

RECORRIDOS CONCEPTUALES EN TORNO A LA ARTICULACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO

Ariel Zysman y Nicolás Arata *

La cultura del trabajo es una de las marcas identitarias más importantes de la sociedad argentina. Este artículo analiza la relación entre identidad, experiencia y saberes en los discursos educativos de distintos contextos históricos.

* Ariel Zysman es Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Investigador de Alternativas Pedagógicas para América Latina (Appeal). Docente de la UBA. Nicolás Arata es Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Investigador de Appeal. Docente de la UBA. Son coautores de *La Fábrica del Conocimiento*.

La preocupación por establecer articulaciones entre educación y trabajo en Argentina constituye un problema de larga data. Las *Memorias sobre los medios generales para el fomento de la agricultura, la industria y el comercio* escritas por Manuel Belgrano y publicadas en 1796, podrían configurar la piedra de toque de uno de los elementos estructurantes de los debates político-pedagógicos del siglo xx: vincular el sistema educativo con el mundo de la producción y el trabajo.

En el campo de la historia de la educación argentina, buena parte de las investigaciones (Tedesco, 1984; Puiggrós, 1993; Pineau, 1996; Dussel, 1997) acuerdan en sostener que la principal característica que atraviesa y tiñe este debate es la dificultad de establecer consensos amplios, capaces de permear las prácticas y sentidos consolidados de la gramática escolar, anudadas al tronco normalista-mitrista. Mientras que en la escuela primaria el significativo trabajo fue presentado y *representado* como un precepto moral (vinculado a las conductas esperadas y esperables del trabajador disciplinado), la enseñanza de sa-

beres ligados al trabajo difícilmente pudo penetrar el corazón del currículum de la escuela media, conquistado por el enciclopedismo. La ligazón entre humanismo clásico y enseñanza general, como *via reggia* para erigir una república democrática, dificultó la inclusión de propuestas ligadas al industrialismo, la inclusión de sectores populares y otros movimientos de renovación cultural o política que surgieran por fuera del Estado (Dussel, 1997).

Más fructíferas –aunque no por ello más sólidas, replicables y/o extensas en el tiempo– fueron las experiencias promovidas por la sociedad civil. La Iglesia, los gremios y sindicatos, las asociaciones y sociedades populares de educación, crearon y sostuvieron numerosas instituciones donde afincaron proyectos que imaginaron y promovieron vínculos entre educación y trabajo. Los discursos pedagógicos que produjeron sectores ligados al anarquismo, al socialismo, al comunismo y al peronismo, entre otros, fueron variados. Estas posiciones multiplicaron las posibilidades de articulación entre educación y trabajo desde diferentes dispositivos, respondiendo a objetivos estratégicos situados en formaciones sociales determinadas. Sin embargo, tenían un punto en común: todos ellos fueron concebidos en el marco de un sistema educativo que tendía a consolidarse cada vez más.

Las condiciones inaugurales del siglo *xxi* distan de verse reflejadas en aquel proceso de expansión y apogeo del sistema escolar. El escenario donde se montaba aquella discusión tomó un giro drástico. No obstante, lejos de ser rechazados, se vuelve indispensable *deconstruir* los marcos teóricos sobre los cuales se libró la querrela. El escenario latinoamericano actual, con sus similitudes y diferencias,

presenta procesos de fuerte desestructuración social –ligados a las reformas de los 90–, tanto del sistema productivo y del escolar como del rol del Estado asociado a uno y otro. En este escenario surgen también nuevos elementos que impactan sobre las formas tradicionales de plantear el problema.

Frente a estos procesos de desestructuración social, en los que se sostiene que el trabajo dejó de ser uno de los elementos centrales de la organización de la vida social, deviene necesario volver a pensar el lugar y los sentidos asignados a la cultura del trabajo posibles de ser transmitidos dentro y fuera de la escuela.

Entre los supuestos centrales que vertebran este trabajo, sostendremos la dificultad que anida en discutir el abordaje de dicha articulación concibiendo la educación y el trabajo como dos esferas aisladas, separadas radicalmente entre sí, cuya vinculación es de exterioridad. Por el contrario, afirmamos que la realidad es un compuesto heterogéneo, de imbricaciones entre diferentes planos y en distintos niveles espacio-temporales.

