

El papel del Estado y de las transformaciones productivas en la formación de la fuerza de trabajo: debates sobre el motor y el sentido de los cambios de la educación técnica

Dana Hirsch*

Resumo: Existen trabajos que explican las transformaciones de la educación técnica como expresión de las demandas de los nuevos paradigmas productivos: como respuestas a las demandas de “la globalización”, la “sociedad del conocimiento”, los “nuevos paradigmas de trabajo más intelectual que manual” o “las formas flexibles de organizar la producción”. Pero que no se detienen en el análisis de la forma concreta en que se desarrollaron estos procesos en espacios nacionales concretos. Otro tipo de trabajos, explican las transformaciones educacionales como producto de la victoria de un "proyecto político" o "modelo de Estado" por sobre otro, es decir que el incentivo a la educación pública técnica estaría motorizado por una decisión política sobre el rol más o menos principal del Estado, vinculado a su voluntad para desarrollar la industria nacional. El objetivo de la ponencia es mostrar que el énfasis puesto en las transformaciones productivas o en las transformaciones políticas en estos dos enfoques responde a un mismo punto de partida para el análisis de la educación y en particular de la política educativa: la escisión de "la educación", "la política" y "el trabajo" como esferas que componen lo social y que, en tanto escindidas, su estudio supone dilucidar el tipo de "relación" que entablan. Para ello se realiza una crítica a estos supuestos y se desarrolla el fundamento de una perspectiva que comprende a la política, la educación y el trabajo en unidad como partes constitutivas de lo real, abonando al desarrollo de una perspectiva materialista de la educación.

Palavras-chave: proceso de trabajo, reformas educativas, atributos productivos

The role of the State and the productive transformations in the work force education: debates on the motor and the direction of the technical education changes

Abstract: There are works that explain technical education transformations as an expression of the new productive paradigms demands: as answers to the demands of "globalization", "knowledge society", "more intellectual than manual work" or "flexible ways of organizing production". But they do not focus on the analysis of the concrete way in which these processes were developed in specific national spaces. Another type of works, explain the educational transformations as a result of the victory of a "political project" or a "state model" over another. They argue that the technical education incentive takes place by a political decision on the role –more or less principal- of the State, linked to its will to develop the national industry. The aim of the paper is to show that the emphasis placed in these two approaches -the productive transformations and the political transformations- share the same starting point for the analysis of education and, in particular, of educational policy: the division of “education”, "politics" and "work" as different spheres of social life, and so the studies involve elucidating the type of "relationship" they have. This paper makes a critic to these assumptions based on a perspective that includes politics, education and work as a unit, as constitutive parts of the total reality, subscribing to the development of a materialistic perspective of education.

* Docente investigadora de la Universidad Nacional de Luján.

Keywords: Labor process, educational reforms, productive attributes

1. Introducción

Las últimas dos décadas registran reformas del sistema educativo argentino entre las que se destacan: la ampliación de la obligatoriedad escolar, el cambio de la estructura académica y de los contenidos de la educación básica y media, así como el tipo de orientaciones de la educación media. En lo que respecta a la educación técnica, en particular, se pueden diferenciar dos períodos de reformas: desde el año 1992 hasta el año 2004 y desde el año 2005 hasta la actualidad. Durante el primer período se extiende la obligatoriedad escolar, se prolonga la educación general básica y se acorta la educación media especializada. Se cambian los perfiles profesionales de los técnicos a partir de la creación nuevas orientaciones –algunas abocadas a servicios- y se cambian los contenidos. Se establece un modelo de formación de competencias a partir de combinación de módulos que integraban la formación teórica y práctica de modo de desespecializar la formación e incrementar la flexibilidad y diversidad de trayectorias formativas. Por último, descentralizó el financiamiento, la planificación curricular y la gestión desde la esfera nacional hacia la esfera jurisdiccional y aumentó la autonomía institucional para la definición de proyectos educativos en función de los intereses de cada escuela. Durante el segundo período de reformas se extiende nuevamente la obligatoriedad escolar pero se vuelve atrás en el cambio de la estructura académica, reduciendo la formación general de la educación básica y extendiendo la escolaridad de nivel medio especializada. Se retrocede en el proceso de desespecialización de la formación secundaria que implicaba la propuesta del Polimodal. La educación técnica vuelve a ser una modalidad con 6 o 7 años de duración y ve multiplicadas sus orientaciones, primando las vinculadas a la producción industrial y disminuyendo las del sector servicios. Los diseños curriculares vuelven a darle más espacio a la formación técnica práctica y progresivamente incorporan la obligatoriedad de las Prácticas profesionalizantes dentro o fuera de la escuela, pero se mantiene la tendencia de los 90s al incremento de asignaturas de tipo humanísticas e integración de teoría y práctica en el taller. Por otro lado, el Estado Nacional diseñó mecanismos de intervención no directos para el financiamiento y la planificación curricular de modo de fortalecer la modalidad, pero sin revertir la descentralización.

Existen trabajos que explican estas transformaciones como expresión de las demandas de los nuevos paradigmas productivos: como respuestas a las demandas de “la globalización”, la “sociedad del conocimiento”, los “nuevos paradigmas de trabajo más intelectual que manual”

o “las formas flexibles de organizar la producción”. Pero que no se detienen en el análisis de la forma concreta en que se desarrollaron estos procesos en espacios nacionales concretos. Otro tipo de trabajos, explican las transformaciones educacionales como producto de la victoria de un "proyecto político" o "modelo de Estado" por sobre otro, es decir que el incentivo a la educación pública técnica estaría motorizado por una decisión política sobre el rol más o menos principal del Estado, vinculado a su voluntad para desarrollar la industria nacional. O mismo como resultado de la puja entre capital y trabajo –y por ende expresan el intento del restablecimiento de la hegemonía capitalista- o entre sujetos sociales diversos – Estado y escuelas.

El objetivo de la ponencia es mostrar que el énfasis puesto en las transformaciones productivas o en las transformaciones políticas en estos dos enfoques responde a un mismo punto de partida para el análisis de la educación y en particular de la política educativa: la escisión de "la educación", "la política" y "el trabajo" como esferas que componen lo social y que, en tanto escindidas, su estudio supone dilucidar el tipo de "relación" que entablan. Para ello se realiza una crítica a estos supuestos y se desarrolla el fundamento de una perspectiva que comprende a la política, la educación y el trabajo en unidad como partes constitutivas de lo real, abonando al desarrollo de una perspectiva materialista de la educación.

La estructura de la ponencia consta de 3 partes. En la primera parte se sintetizan los dos períodos de reformas educativas de la educación técnica de nivel medio y las interpretaciones que se sobre ellas se hicieron. En la segunda parte se identifican los puntos de diferencia con los enfoques descriptos y se expondrán los lineamientos generales para el desarrollo de una perspectiva alternativa. En la cuarta y última parte se sintetizan las conclusiones y las preguntas que quedan planteadas a partir de este avance.

2. Las transformaciones de la educación técnica en la Argentina en las últimas dos décadas: ¿determinaciones económicas o políticas?

2.1. Las reformas de la educación técnica de nivel medio en la Argentina en la década del `90

Desde 1959 el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), como organismo autárquico dependiente del Ministerio de Educación Nacional, organizaba, dirigía y supervisaba de forma centralizada la educación técnica y la formación profesional a nivel

nacional. Así, recaudaba y distribuía el financiamiento a nivel nacional y diseñaba los planes de estudios y programas nacionales a ser implementados por todas las escuelas. Incluso tenía a su cargo evaluar y aprobar los libros de texto que dio por resultado el uso generalizado de los mismos manuales como material pedagógico a nivel nacional.¹

Las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) tenían, desde 1965, un plan de estudios común de 6 años de duración para todas las especialidades² al que se le dedicaba más de un cuarto del tiempo a la formación práctica de taller. Se componía de un Ciclo Básico de 3 años con materias generales al igual que el resto de la educación media y un Ciclo Superior que casi no tenía asignaturas generales, sino que primaban las científico-tecnológicas o técnicas. Estaban planteadas como asignaturas teóricas que luego se ponían en práctica en el taller; esto implicaba que los estudiantes realizaban trabajos prácticos a partir del adiestramiento, la puesta en práctica y la evaluación de habilidades concretas en etapas sucesivas hasta finalizar el objetivo de construcción o reparación propuesto. Las escuelas técnicas creadas por las provincias siguieron el mismo modelo (Gallart, 2006).

El financiamiento, la planificación curricular y el diseño de contenidos de las escuelas medias técnicas, al igual que el resto de la educación media, fue descentralizado hacia las provincias - y la Ciudad de Buenos Aires- a partir de la sanción de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (N° 24.049) en el año 1992.

Por otro lado, la Ley Federal de Educación (LFE: N° 24.195) modificó la estructura académica y los planes de estudio de la escuela básica y media de modo que se incrementó la obligatoriedad escolar y la formación de tipo general por sobre la especializada. Se extendió la Enseñanza Básica Obligatoria de 7 a 9 años y se acortó el trayecto de formación media de 5 a 3 años, reduciendo las orientaciones con la intención de que fuera una formación “polimodal”, es decir, de perfiles más desespecializados.³

El carácter “polimodal” de la educación media y su correlato en la desespecialización de la formación técnica se sustentaba en la idea de que la LFE implicaba un avance hacia la

¹ Ver documento: Consejo Nacional de Educación Técnica, "Planes de estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica", Buenos Aires, 1969 - aprobados por el decreto 1574/1965. Un ejemplo del taller puede consultarse en: Plan de prácticas de taller. Primer año del ciclo básico –según decreto 1574/1965. Francisco Berra fue el autor de varios manuales diseñados de acuerdo a los lineamientos curriculares oficiales e impresos principalmente en la década del '70 por el Instituto Salesiano de Artes Gráficas.

