
La Ley Federal de Educación argentina y la educación técnico-profesional: supuestos y alternativas a discutir

David L. Wiñar

El presente trabajo es una versión revisada por el autor de la ponencia presentada en la reunión "De la educación técnica a la educación polimodal" organizada en junio de 1997 por el Instituto de Ciencias de la Educación y la Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo, de la Universidad de Buenos Aires. David L. Wiñar es actualmente Profesor Titular de Política Educacional de la Universidad Nacional de Luján, fue Presidente del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) en los años 1987-89.

109

El objetivo del presente trabajo es plantear un escenario posible en este momento histórico para la educación técnico profesional, que se encuentra en una encrucijada cuya definición es de difícil pronóstico.

En efecto, la Ley Federal de Educación que, como se sabe, establece una nueva estructura académica (en educación inicial, general básica, polimodal, superior y cuaternaria), por lo menos como la conciben las autoridades na-

cionales, introduce una ruptura drástica con un desarrollo secular de la enseñanza técnica agropecuaria e industrial que es reemplazada por una construcción de "laboratorio", sin antecedentes en la teoría y práctica local.

El desarrollo del proyecto de reforma ha generado críticas referidas tanto a su concepción como a los intentos de aplicación en marcha en algunas jurisdicciones. En particular ha generado un amplio rechazo entre los

docentes que deben aplicarla, debido a que se consideran excluidos en una legítima participación en el proceso.

El ejercicio que se desarrolla en las páginas siguientes puede servir para lograr que emerjan temas de discusión que no han explicitado las autoridades educativas, ya sea porque no se han tomado en cuenta o porque, con mayor probabilidad, se han omitido intencionalmente debido a que podrían ser políticamente inaceptables para muchos sectores de la sociedad. La consideración de un proyecto pedagógico que deje de lado aspectos esenciales de política económica y estilos de desarrollo es empobrecedor o engañoso. Por este motivo, un análisis de tal naturaleza puede ayudar a encontrar el sentido de una propuesta como la actual de reforma educativa o plantear alternativas.

110

Los aspectos que se consideran para delinear un posible y deseable escenario para la educación técnico profesional son los siguientes:

i. Los desafíos que plantean a la formación técnico profesional los cambios impulsados por la globalización de la economía y la integración de la microelectrónica a la maquinaria productiva.

ii. El encuadre conceptual en que se debería insertar esa formación en dos aspectos: el modelo de acumulación deseable; y, los fundamentos microeconómicos del modelo de acumulación.

iii. Las características que pueda adoptar la gestión de la formación.

iv. Sobre la base de las opciones que se adopten en relación con los puntos anteriores se plantea:

- qué aspectos son rescatables de la experiencia histórica de la enseñanza técnica; y
- de qué modo pueden potenciarse los atributos positivos que se encuentren en esa revisión. En ese sentido se considera la experiencia latinoamericana de los centros tecnológicos (CT) como posible punto de llegada de un proceso de cambio.

1. La formación técnico profesional frente a los cambios tecnológicos y organizativos

El concepto de formación se ha visto sujeto a profundos cambios como consecuencia de las transformaciones ocurridas en los sistemas de producción. No se limita, como en el pasado, a ser considerada como una transmisión ordenada y sistemática de conocimientos y destrezas fuera del contexto productivo. Por el contrario, la formación tiende a ser concebida en la actualidad como parte de un proceso de transferencia tecnológica en la que todos los niveles ocupacionales de la empresa requieren conocimientos asociados a los procesos productivos.

La formación orientada a la calificación de trabajadores para puestos de trabajo determinados tiende a ser reemplazada por una formación para

“competencias” que apuntan a la productividad, calidad, eficiencia y competitividad.

Para comprender la naturaleza de los cambios operados en el mundo del trabajo, es clave ahondar en los diferentes significados de los conceptos “calificación” y “competencia laboral”. El primero está asociado con la *capacidad potencial* para desempeñar las tareas correspondientes a un puesto de trabajo, en tanto que el segundo parte de un objetivo o resultado para el cual es necesario desarrollar una *capacidad real* para concretarlo.