Por otra parte, consideramos que la articulación entre educación y trabajo solo puede –o merece– ser ponderada cuando tiene lugar dentro del sistema educativo formal. La sociedad civil ha multiplicado las experiencias de articulación entre educación y trabajo en múltiples dimensiones y sentidos, a pesar de no contar con reconocimientos oficiales, y sus efectos pueden ser estudiados y considerados como instancias de alfabetización con diferentes efectos en la configuración de la trama social.

A continuación, proponemos algunas vías alternativas, sobre la base del desarrollo de una serie de categorías teóricas que realizamos a partir de entrevistas a trabajadores y

ex-trabajadores, que permiten formular otras preguntas en torno a esta posibilidad.

Elaborar la identidad

La idea de sujetos sociales se asocia a la necesidad de una mirada sobre el problema de la constitución de la identidad: ¿de qué manera se fijan identidades? ¿Cuál es la relación entre la identidad construida y las diferentes posiciones de sujetos (trabajador, hombre, mujer, pobre, técnico, desempleado)? En el análisis de las entrevistas con trabajadores es posible advertir la multiplicidad de voces que conviven en los sujetos: las diferentes identidades se manifiestan, se expresan a la vez que producen potencia y obstáculo hacia el futuro.

Dichas identidades están históricamente contextualizadas, es decir, no son inmutables y están fuertemente interpeladas por el conjunto de lo social. El discurso sobre el trabajo es, en este sentido, un elemento que históricamente intervino en la construcción de la identidad. Sin embargo, al analizar la articulación entre trabajo e identidad las múltiples posiciones se cristalizan, sedimentan, y frente a los nuevos escenarios necesitan ser revisadas.

Los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los espacios de trabajo son una figura de significación central en la estructuración de la identidad del trabajador. Allí se ponen en disponibilidad un conjunto complejo de saberes que exceden el saber hacer de carácter técnico. Sin embargo, existe una tendencia a calificar los saberes aprendidos en los lugares de trabajo como un conjunto de gestos parcelados, incorporados de modo asistemático, rudimentarios e iterativos. Aprendizajes que son interpelados reduciéndolos a un saber hacer mecánico, subsumidos al conjunto de

disposiciones y requerimientos de la máquina especializada, que no demandaría más que manos de obreros especializados.

En la voz de los trabajadores, sin embargo, estas instancias de aprendizaje remiten directa o indirectamente a procesos de socialización más amplios; dichas referencias se vinculan con un imaginario ligado a la cultura del trabajo ampliamente difundido durante buena parte del siglo xx. Estos aprendizajes, al ser puestos en serie, revelan procesos de constitución de la identidad más amplios, donde las referencias a la transmisión de saberes por parte de los adultos/expertos toman el lugar de un rito de paso hacia la adultez y la independencia.

Esta cultura del trabajo es, tal vez, una de las marcas identitarias más importantes que la sociedad argentina tiene para representarse a sí misma a lo largo de buena parte del siglo xx. Como afirma Beatriz Sarlo (2003, 28): “ser argentino implicaba trabajar, leer y escribir, votar. Ser argentino también significaba un imaginario articulado por principios de orgullo nacional, posibilidades de ascenso social y relativo igualitarismo”. Si bien coincidimos con esta perspectiva, consideramos necesario relativizar su alcance, reconociendo otras marcas que tallaron la identidad de los sujetos pertenecientes a los sectores populares.

“Yo quería estudiar el secundario pero mi padre decía que en la fábrica ya tenía un destino, para qué iba a seguir estudiando”.² Relatos similares a este se multiplican en las historias de vida de los trabajadores de las décadas del 50 y del 60. Los alcances de la escolaridad en la Argentina de mediados del siglo xx estuvieron condicionados por la necesidad de amplios sectores de la sociedad a la integración previa al mercado productivo.

Los aprendizajes que ocurren en los lugares de trabajo son una significación central en la estructuración de la identidad del trabajador.



Sobre ello pesaba, por otra parte, un modelo de escuela media más estructurado hacia la continuación de estudios superiores y, por ende, fuertemente ligada a la enseñanza de materias humanísticas.