² Las especialidades de formación eran Técnico Mecánico, Metalúrgico, en Automotores, Electrotécnico, Aeronáutico, Constructor Naval, Mecánico Electricista, Electrónica, Maestro Mayor de obras, Químico, Geógrafo Matemático

³ Las 5 orientaciones eran: Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales, Salud y Ambiente; Economía y Gestión de las Organizaciones; Producción de Bienes y Servicios, Comunicación, Arte y Diseño.

“integración del trabajo en toda la formación”, sin reservarlo solo específicamente a la escuela técnica. Funcionarios impulsores de la reforma han argumentado en artículos y notas periodísticas de su autoría que, a pesar de que la LFE no tuviese un capítulo específico abocado a la relación entre educación y trabajo, su importancia podía entreverse en la lectura de su articulado.⁴

En rigor, la educación técnica desapareció como modalidad específica de la educación media, teniendo que optar por reconvertir su plan de estudios a alguno de los 5 mencionados con anterioridad. A partir de consultas del INET (ex CONET) a representantes de cámaras empresariales y sindicatos se definieron “áreas ocupacionales”, en tanto espacios potenciales de inserción laboral de los técnicos, y a partir de ahí se delinearón los “perfiles profesionales” que comprendían un conjunto de “competencias profesionales” -como conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo. A partir de ahí se definieron “áreas modulares” compuestas por diferentes “módulos” de formación, para los cuales se detallaban una serie de contenidos con su respectiva carga horaria mínima y máxima. La idea era que el “módulo” fusione diversas disciplinas antes escindidas en distintas asignaturas así como que integre el aprendizaje del conocimiento teórico de las antiguas asignaturas y la habilidad práctica del taller.⁵

La clave del cambio radica en que las jurisdicciones, e incluso cada una de las instituciones podía optar por establecer una combinación particular de módulos dando lugar a distintos “trayectos técnicos profesionales” -TTP cuya finalización otorgaba el título de técnico- o distintos “itinerarios profesionales” -el cursado de algunos módulos podía otorgar certificaciones laborales-.⁶ Asimismo se establecieron "módulos de fundamento" que comprendían una serie de contenidos obligatorios a nivel nacional, "Módulos de orientación institucional", definidos por cada jurisdicción y que luego la escuela podía optar por incorporarlos si se adecuaban a su proyecto institucional y, por último, "módulos de

⁴ Por ejemplo: en el artículo 5 inc. j de la LFE el trabajo aparece como eje vertebrador del proceso educativo; en el artículo 15 inc. e y d se propone que el polimodal enseñe teoría y práctica como habilidades para el acceso a la producción y el trabajo; en el artículo 17 se propone la implementación de regímenes de alternancia entre instancias de aprendizaje e instancias de trabajo (Albergucci, 1995; Hernández, 1998).

⁵ Resolución N° 55/96 CFCE.

⁶ Trayectos Técnicos Profesionales creados: Equipos e Instalaciones Electromecánicas; Electrónica; Industria de Procesos; Comunicación Multimedial; Salud y Ambiente; Gestión Organizacional; Informática Profesional y Personal; Tiempo Libre Recreación y Turismo; Producción Agropecuaria; Construcciones y Maestro Mayor de Obras (Resolución N° 86/98 CFCE, 1998: 2).

definición institucional" que eran espacios curriculares diseñados de forma autónoma por las escuelas.

Con lo cual, se pretendía avanzar hacia una formación más desespecializada, pero no homogénea, en tanto se diversificó la oferta educativa.

Hay dos tipos de argumentos que intentan explicar estas transformaciones educativas en vinculación con cambios productivos y del mercado de trabajo. Por un lado, hay trabajos que plantean que ante la inestabilidad del mercado de trabajo una formación polivalente le iba a permitir a los trabajadores tener movilidad laboral y adaptarse a los cambios constantes que presentaba el mundo laboral. De este modo, la educación polimodal, más generalista y menos especializada que las antiguas orientaciones de la escuela técnica, otorgaría la capacidad de ser flexible en un mercado de trabajo más incierto, aunque también "heterogéneo y segmentado" como el argentino. Esto implica que mientras un sector ligado a las grandes empresas introdujo tecnología y se capitalizó demandando trabajadores muy calificados, otro sector de pequeñas y medianas empresas no pudo modernizarse y esto impedía su capitalización abonando al desempleo y la subocupación o la existencia de puestos de trabajo de bajas calificaciones (Albergucci, 1995 y 1997; Riquelme, 1995).

Así también, argumentan que el surgimiento de nuevos paradigmas productivos flexibles tornaban caducas las calificaciones restringidas, vinculadas a los métodos de producción taylorista y fordista y demandaban otro tipo de "competencias" por parte de los trabajadores. Parten de suponer que se ha incrementado la competencia intelectual por sobre la manual, es decir, se requiere un trabajador que entienda de forma más global el cómo y el porqué de cada paso en el proceso más que aplicar habilidades de oficio en una parte de ese proceso (Albergucci, 1997; Riquelme, 1995). En ese sentido, la propuesta de formación polimodal es interpretada como una forma de recalificación de los recursos humanos (Gallart, 2002) o como nuevas demandas de la "sociedad del conocimiento" o de la "sociedad de la información" (Tedesco, 1996 y 2000).⁷

⁷ A modo de ejemplo se transcribe una cita que contiene los dos argumentos expuestos: "...a partir de los años ochenta se produjo un replanteo de las políticas de formación para el trabajo. Esto obedeció a la confluencia de dos situaciones: la crisis de la "década perdida" con su secuela de ajuste estructural del Estado, y la difusión de nuevos paradigmas productivos de producción flexible, los cuales cuestionaban la formación profesional tradicional elaborada a partir de calificaciones acotadas y estrechas al modelo taylorista-fordista. La reestructuración productiva y el cambio tecnológico se dieron en el marco de políticas económicas que buscaban una mayor integración con el proceso de globalización, con sus exigencias de competitividad empresarial y, por ende, de recalificación de los recursos humanos". Se imponen dos necesidades: sólida

Ambos argumentos abonaron a la idea de que había un “sobredimensionamiento” de la educación técnica. Es decir, que no hacían falta 6 años para formar un técnico dado que al término de esa prolongada formación va a tener que “reconvertirse” (Albergucci, 1995; Riquelme, 1995). Por otro lado, reconociendo que 3 años de formación polimodal tampoco son suficientes plantean que la educación tecnológica tiene que ser transversal a todos los años de la educación pos básica. El argumento es que la formación polimodal no tiene que implicar una “bachillerización” sino una “tecnologización” de la educación (Albergucci, 1995).

Los organismos internacionales de crédito compartían este diagnóstico. Planteaban que sin posibilidad de mantener la creación de puestos de trabajo la capacitación pública quedó sobredimensionada y no se lograba la inserción laboral de toda esa fuerza de trabajo calificada. Lo que derivaba en un malgasto de los fondos públicos e incluso la baja de la calidad educativa por la dificultad de sostener estas estructuras. De ahí que sus recomendaciones se basaran en dos grandes direcciones: la diversificación de las fuentes de financiamiento, de un lado, y la planificación de la oferta educativa orientada al mercado así como la implementación de mecanismos que permitan agilizar la reacción a las fuerzas del mercado. Enfatizaban la necesidad de avanzar en una formación de nivel medio general o polivalente, atrasando las orientaciones profesionales específicas a los últimos años e incluso a la formación pos secundaria. También separando la educación general a cargo del Estado de la capacitación profesional a cargo de las empresas. Plantean la necesidad de fortalecer la educación primaria y secundaria porque los cambios tecnológicos precisan más aptitudes cognitivas y conocimientos teóricos por parte de los trabajadores argumentando que las competencias básicas sirven para su “readiestramiento”. Ante la incertidumbre sobre cuáles serán las calificaciones necesarias para el mundo del trabajo recomiendan impartir una sólida formación en competencias básicas: lectura, escritura, realización de operaciones aritméticas elementales y resolución de problemas, como así también la “capacidad para aprender” como competencia. De otra parte, fomentan la diferenciación de la formación, a partir no solo de la participación del sector privado en la prestación de educación técnica de nivel medio sino también de su injerencia en el financiamiento y la definición curricular de las escuelas de

educación general básica y media como fundamento para adquirir las competencias que demandan las formas modernas de producción (Cepal 1991); por el otro lado, mayor nivel de instrucción y adecuación a las demandas de la reestructuración productiva y cambio tecnológico (cinterfor/oit 1990)” (Gallart, 2002: 294).

gestión pública estatal, así como el avance hacia formas de autonomía institucional con el mismo objetivo (Banco Mundial, 1992).

En síntesis, sea por incertidumbre que podría generar la contracción de la producción industrial y la heterogeneidad productiva argentina o sea por los nuevos paradigmas productivos que demandan fuerza de trabajo menos especializada, la formación de perfiles técnicos debía tender a ser más desespecializada y flexible. Ante la pregunta ¿Desaparece la escuela técnica?, el Director del INET afirmaba que:

“Se transforma, es como decir ¿desaparece la escuela secundaria? No, se transforma. Yo diría incluso que se extiende. Se diversifica. Por un lado, la posibilidad de hacer ofertas de formación técnicoprofesional se abre a las escuelas técnicas, que son las que se sienten más interpeladas por los TTP porque cada una de ellas tiene su identidad particular, que no se pretende romper en absoluto. Por otro lado, se abre a escuelas polimodales, lo cual significa que la enseñanza técnica abarca áreas que hasta ahora no estaban contempladas dentro de la propia educación técnicoprofesional, por lo menos de manera sistemática, y es la que tiene que ver con los servicios” (Hernández, 1998: 33).

