.

BOWLES, M., "La segmentation des marchés du travail", dans *Education, travail et emploi*, II UNESCO: Institut international de planification de l'éducation, Paris, 1981.

BRASLAVSKY, C., *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

CARNOY, M., *Enfoques marxistas de la educación*, en colección Estudios Educativos 4, Centros de Estudios Educativos, A.C. México, 1981.

DE MOURA CASTRO, C., *Educación vocacional y productividad: ¿alguna luz en la caja negra?*, Brasilia, IPPEA-IPLAN-CNRH, 1984.

FRIGOTTO, G., *A produtividade da escola improdutiva*, Coleção Educação Contemporânea, Cortez Editora, Autores Asociados, São Paulo, 1986.

GALLART, M. A., *Educación secundaria 1916-70 (I)* CIAS, año XXXIII, N° 330, marzo de 1984.

GÓMEZ CAMPO, V. M., "Educación académica y educación profesio-

- nal. Dilemas de equidad, selectividad y calidad." Documento presentado en Seminario: Desafío y perspectivas de investigación y políticas en la década de los noventa, organizado por Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIRD-CENEP, Bs. As., Argentina, 2 al 5 de julio, 1991, Mimeo.
- KUENZER, A., *Pedagogía da fábrica*, Ed. Cortez, São Paulo, 1986.
- MARX, CARLOS, *El Capital. Crítica de la economía política*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1973.
- OCDE, *Pathways for learning. Education and training from 16 to 19*, OCDE, Paris, 1989.
-, "Education and training after basic schooling", Paris, 1985, Citado por MOLINA y BERNAL: *Educación general, educación especializada y ocupación*, Bogotá, abril de 1989, Colombia.
- RIQUELME, G. C., *Elaboración de un abordaje teórico-conceptual sobre implicancias educativas de la transformación de las calificaciones ocupacionales*, ICE, Cuadernos de Investigación N° 8, Facultad de Filosofía y Letras, 1991, 136 págs.
-, Reconceptualización de la relación educación y trabajo. Ministerio de Educación y Justicia, OEA, PEM, Dirección General de Planificación Educativa, noviembre de 1989, 51 págs.
-, "Transformaciones productivas y competitividad: la educación como un espacio alternativo", presentado ante el Taller sobre La educación ante el desafío competitivo, Banco Provincia de Buenos Aires, Noviembre 1991, Mimeo.
- SCHULTZ, T., "Investment in human capital". En *The American Economic Review*, Vol. 51, N° 51, marzo de 1961.
- TEDESCO, J. C., *El Desafío Educativo. Calidad y democracia*, Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As., 1987.
-, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1990)*. Centro Editor de América Latina, 1982.