Esta afirmación proyecta una escena de des-cople entre trayectos de alfabetización escolar y trayectos de alfabetización económico-social. Nos referimos a una instancia que se condensa en una pregunta que remite a la serie de los mandatos sociales: “estudiás o trabajás”. En otros casos, la conclusión de los estudios coincidía con la finalización de un tiempo de moratoria entre la infancia y la integración al mundo del trabajo, ligada no tanto a los apremios económicos de la familia como al valor de inscribirse en un imaginario social asociado al esfuerzo y el sacrificio, que desdeña la vagancia y que interpela al ocio como improductivo:

¿sabés cómo entré yo en la fábrica? Cuando era chiquito era la piel de judas, todos me odiaban. Entonces mi mamá fue a pedir trabajo a la fábrica que había a la vuelta de casa y le dijo “yo no quiero que le paguen ni nada, usted téngalo adentro y si se porta mal: pégueme”.³

Sentidos de la experiencia

Los contratos intergeneracionales se estructuran en torno de una herencia. Esta herencia es una compleja amalgama de elementos que no necesariamente son *pasados* de forma

consciente. No hay testamento que preceda la herencia (Derrida, 2003). Más todavía: la transmisión no supone tanto pasarle un objeto a un destinatario como que el destinatario se transforme a su vez en sujeto (Cornu, 2004, 1998). La transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre estos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede *venir* a su vez adulto.

En referencia a los primeros aprendizajes, un ex-trabajador comentaba:

–¿Cómo aprendiste el oficio en las fábricas?

– Preocupándome. Y siempre me fue bien en todos los trabajos, re-bien. Aprendiendo del que está al lado tuyo, del capataz, un poco de la idiosincrasia, de uno, ser práctico para las máquinas, las herramientas. Yo prácticamente me había criado en la fábrica, entrar a los 16 años en una fábrica te forma.⁴

Los procesos de aprendizaje basados en la experiencia –tanto por su multiplicidad como por su reiteración– adquieren una función central en la construcción de capacidades colectivas fundadas en los saberes. En las representaciones que se construyen en torno de estos procesos, se pueden identificar estructuras de sentido que *organizan identidad* a partir de los procesos de transmisión del conocimiento. Un conjunto de leyes tácitas,

pautas de iniciación, *reglas de honor* y códigos comunicacionales son adquiridos o sustraídos por vía de la experiencia.

Existen múltiples maneras de enunciar la experiencia como andamio de los procesos de transmisión. No es equivalente una experiencia que se transmite intergeneracionalmente de padre a hijo, a una que tiene lugar entre un artesano o un experto y un principiante; no es fácilmente homologable un saber que se transmite en el marco de una fábrica que la que se adquirió en el contexto de una escuela-fábrica.

La transmisión se funda en determinados aspectos de la experiencia, no sólo como instancia de aprendizaje de algo que no se posee pero se anhela, sino también como capital social acumulado a partir del cual se estructuran identidades productivas con un cierto margen de autonomía relativa respecto de los contextos de apropiación de esa experiencia. La experiencia puede desprenderse a costa del drenaje de saberes específicos, de su contexto de origen, para transferirse parcialmente a nuevos contextos de producción.

En un trabajo previo sostuvimos que:

La experiencia siempre está en falta porque es subjetiva, dependiente de los contextos locales y despreocupada de las jerarquías de autoridad. La relación que los trabajadores establecen entre saber, experiencia y conocimiento se presenta

como un campo problemático que interroga al conjunto de la cultura letrada (Puiggrós y Gagliano, 2004,141).

El cuestionamiento que podría formularse en estos términos es ¿cómo capitalizar y memorizar los tesoros de ingeniosidad de una pericia hecha de habilidades, de invenciones de circunstancias, de adaptaciones hechas con las triquiñuelas dictadas por el momento? (De Certeau, 1995).

En el marco de las investigaciones que nos encontramos desarrollando profundizamos la mirada desde esta perspectiva, detectando un área de vacancia del conocimiento sobre estos procesos que tendieron a ser menospreciados justamente por su dificultad para ser formalizados.

Saberes: la trama oculta

En las investigaciones llevadas a cabo por el equipo Appeal, posicionarse desde la mirada de los saberes socialmente productivos es asumir, en primera instancia, la idea de la producción de una trama social democrática, de conferirle productividad a los saberes que producen trama social.

En efecto, cabía preguntarse cuál es el peso que los sujetos asignan a los saberes en la constitución de su propia identidad y qué procesos podrían operar en la desvalorización y el menosprecio de los mismos. Por otra parte, se

El capital social de los trabajadores constituye

una masa crítica donde estriban residuos de

productividad potencialmente activables.



instalaba la necesidad de volver a pensar cómo la experiencia podía jugar un papel destacado en la recuperación de saberes del trabajo que habían sido interpelados como saberes ilegítimos, en relación con los saberes codificados de la teoría. Finalmente, y sin pretender agotar el espectro de cuestiones, repensar los modos de organizar experiencias colectivas a partir de la producción y circulación de saberes.