“Para identificar la *competencia* se parte de los resultados y/u objetivos deseados de la organización en su conjunto, que derivan en tareas y estas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas... Para evitar interferencias y reduccionismos al definir primero las tareas, se busca establecer una conexión directa entre resultados y dotación de conocimientos y habilidades” (Cinterfor/OIT, 1996). Es a partir de esa identificación de competencias (como la capacidad de trabajar en equipo, planificar, organizar, administrar, operar, controlar, etc. –que suponen a su vez el dominio de competencias básicas– en un nivel ocupacional determinado) que se deben definir tareas y conocimientos específicos (Gallart, M.A., 1996).

Estas competencias se mueven en un contexto cambiante, por lo cual “en los tiempos presentes, la educación

técnico-profesional, además de desarrollar en los alumnos determinadas habilidades técnicas (que no son necesariamente las mismas de la época anterior), y de transmitir algunos conocimientos (que con gran rapidez pierden vigencia) debe ante todo cultivar en los educandos unas estructuras de pensamiento (habilidades intelectuales) y potenciar sus capacidades personales de tal manera que puedan aprender continua y permanentemente. En el fondo, lo que la formación técnico-profesional debe buscar es desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender” (Galeano Ramírez, A., 1994).

Esta capacidad necesita estar sustentada en una sólida formación general, científica y técnica en un entorno que facilite la relación del alumno con los procesos productivos de manera tal que se generen mecanismos de retroalimentación del hecho pedagógico.

2. Encuadre socioeconómico del proyecto pedagógico: el modelo de acumulación deseable y los fundamentos microeconómicos del modelo

2.1 El modelo de acumulación deseable

El concepto de modelo de acumulación, siguiendo a Torrado remite “ a las estrategias de acción (objetivos, proyectos y prácticas políticas)

relativas a los factores fundamentales que aseguran la acumulación capitalista (cómo se genera, cuáles son los elementos que condicionan su dinamismo, como se distribuye el excedente) y que son dominantes en un momento histórico determinado.” (Torrado, S. 1992)

Al respecto, las alternativas a tener en cuenta, con sentido realista, serían dos: un modelo “aperturista” o una propuesta que opte por una economía de mercado con políticas industriales activas y objetivos consistentes de integración y cohesión social

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 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 inversio-

nes 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 (Torrado, S., *op. cit.*).

Por otra parte, desde esta perspectiva el mercado debe decidir sin interferencias reguladoras el perfil productivo de la economía. En la práctica, asimismo, es indiferente a la cohesión e integración social, como lo muestra su despreocupación por las crisis de sectores y regiones y el desempleo.

En lo que respecta a la educación, en las formulaciones teóricas del enfoque neoconservador, se tiende a admitir una meta de educación universal de 9 a 10 años de escolaridad garantizada y de ahí en adelante el mercado tiene un papel importante, exclusivo en formulaciones extremas, en la asignación eficiente de recursos. En este caso, es decir planteo extremo, incluso se prescindiría de cualquier acción del Estado, reemplazándolo por subsidios a los usuarios, alumnos o familias, para que compren en el mercado oportunidades de educación con tales subsidios y los aportes propios del alumnos o su familia.

De acuerdo con estas premisas el mercado, en un marco temporal

indefinido daría respuestas a la transferencia de tecnología a los sectores de la producción que logren sobrevivir en el contexto de globalización de la economía.

En nuestro caso, la educación polimodal parece responder a esa orientación ya que está concebida como una cultura tecnológica básica para cada una de las orientaciones. Al respecto, cabe señalar que en la primera formulación de la educación polimodal no estaban previstos los denominados Trayectos Técnico-profesionales (TPP) que tienen un carácter optativo y que fueron incluidos a posteriori como resultado de la iniciativa de directivos y docentes de la enseñanza técnica.

En la perspectiva de un enfoque de economía de mercado pero con políticas activas que estimulen selectivamente cadenas productivas integradas en diferentes sectores y ramas de actividad, la transferencia de tecnología que incluye, como se ha dicho, la formación en todos los niveles ocupacionales de la empresa, adquiere sentido como una medida estratégica para impulsar el desarrollo de sectores y ramas con perspectivas de éxito. [Es oportuno aclarar que no se está pensando en formas ineficientes de promoción industrial –a veces asociadas a hechos de corrupción– como subsidios o proteccionismo indiscriminados. Pero existe una amplia experiencia internacional exitosa de políticas activas que incluyen la defi-

nición de estrategias productivas que brindan orientación a los proyectos de las empresas, particularmente de las pequeñas y medianas empresas (PYME). En segundo lugar, es un componente esencial de una política industrial moderna la conformación de una red de apoyo en materia de desarrollo tecnológico, capacitación, estudio de mercado y apoyo institucional a la exportación, entre otros aspectos.]

