

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Saberes, legitimidad y formación en la intersección de mundos del trabajo. Artículo de Oscar Luis Graizer. Praxis educativa, Vol. 28, N° 1 enero-abril 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280103>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Saberes, legitimidad y formación en la intersección de mundos del trabajo

Knowledge, legitimacy and education in the intersection of worlds of work

Conhecimento, legitimidade e formação na intersecção dos mundos do trabalho

---

### Oscar Luis Graizer

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

[ograizer@campus.ungs.edu.ar](mailto:ograizer@campus.ungs.edu.ar)

ORCID 0009-0000-4964-7460

**Recibido:** 2023-10 -15 | **Revisado:** 2023-11-29 | **Aceptado:** 2023-12- 17

## Resumen

El artículo pretende problematizar la conceptualización sobre las relaciones entre mundo del trabajo y formación. El recorrido concluye en un 'ordenamiento provisorio' de saberes que se movilizan en las diversas esferas del(os) trabajo(s). El artículo comienza con una breve caracterización de la estructura del trabajo remunerado en Argentina, el cual es la referencia legitimada de saberes de la fuerza de trabajo; en segundo lugar se organiza un modo de aproximarse a la diversidad de mundos del trabajo (remunerado, doméstico y comunitario) donde se despliegan relaciones y formas de saber en la producción; en el tercer paso se expone las tensiones entre jerarquías de saberes y procesos productivos, a partir de lo cual, en la sección siguiente se elaboran las intersecciones entre esferas de trabajo y el atravesamiento de saberes entre ellas; se finaliza, con un ordenamiento provisorio de tipos de saberes en relación con los diversos mundos del trabajo.

**Palabras clave:** formación para el trabajo; discurso pedagógico; jerarquía de saberes; mundos del trabajo; procesos productivos

## Abstract

The objective of the article is to problematize the conception of the relationships between the world of work and training. It ends with a 'provisional order' of knowledge that are mobilized in the various spheres of work(s). The article starts with a brief characterization of the structure of paid work in Argentina, which is the legitimate reference to the knowledge for the work force; secondly, an approach to the diversity of worlds of work (paid, domestic and community) is organized where relationships and ways of knowing in production are developed; in the third step, the tensions between hierarchies of knowledge and production processes are presented whereof, in the following section, the intersections between spheres of work and the crossing of knowledge between them are elaborated; it ends with a provisional ordering of types of knowledge in relation to the different worlds of work.

**Keyword:** vocational technical education; pedagogical discourse; hierarchy of knowledge; worlds of work; Productive processes

## Resumo

O artigo tem como objetivo problematizar a conceituação das relações entre o mundo do trabalho e a formação. A viagem termina numa 'ordenação provisória' de conhecimentos que são mobilizados nas diversas esferas de trabalho(s). O artigo começa com uma breve caracterização da estrutura do trabalho remunerado na Argentina, que é a referência legítima de conhecimento da força de trabalho; Em segundo lugar, organiza-se uma forma de abordagem à diversidade de mundos do trabalho (remunerado, doméstico e comunitário) onde se desenvolvem relações e formas de conhecer na produção; Na terceira etapa, são expostas as tensões entre hierarquias de conhecimento e processos produtivos, a partir das quais, na seção seguinte, são elaboradas as interseções entre esferas de trabalho e o cruzamento de saberes entre elas; Termina com uma organização provisória de tipos de conhecimento em relação aos diversos mundos do trabalho.

**Palavras-chave:** treinamento del trabajo; discurso pedagógico; hierarquia do conhecimento; mundos do trabalho; processos produtivos

## Introducción <sup>1</sup>

Las tensiones en la relación entre “oferta y demanda” de saberes (o capacidades o competencias) para el “mundo del trabajo” ocupan un lugar permanente en los debates públicos y académicos, así como en las disputas en el Campo Oficial de Recontextualización (Graizer, 2016). A modo de introducción, haremos un mapeo del debate a partir de tres producciones que exponen las conversaciones sobre el tema, en los últimos 20 años, en contextos sociopolíticos diferentes; en ellas, participaron agentes del campo estatal y del campo académico de la educación y de los estudios del trabajo.