Los saberes socialmente productivos –categoría que intenta aprehender y explicitar estos procesos–, en tanto instrumento de análisis, permite la exhumación de un conjunto difícilmente homologable y objetivable de disposiciones, saberes, destrezas y habilidades, que impactan en las prácticas, procedimientos y técnicas, y constituyen parte esencial de la identidad del sujeto trabajador. Ello abre, por otra parte, una discusión respecto de si los saberes que debería poner en disponibilidad la escuela deben enmarcarse en el corpus de los saberes socialmente válidos (Braslavsky, 1984).

Recordemos que estos últimos se inscriben en una comunidad epistemológica de saberes ligados al conocimiento científico que, si bien respondían a una fundamentación política con visos de progresismo, arroja al lado oscuro del conocimiento aquellos otros saberes que aprenden los sujetos en ámbitos de socialización del conocimiento ajenos a la matriz de la cultura escrita.

Sin duda, el capital social acumulado por los trabajadores constituye una masa crítica donde estriban residuos de productividad potencialmente activables. Precisamente ahí es donde se vuelve posible observar la productividad de la crisis como instancia para la reconstrucción del tejido social dañado. Sin embargo, pensando particularmente en los

saberes del trabajo, era preciso ver cómo estos se articulaban con otros procesos psíquicos, emocionales, etcétera.

Por otro lado, el discurso pedagógico es también un elemento históricamente constitutivo de identidad. Como se mencionara anteriormente, las distintas interpelaciones que desde el campo educativo se hace en términos del sentido de educar y las respuestas históricas respecto de los fines de la educación, construyeron diversidad de representaciones acerca del valor de los saberes, el conocimiento y la experiencia.

El discurso educativo estalla en elementos constitutivos que se rearticulan con otras categorías. La relación entre saber, conocimiento y experiencia surge como síntoma del valor social asignado a la producción cultural, tanto material como simbólica, y por lo tanto se transforma en un elemento que cobra relevancia para el análisis.

A lo largo de la investigación y como fuera concebido en la primera publicación de este equipo sobre el tema (Puiggrós y Gagliano, 2004), la experiencia aparece como antagónica de los saberes. El conocimiento es concebido como aquello que fue aprendido en un contexto escolar. Todo lo que fue adquirido por otras vías, que originariamente conceptualizáramos como vías informales, aparece con el nombre de experiencia: los aprendizajes familiares y laborales surgen, por lo tanto, como vacíos de conocimiento, son solo secuelas de la experiencia.

Sin embargo, se advierte en los relatos el peso constitutivo de dicha experiencia. A pesar de no considerarse como poseedora de saberes, la experiencia ocupa el lugar central en la conformación de aquella identidad de traba-

jador. En algún punto es en la experiencia en la que se asientan los nuevos aprendizajes.

Entonces, ¿sobre qué sentidos de la experiencia nos interesa hacer foco? Nos interesa retomarla como objeto portador de una herencia. Todo aquello que en los relatos se representa como experiencia puede considerarse como el producto de una transmisión intangible. Las relaciones entre trabajadores, entre expertos y aprendices o entre padres e hijos en el ámbito laboral, pueden considerarse entonces una forma de legado, una herencia cuyo resultado es vivido como experiencia. Así, la experiencia carga con una transmisión que apenas parece perceptible por los sujetos, que a la vez, puede ser transmitida y alojada en otro lugar y de forma distinta; ser, en ese mismo proceso, alterada por su receptor. En ese sentido, nos interesa pensar los procesos de apropiación diferencial como condición de los contratos intergeneracionales.

De esta manera, la categoría experiencia se articula con herencia y, por lo tanto, con la transmisión. Y esta articulación nos permite pensar en un cierto tipo de experiencia subjetiva que, en ciertas condiciones, puede constituir una serie de saberes que, aunque nadie repare en ellos o no los reclame ninguna nueva generación e incluso aunque el sujeto no sepa o no pueda transmitirlos (Puiggrós, 2005), pueden identificarse en una serie de sujetos. Asimismo, es una experiencia que produce a la vez que es producto de una sucesión, que tramitan herencia. En este sentido el sujeto de la experiencia está asociado con el legado, y por lo tanto no identifica tanto un sujeto específico como un proceso, la transmisión. Entra a jugar otra dimensión en la que importan tanto los medios por los cuales se

transmite, como el proceso de apropiación del mismo. La experiencia presenta condiciones para ser compatible. La experiencia instituye un terreno comunal.