A diferencia del modelo “aperturista” no se dependería de que el mercado en un horizonte temporal indefinido comience a dar respuestas a la transferencia de tecnología a áreas seleccionadas de la economía que incluye, como se ha dicho, la formación de todos los niveles ocupacionales de la empresa.

La atención de necesidades de diferentes estratos de empresas, incluido el sector informal, aparece como consistente con este enfoque en los aspectos económicos y sociales. La prestación de servicios integrales además de la formación, es una necesidad insoslayable en diversos estratos productivos, particularmente en las PYME y en las microempresas.

En otras palabras, la formación técnico profesional debería ser uno de los componentes de políticas de apoyo a sectores seleccionados de la economía. Los costos relativamente elevados de esta estrategia no deberían colidir con objetivos de de-

mocratización de la educación ya que, presumiblemente, la reorganización de la enseñanza técnico-profesional abarcaría en un comienzo a un universo más reducido que el actual de escuelas técnicas y centros de formación profesional. Por otra parte, otros centros educativos que estuvieran vinculadas con actividades terciarias no tendrían por qué tener costos más elevados que una escuela convencional con un equipamiento razonable.

2.2 Los fundamentos microeconómicos del modelo de acumulación

Una cuestión que es necesario definir es el modelo de organización a nivel microeconómico que dé sustento al régimen de acumulación en el nivel macroeconómico. Coriat considera que los elementos que definen los escenarios posibles en este nivel son los siguientes: la productividad y la calidad, la implicación de los asalariados en la producción y cómo se obtienen y distribuyen los incrementos de productividad. La implicación de los asalariados es un factor clave: “ningún modelo de futuro que busque productividad y calidad puede tener éxito si no existe un medio de lograr esa asunción de responsabilidad por parte de los asalariados. La etapa taylorista en la cual se pide a los asalariados no pensar y sólo hacer gestos está definitivamente terminada” (Coriat, B., 1997).

La implicación de los asalariados puede adoptar diferentes posibilidades para este autor:

- la implicación impuesta, que caracteriza como un escenario de taylorización asistida por computadora;
- la incitada, basada en relaciones de confianza mutua, sin regulaciones escritas entre trabajadores y empresarios (modelo japonés); y,
- la implicación negociada en que se negocian todos los problemas a nivel colectivo y de las empresas (modelo alemán).

Estos diferentes modelos tienen consecuencias disímiles en lo que respecta a la consolidación de mercados internos de trabajo y carreras profesionales de los trabajadores que inducen, cuando éstas abarcan a la mayoría de los trabajadores, a conservar el personal para que la empresa no pierda las inversiones realizadas en materia de formación.

Coriat manifiesta su preferencia por el modelo alemán que se caracteriza por una alta calidad de los productos, salarios elevados, jornadas laborales reducidas y gran dinamismo exportador. No es sin embargo un modelo que pueda adoptarse fuera del contexto en que ha tenido lugar (origen histórico, papel de los sindicatos, política de formación- sistema dual-, etc.). Este y los otros modelos responden a condiciones específicas que

no se pueden trasladar mecánicamente. También es cierto que los modelos de organización descritos experimentan tensiones que no permiten prever su evolución futura. Pero el rumbo que por decisión u omisión se tome es un factor clave para desarrollar un modelo con futuro.

El análisis de estas cuestiones no puede estar ausente en la discusión de políticas económicas y deberían servir de punto de referencia a las políticas de formación para el trabajo. En su elaboración deberían tratar de superarse enfoques unilaterales, lo cual supone integrar visiones de múltiples sectores: económico, tecnológico, empresarial, sindical, de la sociología del trabajo, usuarios, etc., además del núcleo educativo que lo genere.