Incluso sostienen que dicha reforma se da en un momento histórico en donde confluyen dos discursos tradicionalmente opuestos: uno vinculado al “mundo educativo” que tiene una “función socializadora, cultural y política” tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades y la cohesión social de los ciudadanos y otra propia del “mundo del trabajo” que por su propia lógica responde a las demandas particulares que impone la división social del trabajo y el heterogéneo mundo de la producción. Con lo cual la formación polivalente sería de interés tanto del trabajador como del capital (Riquelme, 1995; Tedesco y Tenti, 2001). La escisión entre las esfera de la educación y la del trabajo como pertenecientes a “racionalidades” diferentes que pueden lograr mayor o menor grado de acople y desacople es una idea extendida en los trabajos de este campo de estudios (Ver Gallart, 1997).

Con el correr de los años comenzaron a explicitarse balances críticos sobre los que habrían sido los verdaderos objetivos de las reformas educativas descriptas y no ponen su atención en el vínculo entre las transformaciones educativas y las transformaciones de la oferta y la demanda de trabajo en el mercado, ni en los cambios técnicos y organizaciones de los procesos de trabajo. Focalizan, más bien en la toma de decisiones políticas que hacen a un determinado “modelo de desarrollo” o “modelo de acumulación” por parte del gobierno.

Aparece la idea de que el cambio curricular en la escuela media podría haberse implementado incorporando saberes del trabajo a la escuela secundaria. Pero lo que evidencian las reformas fue el proyecto de “vaciamiento y desindustrialización neoliberal” (Puiggrós, 2005). Se

considera que una nueva ideología se impuso, de la mano de las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito tejiendo alianzas con los sectores conservadores como la iglesia católica, permitiendo que primen los intereses de las “fuerzas económicas” y fortaleciendo la “dependencia” del país (Puiggrós, 1996).

Desde esta perspectiva, la LFE viene a consagrar las tendencias de las políticas neoliberales para la educación que ya expresaban los documentos de los Organismos Internacionales, en particular: la instalación de sentidos comunes que garanticen la subsidiariedad del Estado en materia educativa. El mecanismo de transferencia de las instituciones educativas del gobierno nacional a los gobiernos provinciales habría sido una de las principales vías. Desde esta perspectiva las concepciones de “empleabilidad”, “competencias” y “equidad” presentes en las reformas -y valorados por los autores antes reseñados- son ahora cuestionadas por considerar que abonan a un corrimiento del Estado y una responsabilización del sujeto que debe formarse para competir más eficientemente en el mercado (Wiñar y Vázquez, 2007).

De fondo subyace la idea de que la reforma tiende a incrementar la privatización de la educación. En particular la implementación de la descentralización de la esfera nacional a la jurisdiccional pero no hay muchas presiones acerca de cómo ni porqué (Wiñar y Vázquez, 2007).

Se afirma que, a pesar de no tener un cuerpo de documentos que represente coherentemente el sentido de las reformas, puede distinguirse un desmantelamiento de la universalidad que caracterizaba a las políticas de educación técnica del peronismo y el desarrollismo. La causa, tal como anticipamos, no radicaría tanto en la evolución del mercado de trabajo o las demandas de calificación de los procesos productivos, como sino en la voluntad política de los actores que se convierten en “dominantes”: las recomendaciones de los Organismos Internacionales de Crédito que hemos descripto tendrían desde esta perspectiva el objetivo de mantener la dependencia del país para que no se desarrolle conocimiento y tecnología nacional. De este modo, la política desindustrializadora habría sido acompañada por crecimiento del desempleo y una política educativa focalizada para mantener gobernabilidad (Wiñar y Vázquez, 2007; Riquelme, 2004; Puiggrós, 1996).⁸

⁸ La siguiente cita es representativa de las posiciones descriptas: *“El modelo aperturista que se gesta en la Argentina a partir del golpe de Estado de 1976 creó las bases de una nueva estructura de poder hegemónico integrado por una alianza entre los sectores más concentrados del empresariado nacional, empresas transnacionales y el estamento militar. La apertura externa de la economía modificó la orientación industrialista de períodos anteriores y condicionó el desarrollo posterior. Un impulso decisivo a este modelo se concretó a partir de 1989 con la actual administración gubernamental, que adoptó las propuestas económicas y*

En síntesis, estas explicaciones sobre las transformaciones educacionales plantean que fueron producto de la victoria de un "proyecto político" o "modelo de Estado" por sobre otro, es decir que el incentivo a la educación pública técnica estaría motorizado por una decisión política sobre el rol más o menos principal del Estado, vinculado a su voluntad para desarrollar la industria nacional.

2.2. Las reformas de la educación técnica de nivel medio en la Argentina pos 2005

A partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP: N° 26.058), en el año 2005, se restituye la educación técnico profesional como una modalidad de la enseñanza media. Vuelve a ser una formación de 6/7 años de duración, se multiplican las especialidades vinculadas a la producción industrial, disminuyendo las de servicios que se habían creados en los 90s⁹, y se incrementa la carga horaria de la formación práctica en el taller. Se inicia así una vuelta atrás en la desespecialización que proponía la antigua estructura académica y lineamientos curriculares de la escuela media polimodal y los módulos optativos de los TTP.

El proceso de cambio curricular estuvo mediado por el proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones y la constitución de un Catálogo Nacional de titulaciones. De modo que el INET no vuelve a aplicar un mecanismo centralizado de definición de planes de estudio, y por ende de aplicación prescriptiva para todas las jurisdicciones, sino que invierte el mecanismo y le exige a las jurisdicciones que eleven sus propuestas de diseño curricular para ser evaluadas a partir de algunos criterios generales y otorgarle así validez nacional. Estos criterios están especificados en los "Marcos de Referencia". Allí se establece que los planes de estudio de las jurisdicciones tienen que garantizar espacios curriculares para 3 campos de formación y cumplimentar la carga horaria mínima y los contenidos –también mínimos- especificados.¹⁰ En lo que respecta a la formación práctica, los nuevos Marco de

sociales del neoliberalismo y del neoconservadurismo. Las consecuencias de esta estrategia de desarrollo se expresan en la supervivencia y expansión de los sectores más concentrados, con inversiones diversificadas e integración sectorial, en muchos casos. Por el contrario, se debilitó el universo de empresas de menor tamaño y productividad y, en consecuencia, el peso de la clase obrera. Esto sería un efecto buscado de la política económica adoptada para dificultar el impulso de otro modelo de acumulación" (Wiñar, 1997: 112).

⁹ Producción agropecuaria, Mecanización agropecuaria, Construcciones civiles, Electromecánica, Electricidad, Mecánica, Automotores, Aeronáutica, Aviónica, Aerofotogrametría, Electrónica, Energía renovable, Industrias de Procesos, Química, Minería, Tecnología de los Alimentos, Gestión y Administración de las organizaciones, Programación, Informática, Óptica, Indumentaria y productos de confección textil, Industrialización de la Madera y el Mueble. Marcos de Referencia del INET (2007-2011).

¹⁰ Se detalla la carga horaria mínima del Marco de Referencia de la especialidad Electromecánica para poder ver la importancia que cobra la formación técnica específica y la práctica. 6480 horas reloj para una cursada de 6 o 7 años dependiendo de la jurisdicción. Campo de la formación general: mínimo de 2780hs. reloj Campo de la

Referencia establecen que cerca de un tercio debe destinarse a la formación "práctica de distinta índole", incluyendo el desarrollo de Prácticas Profesionalizantes (200hs reloj que corresponden al 10% de la formación técnico específica). Esto implica el desarrollo de proyectos productivos en la propia escuela, relacionados con la comunidad o prácticas laborales en empresas públicas o privadas. Resulta novedosa la incorporación de un espacio de Práctica Profesionalizante¹¹ como obligación curricular. Es decir, la realización de una práctica que se asemeje lo más posible a una situación real de trabajo aparece como contenido mínimo para toda la formación técnica de nivel medio.

Por último, es preciso hacer mención a que a pesar de que el financiamiento sigue estando descentralizado, la LETP habilitó la creación de un Fondo Nacional de Educación Técnica Profesional. De modo que el INET empieza a destinar anualmente un monto no menor al 0,2% de los ingresos corrientes previstos para el presupuesto anual consolidado para el sector público nacional para el financiamiento de la educación técnico profesional de las distintas jurisdicciones. La asignación, sin embargo, no es directa. Se realiza, en su mayoría, a partir de la presentación de "proyectos de mejora" por parte de las escuelas y de las jurisdicciones. Esto significa que solo se asigna financiamiento para determinadas líneas prioritarias y luego de haber aprobado la evaluación de los proyectos que se presentan. Lo que puede implicar que se rechacen los pedidos de financiamiento de las jurisdicciones y de las instituciones así como que se asigne menos de lo solicitado.

Las explicaciones en torno al motor y el sentido de los cambios de la Educación Técnico Profesional descriptos también presentan, al igual que los anteriores, una oscilación entre argumentos que se respaldan en la determinación económica o en la determinación política. Algunos trabajos identifican al año 2001 como un momento de quiebre a partir del cual se evidencia no sólo una nueva fase ascendente de crecimiento económico sino también la reaparición de la voluntad política necesaria para generar desarrollo industrial y por ende el interés en la extensión y el mejoramiento de la calidad de la formación técnico-profesional (Novick, 2004; Almandoz, 2010). Esta confianza en la capacidad de intervención del Estado es clara cuando sostienen que su acción política "debe" modificar la heterogeneidad de la

formación científico tecnológica: 1700hs reloj y Campo de la formación técnica específica: 2000hs. reloj incluyendo el desarrollo de 200hs de Prácticas Profesionalizantes.