Aquí surge un interrogante: ¿la experiencia es posible de ser transmitida? ¿Cuál es el contenido de esa transmisión: la experiencia en sí misma o aquello que permite la experiencia? ¿Qué es lo que se hereda? ¿Es posible elegir aquello que se hereda? Desde el pragmatismo posmoderno, la experiencia se asocia al puro presente. Su pasado o futuro está sometido a la dimensión social que orienta estas acciones, ya que no puede medirse por sí misma. La característica central de esta forma de pensarlo es la imposibilidad histórica actual de transmitir experiencias y la –potencial– posibilidad futura de poder hacerlo (Agamben, 2004).

Vivir en el puro presente nos interpela y nos interroga sobre nuestra relación con el pasado. La experiencia en el sentido que lo utilizamos, ligado a la herencia, es un diálogo intergeneracional y por lo tanto un diálogo entre pasado, presente y futuro. De su resolución constante, de su dislocación permanente, dependen las formas en que los sujetos sociales construyen identidades.

Atando cabos

Los conceptos desarrollados en los apartados anteriores pretenden mostrar las formas en que las categorías de identidad y experiencia permiten abordar la articulación entre educación y trabajo en el nivel del proceso subjetivo que tiene lugar tanto en los procesos sociales educativos como en los laborales, y sus articulaciones mutuas.

Por otro lado, la [articulación] de saberes y trabajo, permiten analizar la imbricación profunda

La experiencia, entendida como herencia,
es un diálogo intergeneracional y por lo tanto
un diálogo entre pasado, presente y futuro.



de las dimensiones pedagógicas y laborales de la subjetividad, y también del análisis social.

Cuando el discurso acerca del trabajo nos lleva al terreno de la desestructuración total, de su pérdida de dador de sentido personal y social, cabe preguntarse por su ubicación en el terreno educativo. Se asevera que el trabajo ha mutado, que se ha fragmentado en múltiples relatos que no permiten al sujeto reconocerse en ese lugar. El trabajo ha dejado de ser el gran metarrelato que los incluía. Varios autores (Bauman, 2000, 2002; Castel, 1997; Sennett, 2000; Neffa, 2003; Hopenhaym, 2001) analizan las mutaciones y los cambios ocurridos a partir de las transformaciones del mundo productivo. Sin embargo, la idea del pasaje de la producción material a la producción de servicios que opera con lógicas de organización y saberes distintos a la etapa industrial, puede resultar pertinente para pensar en los países de Europa o Estados Unidos de Norteamérica, incluso algunos del denominado “tigre asiático”. No obstante, pensar en dichas transformaciones no resulta igualmente significativo para el contexto latinoamericano.

En este sentido, el concepto de desarrollo desigual y combinado sigue impactando con la misma potencia que cuando fue acuñado: la convivencia de sectores de producción con tecnología de punta con una amplia mayoría de sectores industriales cuya maquinaria resulta obsoleta y escasamente competitiva en el nivel

mundial, a lo que es preciso sumarle el alto índice de desempleo y el creciente circuito de la economía informal, modifican el escenario conjunto respecto de las condiciones de producción de los *países centrales*.

Desde esta perspectiva, repensar el trabajo no puede significar lo mismo en contextos tan disímiles, y por lo tanto, repensar las formas de vinculación, las relaciones complejas históricas y actuales entre educación y trabajo, tampoco.

Es preciso abarcar el conjunto de los procesos laborales y la transmisión que allí se lleva a cabo, ya que desde las construcciones identitarias es posible observar el rol vertebrador que sigue jugando la categoría trabajo, aun aquellos que se encuentran en circuitos informales de la economía o no poseen trabajo se definen desde ese lugar: cooperativistas, desocupados, trabajadores desempleados, etc., son categorías que organizan la identidad y la lucha social por medio del trabajo.