En 2004, los ministerios de Trabajo y Educación de la Argentina (presidencia de Néstor Kirchner) conjuntamente con la red Educación, Trabajo e Inserción Social del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO) realizaron un seminario regional que llevaba por título “La educación frente a la crisis del mercado del trabajo y la inserción social en América Latina”. En el seminario, participaron expertas, funcionariado de gran parte de América Latina; como resultado, se publicó el libro *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, coordinado por Claudia Jacinto (2004). Allí, se puede encontrar el estado del debate en aquel momento, el cual se prolonga sin grandes variaciones hasta la actualidad.

En la presentación del libro, realizada por Jacinto, se describe la situación de AL: con escasa generación de empleo, en particular aquel con niveles altos de productividad; niveles altos de pobreza; un incremento de los niveles de desigualdad en términos de ingreso; concentración de generación de nuevos puestos en el sector informal; tendencias a la flexibilización laboral; y heterogeneidad productiva a nivel regional, entre países y al interior de cada país. Jacinto sostiene que, entre especialistas, “existe un gran consenso acerca del valor de la educación y de la formación para la vida y el trabajo y sobre su aporte al desarrollo económico” (2004, p. 12).

Diversos participantes del seminario apuntan que el mercado de trabajo es “estrecho”, competitivo y refieren al surgimiento de nuevas competencias en una “sociedad del conocimiento”, en la cual el nivel secundario parece necesario, pero insuficiente. Las intervenciones formulan interrogantes sobre las relaciones entre educación y trabajo, tomaremos sólo algunos: ¿para qué mundo del trabajo formar?, ¿la educación debe seguir las tendencias del mercado de trabajo?, ¿puede la educación incidir en el futuro del tipo de mercado de trabajo?, ¿cómo promover alternativas educativas y laborales que permitan la inclusión de amplios sectores sociales, hoy, al margen de un trabajo decente?, ¿cuál es el énfasis que la educación debe dar sobre competencias generales y cuánto sobre formación específica para las ocupaciones? (Jacinto, 2004, p. 12). Un conjunto de preguntas que persisten.

Once años después de aquellas jornadas, en marzo de 2017 (presidencia de Mauricio Macri), en el marco del “Programa Argentina 2030”, la Jefatura de Gabinete de Ministros organizó las jornadas “Educación y Trabajo para el futuro”, en la que participaron funcionarios y especialistas, diferentes de quienes participaron en 2004, con otras posiciones en el campo académico y el estatal. Fruto de dicha jornada, se publicó un documento (Jefatura de Gabinete de Ministros, 2017) en el cual se realiza un diagnóstico de la relación educación y formación para el trabajo. Se identifica que el país tiene “serios problemas” en dicha relación y se sostiene:

Los recursos humanos que genera el sistema educativo poco tienen que ver con las necesidades del mundo laboral. Esto es problemático porque, para ser un verdadero movilizador social, el sistema educativo debe vincularse a las necesidades del sistema productivo. (...) Es demasiada la distancia que existe en nuestro país entre el mundo de la escuela y, por otro lado, el mundo del trabajo y de la empresa y urge acortarla. (p. 22)

El mismo texto propone que, en el contexto de una “Estrategia Nacional para la Economía del Conocimiento”, se debe “involucrar al sector privado como impulsor de los contenidos que ayude a reducir la brecha de habilidades y a actualizar el conocimiento al ritmo del avance tecnológico” (p. 26) y, por otra parte, define que quienes egresan de la educación secundaria y superior se constituyen en “transformadores de la economía, educados para la creatividad y el emprendimiento” (p. 26).