¹¹ Ver artículos 14-16 y 45-48 de la LETP.-La regulación más específica al respecto es la Resolución N° 112/12, que reemplaza a la que regió desde el 2010 hasta el 2012 (N° 1743/10).

estructura económico-productiva argentina y disolver la brecha entre las empresas que están en la frontera tecnológica ligadas a la digitalización y organizan de forma flexible sus procesos de trabajo y las empresas que mantienen estructuras ocupacionales y procesos de trabajo tradicionales. Porque el crecimiento desigual del mercado de trabajo no permite la definición automática de tendencias de política educativa. Por otro lado, las pequeñas y medianas empresas, a diferencia de las grandes, así como el sector informal no logran identificar sus demandas de formación o no tienen representación formal para expresarlo (Almandoz, 2010).

Es generalizado el diagnóstico de que la aplicación de la reforma, entre otras cosas por el margen de autonomía que otorgaba a las jurisdicciones y las escuelas para la implementación de los cambios, generó una diversidad de modelos institucionales que derivó en la segmentación de la formación en su contenido y calidad y que las políticas que se derivaron de la Ley de Educación Técnico Profesional tendían a revertirlo (Gallart, 2006). Sin embargo, no se propone volver al modelo rígido y único de las ENETs. Partiendo de una caracterización similar a la del contexto de las reformas de los '90, hay trabajos que afirman que las transformaciones que se identifican en los procesos de trabajo requieren una formación flexible porque las tecnologías de la información y comunicación con base microelectrónica cruza todos los procesos productivos (Gallart, 2006).

Otro tipo de análisis pone énfasis en la acción política, pero no solo estatal sino de los sujetos en las escuelas. Analizan la tensión entre las normativas en torno a la educación y el trabajo y el proceso de apropiación y reinterpretación en diversos contextos. De este modo, no todas las normativas de la especialidad técnica en este período tuvieron un gran impacto en la realidad de las escuelas porque éstas se sostendrían sobre sus “quehaceres cotidianos” y su “cultura institucional” (Fernandez, 2017).

Por último, hay quienes recurren a la noción de hegemonía para explicar estas transformaciones educativas. Si bien no analizan la escuela media técnica específicamente, sus argumentaciones bien valen para ello. Por un lado, están los que sostienen que las reformas educativas fueron una estrategia del kirchnerismo para resolver la crisis política abierta pos 2001. De modo que tenía que ganar el consenso de la pequeña burguesía y de la población sobrante. Para ello, debía “desmantelarla herencia” de las reformas de la década previa. Sin embargo, lejos de cambiar las tendencias que se venían desarrollando, se profundizan. Según este planteo, las reformas son un gesto político de cara a ganar

legitimidad política, pero expresan la degradación de la educación en tanto tendencia general del capitalismo tal como afirmaba Braverman (Romina De Luca, Alvarez Prieto y Martino, 2013).

Por otro lado, hay trabajos que plantean que en las últimas décadas la hegemonía empresaria se ha reconfigurado y ha afinado sus instrumentos de dominio ampliándolos más allá de las fábricas a través de articulaciones con la sociedad civil y política. Sostienen que las empresas configuran un Sistema Corporativo como herramienta de gestión orientada al control y el disciplinamiento laboral. De este modo, se valdrían de variados dispositivos pedagógicos, poniendo en juego una estrategia de formación que, para cobrar eficacia se moviliza en el proceso de trabajo pero, extiende también sus “principios corporativos” fuera de las fábricas. Las políticas de "Responsabilidad Social Empresaria" son un ejemplo de ello, aunque tienen otras formas de intervención en la política pública (Figari y Giniger, 2013).

3. Hacia la unidad entre educación, política y trabajo

El análisis realizado nos muestra que las diversas interpretaciones sobre los objetivos y las causas de las reformas educativas de la educación media técnica de las últimas dos décadas tienden o bien a poner énfasis en las transformaciones productivas o bien en las transformaciones políticas acontecidas. Esto significa que al momento de analizar la realidad educativa, prima la determinación económica por sobre la política o la política por sobre la económica.

La complejización de los procesos de trabajo y la desespecialización de los roles laborales, la incertidumbre del mercado laboral y la heterogeneidad de capitales en la Argentina, por un lado. La voluntad política expresada en el Estado de mantener la dependencia del país de los países centrales o, por el contrario, la voluntad política de generar desarrollo industrial nacional, por el otro. Aunque también podemos decir que hay una primacía de la acción política como determinante en las reformas educativas en los planteos sobre la necesidad de las empresas y del Estado de reconstituir su hegemonía. Así como en los planteos que analizan las reformas desde la tensión entre la normativa estatal y la acción de las escuelas a partir de su “cultura” o “tradición institucional”.

En realidad, comparten un mismo punto de partida para el análisis de la educación y en particular de la política educativa: la escisión de "la educación", "la política" y "el trabajo"

como esferas que componen lo social y que, en tanto escindidas, su estudio supone dilucidar el tipo de "relación" que entablan.

A continuación se desarrolla el fundamento de una perspectiva que comprende a la política, la educación y el trabajo en unidad como partes constitutivas de lo real, abonando al desarrollo de una perspectiva materialista de la educación. De modo que las políticas educativas son formas de realizar las necesidades económicas de formación de atributos productivos por parte del capital total y esto solo puede ser desarrollado a través de la mediación de la lucha de clases.

3.1. La formación de la fuerza de trabajo: el Estado como garante de la formación de atributos productivos

Para dar curso al proceso de creciente valorización, y ante los límites naturales que presenta la modalidad de extensión de la jornada de trabajo -plusvalía absoluta-, el capital solo puede reducir la cantidad de tiempo de trabajo necesario para la reproducción del obrero, o en otras palabras, el valor de su fuerza de trabajo. Estas transformaciones se dan a partir de procesos crecientes de racionalización de los procesos de trabajo, es decir de la intervención de la conciencia científica para objetivar el trabajo humano en procedimientos y maquinaria con el fin de incrementar su productividad. Desde el punto de vista del capitalista individual, el incremento en la productividad del trabajo le permite abaratar sus mercancías y venderlas un poco por encima de su valor individual pero un poco por debajo de su valor social obteniendo un margen extraordinario de ganancia. Pero en esta búsqueda de ganancia extraordinaria se produce plusvalía relativa y con ello “una revolución de las condiciones de producción”, desarrollando la potencia de las fuerzas productivas del trabajo social (Marx, 2000 [1867]): 253).

A partir de la cooperación simple, la división manufacturera del trabajo y especialmente con el desarrollo del sistema de maquinaria de la Gran Industria el capital avanza de la *subsunción formal* del trabajo humano hacia su *subsunción real* y transforma la subjetividad productiva de los trabajadores. Esto implica la “sustitución de la fuerza humana por las fuerzas de la naturaleza y de la rutina nacida de la experiencia por una aplicación consciente de las ciencias naturales” (Marx, 2000 [1867]): 315) y que “ahora, es la propia naturaleza del instrumento de trabajo la que impone como una necesidad técnica el carácter cooperativo del proceso de trabajo” (Marx, 2000 [1867]): 316). De modo que el desarrollo del sistema de

maquinarias convierte a una porción de los trabajadores en su “apéndice”; torna sus saberes y habilidades específicas superfluos para el desarrollo del proceso productivo, al mismo tiempo que haberlos desespecializado le permite al capital su adaptación a diversos puestos o tipos de procesos productivos diferentes. Además de degradación de atributos específicos, el capital convierte a una masa de trabajadores en sobrante. Sin embargo, también engendra otro tipo de “obrero superior” que requiere mayor formación y especialización en tanto tiene que controlar y reparar la maquinaria.¹²

Marx ha desarrollado como el capital disminuyó el valor de la fuerza de trabajo al necesitar menos atributos específicos de ella. Por un lado disminuyó la cantidad de tiempo necesario para su formación y, además, empleó indiferenciadamente hombres, mujeres y niños achicando el salario de los adultos que ya no tenían que contener el valor de la reproducción de la futura fuerza de trabajo (Marx 2000 [1867]): 323-324).

Sin embargo, el propio proceso de acumulación de capital puso límites al ingreso de la población infantil a la producción al tiempo que establecía la obligatoriedad de su educación básica. Estos límites no aparecieron de repente, sino luego de que los capitalistas individuales llevaran al extremo la explotación de los trabajadores, entre ellos los menores, poniendo en riesgo la misma reproducción psíquica y hasta física de la fuerza de trabajo.¹³ Marx relata como solo organización obrera mediante, se va extendiendo la Ley Fabril a distintas ramas de la producción en Inglaterra del siglo XIX, homogeneizándose las condiciones de explotación; y finalmente, el Parlamento inglés decreta la enseñanza elemental como condición legal para el consumo “productivo” de la fuerza de trabajo de niños menores de 14 años en todas aquellas industrias sometidas a la ley fabril (Marx, 2000 [1867]):328). También presenta una descripción del estado deplorable de las escuelas y de las artimañas de los capitalistas para evitar cumplir la ley (Marx, 2000 [1867]): 328-331). Lo que demuestra que la formación de la fuerza de trabajo con los atributos que el proceso de acumulación de capital precisa no puede depender de los capitalistas individuales, regidos por la necesidad de extraer crecientes tasas de plusvalía. Tampoco puede depender de la voluntad de los propios trabajadores, regidos por

¹² Iñigo Carrera (2008 y 2005) plantea que en realidad se puede hablar de 3 tipos de subjetividades: la degradada, la de la población sobrante, la de subjetividad expandida. Esta última corresponde al desarrollo de la conciencia científica necesaria para desarrollar e implementar los procesos de racionalización descriptos. En Marx está claro como el desarrollo científico es una potencia del trabajo social que se le enfrenta al obrero enajenado en el capital, pero no tanto las transformaciones subjetivas que implica esto para una porción del obrero colectivo. Ver también Starosta (2012).