3. Gestión de la formación

Hoy, tal vez más que nunca, el carácter de la relación entre educación y trabajo está teñida de una gran incertidumbre. Es imprevisible cuál puede ser el tipo de empleo que existirá en el transcurso de la vida laboral de los jóvenes que se están educando actualmente. La sustitución de trabajo humano por tecnología, no sólo en la industria sino también en los servicios, plantea interrogantes, además, sobre la supervivencia misma del trabajo como lo conocemos en la actualidad. Es por ello que la forma en que se articulen la educación y el trabajo es crucial para definir y redefinir

dinámicamente los contenidos y modos de formación a través del tiempo. Esta relación debería ser procesada y sistematizada por el sistema educativo de modo de asegurar niveles de formación para el trabajo de un espectro amplio y no quedar atada a situaciones coyunturales o muy ligadas a empresas individuales. A diferencia de países con sólida tradición en materia de pasantías y alternancia entre educación y trabajo, como es el caso de varios estados europeos que adoptaron sistemas duales de formación, en nuestro caso estas modalidades no han tenido una gran difusión y sus resultados han sido heterogéneos, alcanzando estándares cualitativos elevados en algunas empresas (generalmente grandes) y experiencias poco satisfactorias en otras. En la medida en que, en la institución escolar, tienden a coexistir imágenes confrontadas sobre la realidad y sociedad deseables, se puede esperar cierto grado de autonomía relativa de la escuela respecto a intereses sectoriales.

El modelo de desarrollo que se adopte no puede dejar de lado el dato de una economía abierta y competitiva que tiende a prevalecer en el mundo. Por ello se requiere establecer mecanismos de formación dinámicos que puedan conectarse con los cambios que ocurren en los procesos productivos. Al respecto, ya se ha aclarado que esto supone más una correspondencia entre competencias que conocimientos y habilidades estrictamente predeterminadas.

Estas competencias no se adquieren solamente en un curso sino que deben ser reflejos de un ambiente productivo. Se ha hecho al respecto la salvedad de que el modelo microeconómico debería ser definido en forma participativa y cabe agregar que un centro de formación también puede llegar a influir sobre la realidad productiva tanto en aspectos técnicos como organizativos.

Como señala Galeano Ramírez (*op. cit.*), “la apertura al mercado laboral es el componente que permite la permanente interdependencia entre la institución de formación técnico-profesional y el ambiente externo o medio socioeconómico productivo y laboral”.

116

Algunas estrategias que se han desarrollado en América Latina para abordar esa interrelación entre el sistema de formación y el sistema de producción pasan por tres aspectos: sectorialización, verticalidad e integralidad (Cinterfor/OIT, 1996).

El primero de estos aspectos es la atención de las necesidades de sectores o ramas específicas en lugar de una oferta relativamente amplia de especialidades. Esta focalización facilita la participación de sectores vinculados con la producción y atender mejor las necesidades de equipamiento a diferencia del modelo tradicional de formación Profesional o de educación técnica que deben afrontar una diversidad de equipamientos.

La estrategia de verticalidad se deriva del enfoque anterior ya que a través del acercamiento a los procesos productivos y de trabajo se está en mejores condiciones de abordar la formación de todos los niveles ocupacionales de una rama de actividad.

La integralidad supone que si bien el objetivo central de esos centros es la formación, tienden a desarrollar actividades de información, asistencia técnica e investigación y desarrollo, que generan un circuito de retroalimentación de la enseñanza. Ahora ¿qué tiene que ver todo esto con la realidad del país?

4. Experiencia histórica y perspectivas

El punto de llegada al que se aspira podría formularse como un **sistema de educación para el trabajo organizado en red, con Centros Tecnológicos y unidades de formación satélites articuladas en el ámbito de la propia jurisdicción, país y región.** Como es obvio, si se apuntara a esa meta, implicaría decisiones de organización escolar que se pueden desarrollar paulatinamente.

La formulación y puesta en marcha de la reforma educativa (en los casos en que se inició) se realizó con escasa participación, más allá de los niveles de conducción. Tampoco se encaró como un modelo experimental, ni se respetó una prudente gradualidad en la aplicación de los

cambios. Pero tampoco se ha construido un modelo a partir de un amplio consenso social y político y, en particular, con el sector docente que debe ponerlo en práctica. En esta alternativa suele producirse un aprendizaje organizacional que enriquece las orientaciones iniciales del proyecto.