Así, no sólo se definen las fuentes de los saberes por ser enseñados, sino que incorporan elementos de configuración de subjetividades propias de un “*self* emprendedor” de la racionalidad

neoliberal (Bröckling, 2015). Finalmente, el documento propone una serie de interrogantes que marcan unos criterios de configuración discursiva y delimitan el problema:

- ¿Cómo establecer un sistema de formación continua en donde se involucre al sector privado (empresarios y trabajadores) como impulsor de los contenidos que ayude a reducir el mismatch (*sic*) de habilidades y a actualizar conocimiento al ritmo del avance tecnológico?
- ¿Cuál es el rol del empresariado y de las organizaciones de trabajadores como responsable de la capacitación en el futuro ante la falta de flexibilidad del sistema educativo? ¿Cómo se capacitarán aquellos trabajadores que no participen del mercado laboral de asalariados?
- ¿Cómo evolucionará la economía popular y cómo se inserta el trabajo voluntario y social en el escenario 2030? (p. 33)

Por último, retomamos un trabajo realizado por Marta Novick (2017) para la CEPAL<sup>2</sup> sobre metodologías para anticipar demandas de competencias por parte de empresas utilizadas en América Latina. Novick sostiene que la demanda de competencias en América Latina es fragmentada por sector y con alta heterogeneidad de saberes requeridos en general, dada por una alta heterogeneidad estructural, fruto de procesos desarticulados y asimétricos que “obstaculizaron el desarrollo de un modelo productivo con una complejidad suficiente para poder competir en una economía global que presenta una incertidumbre mayor al habitual” (Novick, 2017, p. 9). También, la autora destaca, como un problema central por considerar, los niveles de informalidad laboral en los mercados de trabajo de la región, a lo cual suma los problemas de creación y sostenimiento del empleo, así como la calidad de este.

Las tres fuentes muestran algunos puntos en común, marcan condicionalidades sobre los sistemas educativos, que refieren a considerar las dinámicas y características de lo que se suele sintetizar como “mundo del trabajo”, para la definición de los saberes que deberían ser privilegiados en el discurso pedagógico oficial. En el debate que atraviesa las tres producciones, se actualiza la vieja tensión definida por Gallart (1985, 2002) entre las racionalidades educativas y las productivas. Ese mundo se define por el trabajo remunerado, en procesos productivos que se identifican produciendo riqueza para individuos, firmas y países. En América Latina y en Argentina, ese “mundo” del trabajo es complejo, caracterizado por altos niveles de informalidad y precariedad, donde, además, el desarrollo tecnológico y de los sistemas productivos es heterogéneo. Estos atributos y condiciones requieren de consideraciones particulares a la hora de delimitar referencias para la formación, a la vez que es necesario ampliar y complejizar el concepto de “mundo de trabajo” como la fuente donde se van a buscar los “saberes para el trabajo” que las ofertas educativas de los sistemas deben cumplimentar.

El artículo pretende aportar una perspectiva más a la prolífica producción ya existente, para problematizar la conceptualización sobre las relaciones entre mundo del trabajo y formación. El recorrido que se propone concluye en un “ordenamiento provisorio” de saberes que se movilizan en las diversas esferas del(de los) trabajo(s), como una figuración sobre la cual continuar en tareas de investigación; si bien no tenemos pretensión de novedad, consideramos necesario enunciar posibles interrupciones de las jerarquías del conocimiento “oficial”.

El primer paso del texto presenta una breve caracterización de la estructura del trabajo remunerado en Argentina, el cual es la principal referencia legitimada sobre saberes para “el” trabajo; en segundo lugar, se organiza un modo de aproximarse a la diversidad de los mundos del trabajo (remunerado, doméstico y comunitario), donde se despliegan relaciones y formas de saber en la producción; en el tercer paso, se expone el problema de las tensiones entre las jerarquías de saberes y procesos productivos, a partir de lo cual, en la sección siguiente, se elaboran las intersecciones entre esferas de trabajo y el atravesamiento de saberes entre ellas; se finaliza, tal como se señala más arriba, con un ordenamiento provisorio de tipos de saberes en relación con los trabajos.