¹³ Ver reglamentos de fábrica y discusiones del parlamento Inglés sobre la “degeneración intelectual” y la mortandad infantil en el Capítulo XIII del Marx (2000 [1867]).

la necesidad de no demorar la venta de su fuerza de trabajo. Sólo un tercer sujeto que represente al capital social en su conjunto puede garantizarlo: el Estado, a partir del conjunto de normas jurídicas con el que interviene para mantener la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas.¹⁴

La regulación estatal del trabajo infantil y la obligatoriedad escolar son dos expresiones de la necesidad del capital de formar con atributos universales¹⁵ a la fuerza de trabajo antes de su ingreso a la producción (Iñigo Carrera, 2008b). El desarrollo histórico concreto del capitalismo muestra que, en términos generales, la obligatoriedad escolar y las tasas de escolarización tienden a crecer demorándose el ingreso al proceso de producción. La sociología laboral ha discutido si esto es expresión de la descalificación o la recalificación de los trabajadores.¹⁶ Avancemos en este desarrollo histórico de las transformaciones de los procesos de trabajo, la acción política de los diversos sujetos sociales y el Estado en materia educativa de modo, no de “relacionar” una esfera con otra, sino de restituir la unidad entre ellas.

3.2. Racionalización del trabajo, simplificación de tareas y tendencia a la reproducción relativamente indiferenciación de los atributos productivos de la fuerza de trabajo

En la producción mecánica –sea de grandes lotes de bienes seriados o de pequeños lotes de piezas a pedido- la Organización Científica del Trabajo fue un proceso de racionalización de los procesos de trabajo industrial que permitió multiplicar la producción de medios de consumo masivo en EEUU desde los años ‘20 y se fue extendiendo a diversas ramas de la producción y espacios nacionales. Se sustentó en la profundización de la separación entre el trabajo de concepción y el trabajo de ejecución, por un lado, y en la de la parcelación y repetición de tareas, por el otro. Esto, sumado a la integración de los diversos segmentos de la producción a partir de cadenas de montaje u otros mecanismos que garantizaban el

¹⁴ Para profundizar en como el Estado, en su papel de representante del capital social total, pone límites a la explotación capitalista solo para permitir que se reproduzca en el tiempo y a escala ampliada ver el capítulo III de Iñigo Carrera (2008a).

¹⁵ Ver en Hirsch e Iñigo (2005) un desarrollo de la necesidad del capital de formar en atributos universales tales como la disciplina, la autosujeción, la lectura, la escritura y el cálculo básico, la noción de ciudadanía, entre otros.

¹⁶ Ver Rio (2014) para un análisis de los límites de ambas perspectivas; analizan un aspecto parcial de los procesos productivos y la subjetividad productiva de los trabajadores vinculado al momento histórico en el que escriben y no llegan a ver que la tendencia general del capitalismo es la desespecialización –universalización- de la fuerza de trabajo, pero que se realiza a partir de su diferenciación entre espacios nacionales.

desplazamiento de materias en proceso de transformación, permitió la producción de mercancías estandarizadas de flujo continuo (Coriat, 1982).¹⁷

La parcelación del trabajo, simplificó las tareas y permitió contratar trabajadores con menores calificaciones. Es decir, abarató la fuerza de trabajo porque del "*obrero de oficio*" se pasó al "*obrero especializado*" que requería menor cantidad de tiempo de formación para desarrollar las tareas y pierde autonomía sobre el propio trabajo individual (Aglietta, 1979).

Hasta acá puede parecer que la determinación que tenemos delante es la polarización de las calificaciones entre los trabajadores de subjetividad degradada -que intervienen de forma directa sobre el objeto de trabajo mediado por herramientas o máquinas-herramientas y ven simplificadas sus tareas- y los trabajadores de subjetividad expandida -que desarrollan e implementan el proceso de racionalización del trabajo en representación del capital a partir del avance en el control científico de las fuerzas naturales-.

Sobre esta apariencia se desarrollaron los análisis de la llamada teoría del deskilling que tiene a Braverman (1975) como referente. El autor confronta con las ideas imperantes desde la década del '30 acerca de que los cambios en la producción -especialmente la mecanización- generaban un alza en la calificación requerida por los trabajadores y afirma que la tendencia general es la degradación de las calificaciones obreras, que asegura a su vez el control del capital por sobre el trabajo. Con lo cual aún las nuevas calificaciones, por más complejas que sean o por más que correspondan a obreros que se dediquen al planeamiento, al diseño o incluso que ocupen el puesto de capataz tienden inexorablemente hacia su degradación (Braverman, 1975).¹⁸

Sin embargo, podemos arribar a una conclusión bien diferente si podemos distinguir el trabajo realizado por cada obrero individualmente y el proceso de trabajo del obrero colectivo, es decir de todos los trabajadores. Si bien el trabajo individual se ve crecientemente simplificado, por la introducción de la división manufactura del trabajo y el sistema de

¹⁷ En las industrias de proceso continuo el trabajo humano debe conducir y controlar el proceso de transformación físico-química que atraviesa el material en cuestión y no fundamentalmente intervenir de modo directo sobre las máquinas-herramientas que intervienen, a su vez, sobre el objeto de trabajo. No necesitaron ni "cadena de montaje", ni prescripción de la "continuidad" del proceso como si precisó la manufactura porque dicha continuidad estaba dada por la transformación del objeto de trabajo.

¹⁸ De hecho, para él, el alza de las tasas de escolarización se debían a la necesidad de aliviar presión sobre el mercado de fuerza de trabajo y el pedido de certificados educativos más elevados por parte de las empresas no correspondía a mayores demandas de calificación real sino que era consecuencia de que se habían multiplicado las credenciales educativas. La generalización de conocimientos básicos y de disciplinamiento para la población migrante de ámbitos rurales a urbanos también era una determinación en juego para él (Braverman, 1975).

maquinaria de la gran industria, es parte de un proceso de producción colectivo que se complejiza.

La producción de un obrero de subjetividad expandida precisó prolongar el tiempo de formación para poder desarrollar una conciencia científica que pueda ser aplicada al espacio de trabajo. Es decir, será una fuerza de trabajo más costosa en tanto tiene mayor tiempo de trabajo dedicado a formarse incorporado –al tiempo que tiene que solventar mayor cantidad de años fuera de producción de su descendencia para que atraviesen el mismo proceso de formación cada vez más prolongado-. El salario tiende a crecer también porque la tarea de representación del capital en la toma de decisiones productivas hace necesario que consuma una serie de valores de uso que le permitan afirmarse como tal personificación y diferenciarse del resto de los otros trabajadores. Esta tarea, de vital importancia para el proceso de acumulación, y por ello tiende a requerir un acortamiento de la jornada para contrarrestar la intensidad del trabajo. De todo esto se desprende que el costo de producir este tipo de obrero demande al capital social extender su vida útil como fuerza de trabajo; por eso el valor de su fuerza de trabajo incluye la jubilación, la seguridad médica y la cobertura de desempleo (Iñigo Carrera, 2005).

Sin embargo, el obrero que vio simplificadas sus tareas necesita una formación de atributos generales -una formación más universal y desespecializada- aunque no lo requiera la tarea fragmentada y rutinaria que le es asignada en un proceso de trabajo específico. Por un lado, para poder integrarse a la cooperación que demanda un proceso de trabajo fragmentado. Por otro lado, para la participación de la producción social, es decir de la producción y del consumo de la sociedad.¹⁹ El período de formación previa al ingreso a la producción tiende a extenderse de forma inversa a la posibilidad de desarrollar una pericia específica para ejercer en el proceso de trabajo y en relación directa a la velocidad con la que el capital requiere su movilidad de una tarea a otra. El capital debe garantizarla por fuera de este espacio e incluso antes de que ingresen al mismo. Así mismo, el salario de estos obreros tiene que garantizar el sustento de su descendencia durante este proceso más prolongado de formación (Iñigo Carrera, 2005 y 2008). Por último, la intensidad del flujo constante de trabajo genera desequilibrios en las líneas de producción. El ritmo de trabajo uniforme y creciente genera

¹⁹ Hay atributos productivos generales que demanda la producción social, sea la sea para poder adaptarse a diversos sistemas de maquinaria, sea para su papel social de “ciudadano” o mismo para constituirse como consumidor de mercancías. Por ende la cantidad de años de escolarización promedio tienden a aumentar con el desarrollo del capitalismo. Ver Iñigo y Rio (2017).

fatiga física y psicológica, por lo que aumenta el ausentismo, la rotación de personal por enfermedades o accidentes, los descuidos y los errores en el proceso de producción. De modo que no solo se generan pérdidas para el capital sino también el incremento de los costos de producción porque es preciso sumar puestos de control y vigilancia de los trabajadores, de control de calidad del proceso y el producto e incluso de reparaciones (Aglietta, 1979: 97). La intensidad del trabajo en aumento por la división del trabajo y la subsunción a la maquinaria puja, así, por el acortamiento de la jornada de trabajo de modo de poder reproducir esa fuerza de trabajo (Iñigo Carrera, 2005 y 2008).