La capacidad de innovación y experimentación es un bien escaso en el sistema educativo argentino. Existen, no obstante ámbitos de creatividad tanto en el sector público como privado. La educación técnica agropecuaria e industrial ha tenido, posiblemente, un mayor dinamismo en este aspecto que el resto de la enseñanza media por su mayor grado de interacción con el sistema productivo. Pero esta afirmación no tiene una validez universal tanto en lo que respecta al conjunto de establecimientos educativos como a su evolución histórica. Por el contrario, la heterogeneidad y segmentación han sido características relevantes de la educación técnica, coexistiendo escuelas bien equipadas, con proyectos pedagógicos consistentes y vinculaciones enriquecedoras con el sistema productivo con una mayoría de unidades escolares rutinarias, desfasadas de la realidad del contexto y con niveles de fracaso elevados. Por otra parte, en ciertos momentos de su evolución histórica la educación técnica y la formación profesional han respondido positivamente a los cambios registrados en la tecnología y organización de la producción indus-

trial. Este es el caso de los cambios registrados en la organización del subsistema (creación del Consejo Nacional de Educación Técnica) y de modernización de los planes de estudio que acompañaron el proceso de sustitución de importaciones que tuvo lugar entre fines de la década de los años cincuenta y mediados de los setenta. (ATRAE, 1997).

Algunos estudios y hechos que tuvieron lugar en la década de los ochenta también dan cuenta de un universo heterogéneo con nichos de iniciativa y creatividad. En un trabajo realizado en 1981 por el Ministerio de Trabajo se analizaron diversos aspectos de la gestión educativa del Consejo Nacional de Educación Técnica tanto a nivel central como de un grupo de establecimientos de enseñanza técnica industrial. (Ministerio de Trabajo/OIT, 1981).

Los resultados mostraron, por un lado, una débil organización técnica del organismo central. Pero, paralelamente, un grupo de establecimientos que generaban o instrumentaban acciones innovadoras. En algunos casos por iniciativas de cámaras, empresas o el CONET central. Estas acciones incluían modificaciones de planes y programas de estudio, ajustes de contenidos programáticos a través de los departamentos de materias afines. En otros casos las innovaciones eran el resultado de acciones individuales de los docentes. La interacción con el sector productivo

(a través de cámaras y empresas) era permanente en algunas especialidades, como la electrónica, o en función de tareas de diseño curricular en otras. El desempeño en ocupaciones del sector industrial de los docentes previas o simultáneas a la docencia, era otro de los canales de interacción entre los sectores productivo y educacional.

Las innovaciones en ese grupo reducido de establecimientos incluían la creación de una planta piloto de producción en la especialidad química y un gabinete de práctica comercial.

Un panorama semejante encontró Gallart (1987) en un estudio realizado unos años más tarde. Estudió un grupo de 15 escuelas construyendo a partir del relevamiento realizado dos tipologías, de acuerdo a criterios académicos y de relación con el mundo del trabajo, respectivamente. Respecto a la primera tipología encontró que las escuelas se dividían en tres grupos casi iguales en cuanto al nivel de calidad (alto, medio y bajo). Entre las primeras, dice “hay escuelas que hacen un serio esfuerzo por implementar las planificaciones y buscan una coordinación horizontal y vertical de las materias que, en muchos casos, implica de hecho la modificación de los programas. Con respecto al apoyo institucional, estas escuelas instrumentan los medios organizativos disponibles tales como régimen de profesores de tiempo completo, gabinete y departamentos propiciando así la tarea de conjunto.”...

En cuanto a la articulación con el sistema productivo también se apreció la existencia de vínculos permanentes o asistemáticos en un grupo apreciable de unidades escolares.

Otra experiencia que cabe mencionar fue conducida por J. Testa y otros especialistas (1989) en la que se recabó a alumnos profesores y empresarios en el área de la electrónica su opinión sobre la articulación entre educación y necesidades de formación. Sobre la base de estos estudios se generó un proceso de programación que movilizó, de manera voluntaria, a decenas de docentes y que concluyó en propuestas curriculares y organizativas que no llegaron a aplicarse por cambios en la conducción del organismo.