### **La estructura del trabajo remunerado en la Argentina**

Dado que la principal referencia de los saberes del trabajo es el trabajo remunerado, parece necesario detenerse en sus características para el caso argentino. Tomaremos como principal referencia un texto de Salvia *et al.* (2018), donde recuperan un conjunto de trabajos previos y los

resultados de la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES), que se realizó en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC)<sup>3</sup>. El estudio empírico toma la situación entre 2014 y 2015, la cual se caracterizó —según los autores— por políticas económicas y de empleo heterodoxas. Los datos de la primera mitad de la segunda década del siglo XXI se confirman en la continuidad de aquellos estudios (Donza, 2019). No podemos incorporar análisis en profundidad de los datos correspondientes al cierre de la década pasada y el 2021, ya que, debido a la pandemia de COVID-19, las circunstancias excepcionales no permiten establecer una serie, aunque se debe recordar que las condiciones generales de pobreza y desigualdad se ampliaron durante dicho período (Kessler, 2021; Borello *et al.*, 2021).

Salvia *et al.* (2018) parten de una caracterización que definen como “insuficiencia estructural del sistema económico-productivo argentino para absorber al conjunto de la fuerza de trabajo disponible” (p. 115) y sostienen que la informalidad laboral<sup>4</sup> es uno de los elementos destacables de la estructura ocupacional en el país, rasgo que definen como “estructural y generalizado”. Las características y alcances de la informalidad laboral en la estructura económico-ocupacional es un aspecto fundamental a la hora de determinar las asimetrías y carencias ocupacionales que posee la Argentina. Esta informalidad está asociada a situaciones de precariedad, bajos ingresos, falta de protección social, en definitiva, a la pobreza.

Según el estudio, más del 45 % del total de las personas ocupadas se encuentran en condición de precariedad o informalidad ocupacional. A este número, Salvia *et al.* (2018) le suman la situación de personas con desempleo abierto, que, según el INDEC (2019), la tasa de desocupación en el primer trimestre de 2019 fue de 9,7 %, lo cual arroja que el 55 % de la fuerza de trabajo de la Argentina sufre déficit de empleo, en términos de desprotección y precariedad. La tendencia que presenta Donza (2019) no modifica los datos de la ENES-PISAC, sólo como una referencia, el 44,1 % de la población económicamente activa de 18 años y más logró acceder a un empleo pleno de derechos. Si tomamos los datos de desempleo de INDEC (2021) de la serie entre el último trimestre 2020, donde el desempleo trepó hasta el 11 %, y en el último trimestre del 2021 y el tercero de 2022 (INDEC, 2022) la desocupación desciende al 7 % y la PEA aumenta 1,9 puntos en relación con el 2015, el panorama en términos estructurales no varía.

La aproximación teórica que proponen estos autores les permite sostener que hay una estrecha relación entre “el patrón de desarrollo, la estructura productiva y su expresión respecto del ámbito ocupacional y del mercado laboral” (Salvia *et al.*, 2018, p. 117). Utilizan la categoría de “heterogeneidad estructural” para caracterizar a economías con patrones de acumulación “subordinados, desiguales y combinados” (2018, p. 116), que tienden a ser regresivos en lo que respecta a demanda de empleo, grado de integración de los mercados de trabajo y la distribución del ingreso laboral.

En estas economías, coexisten, por un lado, un sector con productividad cercana a los sectores más dinámicos de la economía mundial; por otro, un grupo de unidades económicas de productividad media con baja capacidad para la competencia internacional y, finalmente, un tercer conjunto con muy poca capacidad de integración a los otros dos sectores, que reúne a actividades económicas de subsistencia, con mano de obra intensiva, retrasadas —en términos relativos— en el uso de tecnologías.