Entonces, si el obrero de subjetividad degradada y trabajo más simple necesita aumentar su formación y su salario, como así también acortar su jornada de trabajo, la diferencia con el obrero de subjetividad expandida y trabajo más complejo tiende a disminuir. Por ello, al capital social le resulta más barato y eficiente hacerse cargo de la “producción relativamente indiferenciada y masiva” de los dos tipos de obrero. El Estado nacional toma esta tarea en sus manos:

“La producción relativamente universal de la clase obrera nacional cobra así una expresión específica, a saber, la de la educación pública, salud pública, jubilación pública, seguro de desempleo público, planes públicos de vivienda, transporte público, servicios públicos, recreación pública, etc. De modo que la transformación en las condiciones de reproducción de los obreros alcanza individualmente a éstos bajo la forma concreta de la expansión de sus derechos igualitarios como ciudadanos del estado nacional, conquistada necesariamente mediante el avance de la acción política de la clase obrera en su lucha por la burguesía. Lo que la clase obrera paga con su propio trabajo para reproducirse como fuerza de trabajo forzada para el capital, y cuyo logro le cuesta sangre y cárcel a cada paso, aparece entonces ideológicamente invertido. Se lo presenta como las “concesiones” graciosamente otorgadas en su abstracto beneficio por el “estado de bienestar” (Iñigo Carrera, 2008: 62).

Ahora bien, la necesidad social de reproducción relativamente indiferenciada de la fuerza de trabajo, que incluye su educación, toma la forma de un derecho ciudadano a partir de la lucha de la clase trabajadora. Pero ¿de dónde sale la fuerza para generar esta conquista? De la propia base técnica de la cooperación basada en la división extrema del trabajo. Porque a pesar de que las tareas sean parciales y repetitivas su realización sigue dependiendo, en gran medida, de la intervención directa de los trabajadores, es decir, de su “resistencia física, nerviosa, destreza, atención y movilización” (Coriat, 1992a). De modo que sigue dependiendo de los tiempos de reacción, de las facultades de percepción, concentración, discernimiento, de la rapidez de coordinación de los movimientos de los individuos.

Por otro lado, la parcelación de tareas incrementa la necesidad de traslados, transferencias y tiempos muertos tornándose más necesaria la tarea de “*equilibrado*” entre las distintas partes que componen el proceso de producción. En síntesis, el tipo de cooperación que se establece disminuye el control de los trabajadores individuales en el proceso productivo pero no lo elimina en términos colectivos. De hecho el capital sigue dependiendo de los atributos para la intervención directa sobre el objeto de trabajo y depende de la sincronización de toda una sucesión de intervenciones directas, ahora que el trabajo fue descompuesto en sus partes más simples. Se torna así muy vulnerable a *"la colectivización del trabajo que realiza la cadena de producción (...) El trabajo en cadena tiende a unificar a los obreros en una lucha global contra las condiciones de trabajo"*. Las diferenciaciones individuales por diversificación de remuneración generada por la especialización en diversas tareas choca contra la uniformidad que genera la parcelación de todos los obreros y su interdependencia a partir de la cadena. (Aglietta, 1979: 98).²⁰

Una explicación muy difundida sobre las transformaciones expuestas, que se diferencia de la perspectiva desarrollada, es la de los autores de la Teoría de la regulación francesa. Estos autores sostienen que los cambios en la intervención del Estado son producto de la necesidad de regular los desequilibrios que generan las crisis en el capitalismo. Plantean que la crisis económica de la década del '30 dio como resultado un nuevo “régimen de acumulación” basado en la articulación entre las políticas sociales del Estado Benefactor Keynesiano y la producción de tipo fordista. De modo que el incremento de productividad del trabajo y la restitución de la tasa de ganancia capitalista se realizó a partir de la producción en masa y el incremento salarial (directo e indirecto) para garantizar el consumo, mediado por la negociación colectiva. De allí que se considere una “sociedad salarial” (Aglietta, 1979).

Otros trabajos también parten de analizar el cambio en el papel del Estado a partir de las crisis del capitalismo, pero no como un modo particular de regulación sino más bien como un “patrón de dominación”. El saldo de la lucha entre el capital y el trabajo es lo que explica la transformación de los procesos de trabajo y las políticas sociales. Por eso, el Estado Keynesiano sería un reconocimiento al poder de la clase obrera (Hollowey, 1994).

²⁰“*Se riza el rizo: en cierto modo, la organización científica del trabajo ha caído en su propia trampa. Porque al haber destruido la “profesionalidad” y la legitimación que aportaba la existencia del “oficio” en materia de jerarquía, al suscitar la homogeneización del trabajo concreto, la organización científica del trabajo ha preparado la unificación de la reivindicación obrera*”. El obrero especializado, el obrero-masa, tiene *“reivindicaciones espontáneamente igualitarias”* (Coriat: 1992: 190).

Desde la perspectiva del presente trabajo, la política estatal como resultado de la correlación de fuerzas es la forma en que se realizan las necesidades económicas. El capital social total mejora las condiciones de reproducción de la clase obrera porque la precisa como fuerza de trabajo con atributos productivos más homogéneos, pero solo puede hacerlo a partir de las formas políticas: la victoria de una clase sobre la otra y la sanción de un resultado a esa lucha por parte del representante general del proceso de acumulación.

3.2. Automatización y tendencia a la reproducción diferenciada de los atributos productivos de la fuerza de trabajo

El avance de la automatización da un salto más en la subsunción real del capital sobre el trabajo. Es una forma más compleja de racionalización que consiste en hacer que el proceso productivo funcione espontáneamente a partir de un dispositivo natural, como una reacción química, o un dispositivo técnico, como una máquina o una forma particular de organización del trabajo. Este nuevo sistema técnico fue posible a partir del desarrollo científico para el control automático de procesos continuos que dependían de la mecánica y de procesos químicos. La construcción de máquinas que pudieran controlar máquinas fue posible por el desarrollo de la informática, la electrónica, las telecomunicaciones y la robótica despojando al proceso de producción *"de los límites impuestos por la capacidad sensorial y motriz de un ordenador humano"* (Aglietta, 1979: 102).

El trabajo se vuelve más indirecto, *"consistiendo más en una capacidad de interpretación de datos más o menos formalizados, propuestos por los dispositivos de control de los automatismos"* y más complejo *"en la medida en que crece la parte de actividad propiamente cerebral y mental, traduciéndose, por ejemplo, en un esfuerzo casi permanente de representación de los circuitos y conexiones entre máquinas, con fines de ajuste o de diagnóstico"* (Coriat, 1992a).

Estos fenómenos abrieron el debate acerca de si la desespecialización, o la polivalencia, de los trabajadores significaba una descalificación o una recalificación. Aglietta (1979) plantea que la idea de "trabajo ampliado" no significa una recualificación en términos de *"recuperación de un contenido cualitativo característico del oficio"* sino más bien una homogeneización de los roles laborales que le permite al capitalista reasignar tareas con mayor facilidad incrementando su productividad.

Coriat (1992a), por su parte, distingue que la polivalencia y desespecialización, es decir pérdida de especialidad, no necesariamente significa menos conocimiento o habilidades para todos los trabajadores. Según el autor, hay formas de "*polivalencia horizontal*" que implica la suma de tareas del mismo nivel de abstracción pero correspondientes a diferentes máquinas o secciones por parte de los trabajadores. Por ejemplo: la supervisión cede a los operadores la responsabilidad en el control ordinario de las instalaciones, de modo que polivalencia, autonomía y responsabilidad están mutuamente implicadas y adquieren importancia como atributos a medida que se desarrolla la automatización y con ella tanto el flujo continuo del proceso productivo como las nuevas formas de articulación entre las tareas. Así también, hay formas de "*polivalencia vertical*" que implica la combinación de tareas de diverso grado de complejidad, por ejemplo un obrero de línea incorporando una tarea más compleja y con mayor responsabilidad: administración técnica como la programación y flujo de materias y materiales en el taller o en los departamentos por ejemplo. Esto va generando horizontalización al nivel del taller o las líneas de producción tareas de gestión o administrativas y de la responsabilidad sobre costos de producción, los tiempos, los materiales consumidos y es posible por los cambios en la circulación de la información a partir de la informatización. De modo que se restituye a una parte del obrero colectivo el control de ciertas responsabilidades sobre el control del proceso de trabajo que la racionalización taylorista se había encargado de escindir.

Sin embargo, Coriat reconoce que persiste un obrero "marginado", que continua con tareas directas que no fueron suprimidas y que no necesitan aprendizaje más allá del puesto y que no requieren mucho tiempo previo de formación. Manejan nuevas herramientas, asumen alguna tarea de vigilancia o manipulaciones simples como prolongación natural del detector, es decir, para terminar y completar ciclos de regulación informáticos que ya están clasificados y son previsibles en el área de operación (Coriat, 1992a).

Sin embargo, su trabajo sobre los nuevos métodos de la producción flexible, conocida como "toyotismo" (Coriat, 1992b) termina por concluir que los nuevos paradigmas productivos demandaban crecientes niveles de desespecialización y complejidad. En este mismo sentido se enmarcan los planteos sobre la recalificación o el "upskilling" que se multiplican a partir de la década del '80. Desde esta perspectiva, la introducción de nuevas tecnologías al proceso de trabajo demanda crecientes niveles de escolarización para adquirir nuevas "competencias" intelectuales y comportamentales, tanto conocimientos generales como un conocimiento de la

globalidad del proceso de trabajo en contraposición a la fragmentación y especialización que planteaba la teoría del “deskilling” (Leite, 1996). El uso del término “competencias”, tanto dentro de los espacios de trabajo como por parte de la regulación estatal supone este cambio de paradigma: de “calificaciones” en tanto cúmulo de conocimientos y habilidades demandas para el desarrollo de tareas específicas a las “competencias” como una capacidad de intervenir el proceso de trabajo, tomar decisiones, identificar problemas y encontrar soluciones. La posibilidad del trabajo en equipo, la creatividad y la autonomía para la toma de decisiones serían competencias necesarias bajo este nuevo paradigma (Carrillo e Iranzo, 2000).