Al analizar las imbricaciones entre los discursos acerca de la pérdida de sentido del trabajo como estructurador de la identidad, y el discurso sobre la formación para el trabajo acuñado desde las posturas neoliberales acerca de las “competencias laborales” (Weinberg y Casanova, 1996), se termina de articular una forma de interpelación que profundiza la desconexión entre saberes, experiencias y circuitos de transmisión generacional. La con-

cepción fragmentaria y reduccionista de las competencias interpela a los sujetos a partir de la imposibilidad y la falta, la invalidez de los saberes adquiridos y las habilidades laborales incompletas para desempeñarse eficazmente en los puestos de trabajo que, frente al vertiginoso cambio de rumbo que sufre constantemente el mundo de la producción, solo les resta *aprender a aprender* o en otras palabras, *aprender a ser flexibles*.

Así, los saberes y conocimientos transmitidos tanto por la escuela como por otros ámbitos de transferencia de saberes del trabajo se ven en la encrucijada propuesta por la brecha que plantea el mundo empresarial: para este último, la escuela nada tiene que hacer respecto de la formación para el trabajo, todo aquello que sea necesario para desempeñarse en la fábrica será enseñado por la misma organización productiva mediante circuitos de formación parcelados y desconectados de los saberes de los sujetos.

A modo de síntesis, se puede señalar entonces que el diálogo histórico entre la educación

y el trabajo no logra reconstituirse sobre las viejas formas de articulación que relegan la cuestión a su carácter moralizador o la creación de circuitos diferenciados destinados a preparar para el trabajo como categorías excluyentes: estudiar o trabajar es una escena fundante y como tal marca el rumbo y anuncia los límites de la complejidad histórica de la articulación.

A cambio, retomar la experiencia fundada en el valor de la herencia como constructora de identidad, repensar el concepto de trabajo y los nuevos contratos intergeneracionales a la luz de los cambios en las posiciones relativas de los actores, así como reconocer, validar y transmitir los saberes y conocimientos que circulan por fuera del *status quo* del currículum normalista-mitrista implicará, necesariamente, apostar a un dispositivo de educación-trabajo (Arata y Telias, 2006) que, como significativo vacío y apuesta de futuro, rearticule trayectos, conocimientos y experiencias que tengan la potencialidad de convertirse en saberes socialmente productivos. 

Notas

- ¹ El presente artículo constituye parte del trabajo de investigación “Saberes productivos, trabajo y educación. Obstáculos y alternativas para su inclusión en la enseñanza media” (PICT 2002 N° 0412081) llevado a cabo por el equipo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (APPEAL-Argentina). El mismo es coordinado por la Dra. Lidia Rodríguez. El equipo también está integrado por la Lic. Belén Mercado; ambas realizaron aportes fundamentales para la elaboración del artículo.
- ² Entrevista a Miguel Gazzera. Historias orales, Archivo Appeal/ UBACyT de Urgencia Social.
- ³ Entrevista a Héctor Lorusso. Historias orales, Archivo Appeal/ UBACyT de Urgencia Social.
- ⁴ Entrevista a Luis Arévalo. Historias orales, Archivo Appeal/ UBACyT de Urgencia Social.

Bibliografía

- Arata, Nicolás y Telias, Aldana, “El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas”. Ponencia presentada en las 3° Jornadas de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2005.
- Bauman, Zygmunt, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. FCE, Buenos Aires, 2000.

- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*. FCE, Buenos Aires, 2000.
- Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa*. Buenos Aires, Flacso, 1984.
- Castel, Robert, *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires, 1997.
- De Certeau, Michel, *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México, Universidad Iberoamericana, 1995.
- Cornu, Laurence, “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en Frgerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.
- Dussel, Inés, *Curriculum, humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/Flacso, 1997.
- Hopenhayn, Martín, *Repensar el trabajo. Historia, profusión y perspectiva de un concepto*. Norma, Buenos Aires, 2001.
- Neffa, Julio, *El trabajo humano*. Buenos Aires, CEIL-PIETTE (Conicet), Lumen, 2003.
- Pineau, Pablo, *Sindicatos, Estado y Educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1991.
- Puiggrós, Adriana, “Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo”, en *Colección Historia de la Educación en Argentina*, tomo I. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puiggrós, Adriana, “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”, en *Escuela, Democracia y orden (1916-1943)*. *Colección Historia de la Educación en Argentina*, tomo III. Buenos Aires, Galerna, 1993.
- Puiggrós, Adriana; Gagliano, Rafael (dir) y otros, *La fábrica del conocimiento*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- Sarlo, Beatriz, *Tiempo presente*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Sennett, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación, sociedad en Argentina: 1800-1945*. Buenos Aires, Del Solar, 1984.
- Weinberg, Daniel y Casanova, Fernando, *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. Montevideo, Cinterfor, 1996.