Según este enfoque, el nivel de productividad de las unidades económicas condiciona tanto la calidad/legalidad de los empleos demandados como los premios salariales que pueden obtenerse en cada caso, con independencia de los niveles educativo o calificación de la fuerza de trabajo ocupada. (Salvia *et al.*, 2018, p. 117)

A partir de esta afirmación, habría que mirar con mayor detenimiento la estructura ocupacional y, en particular, la calidad del empleo en Argentina. Según los datos de la encuesta ENES-PISAC, la actividad del sector microinformal asciende al 46,3 %, la del sector privado formal es del 33,6 % y la del sector público es 20,1 %. Cuando estos guarismos se ponen a la luz de la distribución regional, encontramos que la heterogeneidad también se asocia a dicha variable geo-socio-económica: en un extremo, a la región de Gran Buenos Aires con 41,1 % con ocupación en el sector privado formal y, en el otro extremo, al NEA con 21,7 % para el mismo sector. En relación

con el sector público, la región con mayor ocupación estatal es la Patagonia, con el 29,2 %, y la zona centro posee el menor porcentaje, 16,7 % del total de personas ocupadas. La participación del sector microinformal oscila entre el 37 % en patagonia hasta el 55,1 % en el NEA.

Para finales 2018, según Donza (2019), el sector microinformal reunía al 49,3 % de los ocupados. En el mismo año, los ocupados en el sector público habían disminuido al 14,9 % en relación con los datos del 2014 (Salvia *et al.*, 2018), y sólo el 35,8 % de los ocupados realizaban actividades en el sector privado formal (actividades laborales profesionales o en unidades económicas de media o alta productividad e integradas a los mercados formales).

En el estudio de la ENES-PISAC, también se ha tomado en cuenta lo que denomina segmentación laboral del empleo. Por una parte, el segmento primario “corresponde a empleos regulados, donde se ocupan trabajadores asalariados y no asalariados registrados o autorregistrados en el sistema de seguridad social” (Salvia *et al.*, 2018, p. 128). En este subconjunto, se encuentran en plena vigencia regulaciones laborales, impositivas y previsionales, la sindicalización y las regulaciones profesionales. Luego, se define un segmento secundario: “corresponde a empleos permanentes pero extralegales, es decir, donde se ocupa o autoemplea fuerza de trabajo por fuera de los sistemas de regulación laboral, impositivos, previsionales o profesionales” (Salvia *et al.*, 2018, p. 128).

Aquí se puede caracterizar a este segmento como de mayor rotación y muy baja protección gremial y pública. El segmento terciario corresponde a “trabajos eventuales o subempleos inestables, donde las relaciones laborales que prevalecen son difusas y/o se desarrollan en ausencia de normas sociales o laborales regulatorias, y el ingreso horario se sitúa por debajo de una remuneración de referencia” (Salvia *et al.*, 2018, p. 128).

Los resultados de la ENES-PISAC sobre segmentación informados por Salvia *et al.* (2018) indican que sólo el 54,3 % del total de la fuerza de trabajo pertenece al segmento primario, el regulado. El 35 % corresponde a personas con empleos precarios y 10,7 % a empleos marginales. Cuando se realiza el análisis por región, se encuentra que la región GBA tiene un 41,7 % en condiciones de precariedad, mientras que NEA tiene un 60 % de la fuerza de trabajo en dichas condiciones.

La estructura del trabajo en la Argentina no posee una alta demanda para ocupar posiciones en las unidades productivas de mayor competitividad y capacidad de incorporación tecnológica y se caracteriza por tener una gran cantidad de PEA ocupada en condiciones precarias y marginales. ¿Esto quiere decir que si no se demandan altos niveles de calificación o de educación no se debe tender a una formación de lo que llamemos calidad?, claramente no. Queremos poner en discusión los modos en que se construyen las fuentes de legitimidad y luego de validez para el conocimiento que se transmite en relación con el trabajo en el contexto educativo, en particular en relación con cuáles son los contextos productivos privilegiados como referencia de la educación para el trabajo.