La reconversión que se produce como consecuencia del modelo aperturista no ha generado, en cambio, una estrategia de adecuación global de la educación técnica a las nuevas condiciones de producción existentes. Pero, como se desprende de lo anterior, están presentes en la experiencia histórica de la enseñanza técnica industrial las estrategias, a las que ya he hecho referencia, de apertura al mercado laboral e integridad. Tampoco es ajena a la enseñanza técnica la estrategia de la verticalidad a través de cursos de formación profesional de operarios y de especialización posterior al nivel de técnico en un número apreciable de establecimientos. En consecuencia, es lícito pen-

sar que estas estrategias pueden llegar a consolidarse, sistematizar y expandir si existiera la decisión política de hacerlo.

Tales estrategias han encontrado un vehículo conceptual y práctico interesante en los denominados Centros Tecnológicos, en Brasil y otros países de América Latina. El objetivo de estos centros es el de contar con un *know-how* propio que les permita incorporar, generar y difundir tecnologías. La actividad principal es la enseñanza, pero incorpora nuevas actividades de experimentación e investigación aplicada, desarrollo de nuevos productos, ingeniería de proceso, normalización y ensayos, asistencia técnica e información tecnológica. Incluyen diversos niveles de formación a medida que van desarrollando niveles crecientes de complejidad. La relación entre enseñanza y las otras actividades tienen, como ya se ha dicho, dos direcciones: de incorporación e irradiación de conocimientos.

La organización en red, por último, posibilita la circulación de información tecnológica, de innovaciones pedagógicas y de servicios a la actividad productiva. Esta condición debería redundar en el logro de estándares cualitativos comparables entre centros y unidades satélites.

El debate de las cuestiones que han sido planteadas en grandes lí-

neas es un preámbulo necesario para posicionarse frente a la encrucijada en que se encuentra la educación técnico profesional. Se ha mencionado el enfoque poco feliz de decretar la caducidad de todo lo preexistente sin una evaluación y rescate de la experiencia pasada. A ello se añade la transferencia desordenada de escuelas técnicas y centros de formación profesional a las provincias y la desorientación de directivos y docentes sobre lo que se pretende hacer. Además algunos indicios que surgen de reuniones técnicas y documentos parecen limitar la programación curricular a un agregado aleatorio de contenidos en lugar de derivarla de una concepción integrada que tome en cuenta los niveles de análisis que se consideraron más arriba. Como consecuencia se ha creado una situación desestructurante que es necesario superar. Todavía no es demasiado tarde para incidir sobre un proceso aún abierto que no ha terminado de consolidarse y que por lo tanto puede revertirse o, en última instancia incorporar elementos de una propuesta alternativa como la que se sugiere aquí. Por otra parte la relativa autonomía de las jurisdicciones posibilita algunos márgenes de libertad para adoptar decisiones que puedan ser compatibles con la normativa vigente, enriqueciéndola, en el caso de que no sea posible modificarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARGENTINA. MINISTERIO DE TRABAJO; OIT. *Análisis de la adecuación entre los requerimientos de recursos humanos del sistema productivo y la oferta del sistema educativo*. Buenos Aires, 1981. (Proyecto ARG/77/04)

ATRAE. *Evolución e interacción entre el sector industrial y el subsistema de educación técnica y formación profesional en Argentina: 1930-1997*. Buenos Aires, 1997. (Mimeo)

CINTERFOR/OIT. *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. Montevideo, CINTERFOR/OIT, 1996.

CORIAT, B. *Los desafíos de la competitividad*. Buenos Aires, Asociación Trabajo y Sociedad/UBA, 1997.

GALEANO RAMIREZ, A. *Hacia una transformación institucional en la educación técnica y la formación profesional*. Montevideo, CINTERFOR/OIT-OREALC/UNESCO, 1994.

GALLART, M.A. Reforzamiento de habilidades básicas y formación para el trabajo. *Educación y Trabajo*, Buenos Aires, v. 7, n. 2, dic. 1996. p. 13. (Respecto a las denominadas competencias básicas.)

Las escuelas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados. Buenos Aires, Centro de Estudios de Población, 1987. Cap. 4.

120 TESTA, J. y otros. *Sobre las expectativas ocupacionales de los futuros graduados como técnicos y su autoevaluación de la formación recibida*. Buenos Aires, CONET/CEIL, 1989.

TORRADO, S. *Estructura social de la Argentina 1945-1983*. Buenos Aires, De la Flor, 1992.