Resulta sugerente la investigación de Balconi (1999) respecto de las transformaciones de la subjetividad productiva de los operadores a partir del avance de la automatización: su intervención directa en el proceso de trabajo a partir del uso de su pericia para el desarrollo de tareas manuales repetitivas o la utilización de sus sentidos y su capacidad de razonamiento para evaluar la marcha del proceso y poder conducirlo, pasa a ser cada vez más indirecta a partir de tareas de monitoreo y control de la acción inteligente de las máquinas liberadas ya de la “herramienta humana”. Sin embargo, la *codificación del conocimiento tácito* en programas computacionales que dirigen el proceso de trabajo avanzó primero con las situaciones y los problemas usuales pero no los inusuales. Para enfrentar y solucionar los problemas inusuales se requiere “habilidad intelectual” por parte del operador: interpretar las señales, signos y símbolos para hacer frente a las anomalías es el rol para el trabajo humano, intervenir con solución y definir necesidad o no del pedido de ayuda.²¹

Lo que otros autores denominan “competencias”, acá se analiza con “conocimientos tácitos” no codificables u objetivables. Bien porque no aún no posible técnicamente, bien porque es demasiado costoso para el capital objetivarlo.²²

Más allá de estos límites con los que puede toparse el capital, el proceso de computarización y robotización del sistema de maquinaria despoja al capital definitivamente de esta dependencia de la pericia manual del obrero en las formas descritas (expulsión o degradación como apéndice de la máquina) mientras que requiere el desarrollo de una fuerza de trabajo de

²¹“The crucial importance of problem solving points to the fact that codification of technological knowledge does not imply that human tacit competences -meaning knowledges and abilities that are inherently embodied in individuals- has disappeared or lost their prominence” (Balconi, 1999: 2)

²² Balconi (1999) analiza que existen 3 tipos de habilidades del trabajo humano: 1) las que dependen de la percepción de órganos sensoriales y la pericia manual que se adquieren por experiencia a “la sombra” de otro trabajador y fueron crecientemente codificadas; 2) las que implican interpretar y crear nuevo conocimiento, demandando educación formal y experiencia en el trabajo; 3) las que implican una combinación de los dos primeros tipos de habilidades. El caso de las tareas de mantenimiento es un ejemplo de tareas que requieren conocimiento técnico y habilidad manual aún a pesar del desarrollo de la automatización.

subjetividad expandida.²³ El capital se libera de tener que reproducir de forma universal e indiferenciada a los trabajadores con subjetividades productivas contrapuestas. Ahora, más que nunca, es preciso diferenciar sus subjetividades: mientras que uno debe acortar el otro debe extender su período de formación, mientras que uno debe extender su jornada de trabajo el otro debe acortarla, mientras que uno debe abaratar su fuerza de trabajo el otro debe encarecerla (Iñigo Carrera, 2005 y 2008).

Sin embargo las condiciones históricas en que la clase obrera fue reproducida de forma indiferenciada, encarnado en su condición de sujetos con igualdad de derechos reconocidos por el estado nacional, imponen un límite a esta necesidad de la acumulación. La forma de resolución que encontró el capital fue fragmentar los procesos productivos (en la medida que el avance de las fuerzas productivas en materia de telecomunicaciones y transporte así lo permitió) ubicando los que demandan población obrera de subjetividad expandida en los países clásicos y los de subjetividad degradada en los países que se caracterizan por (o, mejor dicho, que el capital ha especializado en) producir población sobrante. En este sentido, aunque el proceso de metabolismo social es mundial en esencia, se presenta dividido en recortes nacionales en beneficio de la acumulación de capital (Iñigo Carrera, 2008: 65-66).

De este modo, la producción de obreros de subjetividad expandida para ciencia básica pasa a realizarse en países clásicos y la de subjetividad expandida para aplicación tecnológica como así también la degradada en países con clase obrera más barata, disciplinada.

Sin embargo, al interior de países de desarrollo capitalista clásico *“el retroceso del capital social respecto de la reproducción del obrero de la gran industria como un sujeto de*

²³ La *producción de grandes lotes de bienes seriadados*, como los automóviles y los bienes de línea blanca, fue transformándose del uso de máquinas universales -que debían ser adaptadas para poder realizar diversas tareas- al uso de máquinas especializadas incrementando la productividad del trabajo. Hacia mediados del siglo XX, estas máquinas-herramientas se fueron conformando como una línea de producción automática que permitía producir una gran cantidad de partes y piezas con rapidez y un alto grado de estandarización. El ensamblado de dichas partes y piezas siguió siendo una tarea fundamentalmente manual (Coriat, 1992). Por el contrario, la *producción de pequeños lotes o piezas a pedido*, como los bienes de capital industriales -maquinaria y equipo- no presentó la misma evolución. Si bien el avance tecnológico fue simplificando las tareas de calibración de las máquinas, incorporando el uso de máquinas-herramientas a Control Numérico, la intervención de los trabajadores a partir de su experticia sigue cumpliendo un importante papel, por ejemplo para programarlas. Sobre todo si la producción no está estandarizada y tiene que adaptarse a pedidos diversos. Esto es más agudo en las *industrias de proceso continuo*, donde el trabajo humano debe conducir y controlar el proceso de transformación físico-química que atraviesa el material en cuestión y no fundamentalmente intervenir de modo directo sobre las máquinas herramientas que intervienen, a su vez, sobre el objeto de trabajo. De modo que el avance de la informatización a partir de la década del '60, torna más superflua aún esta intervención directa. El trabajo de los operadores tiende a ser de interpretación de signos, señales y símbolos en monitores (Balconi, 1999).

atributos productivos relativamente universales se manifiesta de un modo específico en la derrota política de la clase obrera” (Iñigo Carrera, 2008: 72).

La fuerza sindical retrocede, impotente ante las embestidas del capital sobre la duración de la jornada, la seguridad e higiene del trabajo, etc. Estas embestidas se centran en las condiciones de explotación de la fuerza de trabajo de subjetividad degradada. Pero, por supuesto, el capital no pierde la oportunidad que le da el aumento del ejército industrial de reserva para avanzar intensificando las condiciones de explotación de la fuerza de trabajo de subjetividad expandida (Iñigo Carrera, 2008: 73). Esto se realiza mediante la privatización de los servicios públicos y el avance del Estado en lo que eran considerados derechos iguales para todos los ciudadanos imponiendo la capacidad individual de pago como nueva expresión de los mismos. Es el fenómeno que se ha denominado estado neoliberal y se evidencia en el estancamiento del salario real promedio con una fuerte polarización entre salarios altos y bajos.

Para los regulacionistas, estas formas de producción y las políticas estatales posfordistas son producto de la crisis económica que se abre en la década del '70. La caída de la tasa de ganancia habría sido generada por los límites del taylorismo-fordismo para seguir incrementando la productividad y, con ello, la capacidad de mantener la redistribución entre el capital y el trabajo propia de las políticas Keynesianas en un contexto de mayor competencia por la internacionalización de los mercados (Lipietz, 2001). Para otro tipo de análisis la crisis de la década del '70 es una crisis no solo económica sino política. En este doble aspecto consiste la idea de crisis del patrón de dominación fordista. Por eso conciben al triunfo del Neoliberalismo como el resultado de la lucha de clases, como la derrota de la clase obrera a favor de la clase capitalista que recupera su hegemonía, es decir, su capacidad de controlar, de dirigir, de dominar. Holloway analizó el caso de una empresa de la industria automotriz así como las transformaciones del Estado inglés entre la década del '70 y el '80 y la posición asumida por diversos sujetos políticos de la época. Muestra la lucha entre capital y trabajo por el control del proceso de trabajo y el modo en que la clase obrera es derrotada y que el capital erige una nueva forma de producción flexible que disminuye la capacidad de control de los trabajadores, minando su poder dentro de los espacios de trabajo y con ello, su poder político en general. En este sentido relaciona la derrota política dentro del espacio de trabajo con derrota política fuera del mismo (Holloway, 2003).

Sin embargo, la disminución del poder obrero por los cambios en los procesos de trabajo y el embate por parte de la burguesía sobre las condiciones de reproducción de los trabajadores es analizado como una relación de causa-consecuencia y no como forma-contenido. Se escinde la acción política de las necesidades económicas para luego “ponerlas en relación”, siendo que las primeras son la forma de realizarse las segundas.

4. Cierre: las tareas pendientes

A lo largo del trabajo se han expuesto las diversas interpretaciones sobre los objetivos y las causas de las reformas educativas de la educación media técnica argentina de las últimas dos décadas identificando que tienden a ponderar la determinación económica por sobre la política o la política por sobre la económica. De un lado priman los siguientes argumentos: la complejización de los procesos de trabajo y la desespecialización de los roles laborales, la incertidumbre del mercado laboral y la heterogeneidad de capitales en la Argentina. Del otro priman éstos: la voluntad política expresada en el Estado de mantener la dependencia del país de los países centrales o, por el contrario, la voluntad política de generar desarrollo industrial nacional dependiendo del período de reformas al que nos refiramos; la necesidad de las empresas y del Estado de reconstituir su hegemonía; la lucha entre los intereses del Estado y los de los sujetos o la posibilidad de reinterpretación de la regulación a partir la “tradicción institucional” de las escuelas.

Luego, se han desarrollado los fundamentos de una perspectiva alternativa que comprende a la educación, la política y la economía en unidad y no como esferas escindidas que “se relacionan”. Esto implica comprender las políticas educativas como formas de realizar las necesidades económicas de formación de atributos productivos de la fuerza de trabajo por parte del capital total y que su desarrollo solo toma curso a través de la mediación de la lucha de clases. Las políticas educativas son formas de realizar necesidades económicas y esta realización se da “por medio” de la lucha de clases. En rigor, la lucha de clases es una “mediación” de determinaciones económicas. El Estado cristaliza con su regulación sobre la Educación un resultado a la puja de intereses pero este resultado no es producto de una correlación de fuerzas indeterminada, sino que la fuerza que los contendientes, y por ende, el resultado de esa confrontación tiene por determinación las necesidades de la acumulación del capital.

La fuerza que le permitió a los obreros mejorar sus condiciones de reproducción hasta la década del '70 a partir del avance del cumplimiento de sus “derechos sociales” por parte del Estado -prestación pública de servicios, incremento salarial y mejoras en las condiciones de trabajo- encuentra determinación en la necesidad del capital social de reproducirla con atributos productivos relativamente homogéneos sin tanta diferenciación entre los trabajadores que realizan el trabajo más simple y los que realizan el trabajo más complejo. Por el contrario, la disminución de su fuerza con posterioridad a la década del '70, que tiene por correlato la derrota política de la clase obrera y con ello la interrupción de la garantía de los “derechos sociales” por parte del Estado, realiza la necesidad del capital social a reproducirla de forma diferenciada.

Lejos de ser un punto de llegada, esto es un punto de partida para continuar el análisis concreto de las reformas educativas en cuestión. Esto supone trascender el análisis de los objetivos que se propone la normativa y avanzar en el de las manifestaciones reales luego de su implementación.

El trabajo de investigación en curso ha identificado un movimiento a la desespecialización y la diferenciación en la formación de los técnicos en el primer período de reformas iniciadas en la década del '90 y una desaceleración de dicho movimiento en el segundo período de reformas a partir del año 2005. Sin embargo, la vuelta atrás en la desespecialización de la formación de los técnicos a partir de la restitución de la formación técnica específica y la práctica de taller fue más pronunciada que la de la diferenciación. El incremento de la intervención del Estado nacional en el financiamiento y la regulación de la planificación curricular fue realizado a partir de mecanismos no directos que fomentan la continuidad en la diferenciación de la cualidad y la calidad de la educación técnica entre regiones y escuelas (Hirsch, 2015).

La continuidad del análisis de estas manifestaciones concretas debe continuar, entonces, con las especificidades de la acumulación del capital en la Argentina sin fragmentar la unidad entre su contenido económico y las formas de realización política.

Bibliografía

-Aglietta, Michael (1979) Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos. Siglo XXI, Madrid.

- Albergucci, Roberto (1997) La transformación de la educación técnica en la República Argentina, Boletín CINTERFOR N° 141, Octubre-Diciembre 1997.
- Albergucci, Roberto Horacio y Juan Carlos Tedesco (1995). Ley Federal y transformación educativa, Troquel, Buenos Aires
- Almandoz, María Rosa y otros: Educación y trabajo: articulaciones y políticas. IPE-UNESCO, Buenos Aires, FLACSO, 2010.
- Balconi, M. (1999) Codification of Technological Knowledge, Firm Boundaries, and “Cognitive Barriers to Entry”, DYNACOM Research Project, Fourth Framework Programme, European Commission.
- Braverman, H. (1975) Trabajo y Capital Monopolista: La degradación del trabajo en el siglo XX. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Carrillo, J. e Iranzo, C. (2000) “Calificación y competencias laborales en América Latina” en De la Garza Toledo (comp.) Tratado latinoamericano de sociología del trabajo. México, FLACSO.
- Coriat, B. (1982) El taller y el cronómetro. Madrid: Siglo XXI.
- Coriat, B. (1992a) El taller y el Robot: Ensayo sobre el Fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica. Siglo XXI Editores.
- Coriat, B. (1992b) Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa. México, Siglo XXI Editores.
- De Luca, Romina, Alvarez Prieto, Natalia y Martino, Carolina (2013) El sistema educativo y las tendencias a la degradación. Un análisis del sistema educativo a partir de las transformaciones del curriculum, el régimen disciplinar y la educación de adultos. La escuela media argentina, 1955-2013. Tandil, Año 6 - N° 10, Diciembre de 2013 – ISSN 1852-2459.
- Fernandez, Natalia (2017) Las prácticas profesionalizantes: sentidos sobre lo instituido y lo que acontece en la escuela técnica de la provincia de Neuquén. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET, Buenos Aires.
- Figari, C., y Giniger, N. (2013) ¿ De qué son responsables las empresas?. La RSE en la consolidación de la hegemonía empresarial. In VII Congresso Latino-Americano De Estudos Do Trabalho. O Trabalho No Século XXI. Mudanças, Impactos E Perspectivas (pp. 41-70).
- Gallart, María Antonia (2002) “Los conceptos básicos del análisis de la relación educación-trabajo”. En: Gallart, María Antonia (2002) Veinte años de educación y trabajo, OIT-Cinterfor, Montevideo.

- Gallart, María Antonia (1997) "La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo" en Gallart, María Antonia: Veinte años de educación y trabajo, OIT-Cinterfor, Montevideo
- Gallart, María Antonia (2006) La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?, CINTERFOR/OIT Montevideo.
- Hirsch, Dana (2015) "Transformaciones recientes de la formación técnico profesional: un análisis de las tendencias globales y su expresión concreta en la Argentina". V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Universidad de Buenos Aires.
- Hernández, Daniel (1998) Los TTP y la educación polimodal, Novedades educativas, Año 10, N° 87.
- Holloway, John (2003) Keynesianismo, una peligrosa ilusión: Un aporte al debate de la teoría del cambio social. Buenos Aires: Ediciones Herramienta. (pp. 17-55).
- Holloway, John (1994) "Se abre el abismo, surgimiento y caída del Keynesianismo" en J. Holloway, Marxismo, Estado y capital. La crisis como expresión del poder del trabajo, Buenos Aires, Fichas temáticas de Cuadernos del Sur, Tierra del Fuego.
- Iñigo Carrera, Juan (2008^a) El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia, Ediciones Cooperativas, Buenos Aires.
- Iñigo Carrera, Juan (2008b) Trabajo infantil y capital. Imago Mundi, 1ed, Buenos Aires.
- Iñigo Carrera, Juan (2005) La fragmentación internacional de la subjetividad productiva de la clase obrera, 7mo Congreso de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Iñigo, Luisa y Río, Victoria (2017) Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: el papel de la universalización de la lectura y escritura. Universitas humanística, 83(83), 213-243.
- Leite, E. (1996) El rescate de la calificación. Montevideo, OIT/CINTERFOR.
- Liepietz, A. (2001) The fortunes and misfortunes of post-fordism, Nueva York, The Fortunes and Misfortunes of Post-Fordism. En: Robert Albritton, Makoto Itoh, Richard Westra, Alan Zuege, eds. Phases Of Capitalist Development: Booms, Crises And Globalization Palgrave, Basingstoke (UK) & New-York
- Marx, K. (2000 [1867]) El Capital, Crítica de la Economía Política (Tomo I), Fondo de Cultura Económica, México.

- Novick, Marta (2004). Transformaciones recientes en el mercado de trabajo argentino y nuevas demandas de formación, en: *¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina*, La Crujía, Buenos Aires, 2004.
- Puiggrós, Adriana: *Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática* En: *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IPE - Unesco, Buenos Aires, 2005.
- Puiggrós, Adriana: *Educación neoliberal y quiebre educativo*, Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101.
- Riquelme, Graciela (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Riquelme, Graciela (1995). *La educación para el mundo del trabajo*, en: *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Novedades Educativas.
- Rio, Victoria (2014). *Proceso de trabajo, cambio técnico y atributos productivos: una revisión crítica de la obra de Harry Braverman en el marco del debate sobre calificaciones y competencias*. IV Jornadas Interdisciplinarias: Control del trabajo hoy a 40 años de trabajo y capital monopolista de Harry Braverman, UNQUI, Buenos Aires.
- Starosta, Guido (2012). *El sistema de maquinaria y las determinaciones de la subjetividad revolucionaria en los Grundrisse y El Capital*, en: Caligaris, G. y Fitzsimons, A. (2012), *Relaciones económicas y políticas. Aportes para el estudio de su unidad con base en la obra de Karl Marx*, FCE, UBA.
- Tedesco, Juan Carlos: *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Tedesco, Juan Carlos (1996) *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano* Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 74-89.
- Tedesco Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2001) *La reforma educativa en la argentina, semejanzas y particularidades (Borrador para discusión)*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Wiñar, David (1997) *La Ley Federal de Educación argentina y la educación técnico-profesional: supuestos y alternativas a discutir*, en *Boletín CINTERFOR N° 141*, Octubre-Diciembre.
- Wiñar, David y Vázquez, Mariana (2007) *Razones y sinrazones de los cambios realizados en la educación técnica de Argentina en la década de 1990*, Universidad Nacional de Luján.

Fuentes

- CONET: Planes de estudio Dec.1574/1965 y Plan de prácticas de taller (1º año Ciclo Básico).
- Documento de política del Banco Mundial: Educación técnica y formación profesional" (1992)
- INET: Marcos de Referencia (2007-2011)
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049, 1992
- Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, 2005
- Resolución N°55/96 Consejo Federal de Cultura y Educación, 1996
- Resolución N° 86/98 Consejo Federal de Cultura y Educación, 1998