Un conjunto de preguntas se abre para la discusión planteada: ¿cuáles son los contextos de trabajo y cuáles los procesos de trabajo que se toman como fuente?, ¿qué saberes de tales contextos son construidos como legítimos por el campo oficial para la configuración del conocimiento que se transmite en contextos escolares, universitarios, de formación profesional?, ¿qué circulación y control se realiza sobre saberes producidos en contextos que no se consideran como fuentes de los saberes que se construirán como oficiales?, ¿cuáles son los límites externos del territorio del trabajo que se considera para la definición de los saberes legítimos y luego oficiales?

### **Mundo(S) del trabajo**

La representación clásica del “trabajo” como aquel del capitalismo industrial ligado a la producción de bienes, en procesos del tipo fordista, en relaciones asalariadas relativamente estables y reguladas, no sólo no es válida por el desarrollo tecnológico y del propio capitalismo contemporáneo (Sennet, 2000; Boltanski y Chiapello, 2002), sino que tampoco es apropiado para informar de los procesos de producción de valor en América Latina (Bambirra, 1999). De la Garza Toledo (2010) propone un concepto “ampliado” de trabajo para dar cuenta de las complejidades contemporáneas de los diversos procesos de trabajo, permite incluir a todo aquello que produce algún tipo de valor (de uso o de cambio) más allá del trabajo asalariado. En su desarrollo, incorpora al trabajo informal, a la economía de los movimientos sociales, al trabajo inmaterial, al de servicios que el cliente o usuario

está incorporado en el proceso productivo, al trabajo desterritorializado, el de la producción simbólica, el de redes virtuales y las plataformas y el de la reproducción de la existencia.

A efectos de organizar de algún modo la gran diversidad de “mundos” de trabajo, tomaremos una clasificación que produce un equipo de investigación canadiense que ha dirigido David Livingstone. En sus investigaciones, han desarrollado metodologías específicas para identificar, describir y problematizar las relaciones entre los procesos de trabajo y los espacios donde se adquieren los saberes del trabajo <sup>5</sup>.

Livingstone y Sawchuk (2004) plantean que el trabajo puede encontrarse en tres grandes esferas: la primera, la denominan del “empleo pago”; por lo expuesto más arriba sobre la estructura económica y de ocupación en Argentina, nosotros lo llamaremos trabajo remunerado. Allí, se puede clasificar todo tipo de trabajo por el cual se percibe algún tipo de remuneración, con el medio de intercambio que sea. Los autores incorporan dos esferas más de trabajo que tienen una gran incidencia tanto en la economía —desde el punto de vista del Producto Interno Bruto— como en términos de la construcción de los saberes del trabajo.

La segunda esfera es el trabajo que denominan “doméstico o de reproducción de la vida”, el cual refiere a todas aquellas tareas reproductivas, de sostenimiento de la existencia, las que, en su mayor parte, se realizan puertas adentro de las casas. Estas tareas tienen una gran incidencia en la capacidad de la reproducción no sólo vital, sino en términos económicos de la fuerza de trabajo y de las capacidades disponibles de la sociedad, y están principalmente a cargo de mujeres.

Según el informe “Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo Doméstico y de Cuidados no Remunerado al Producto Interno Bruto”, realizado por la Dirección de Economía, Igualdad y Género del Ministerio de Economía (2020), al incorporar el Trabajo Doméstico y de Cuidados No Remunerado (TDCNR) al cálculo del PIB nacional, representa el 15,9 %, siendo el sector de mayor aporte a la economía del país, seguido por la industria, con un 13,2 % de participación, y el comercio, con 13 %. En el mismo informe, se reporta que el 75,7 % del aporte realizado al PIB por TDCNR proviene de tareas realizadas por mujeres; en el total, aportan 96 millones de horas diarias de trabajo gratuitas a las tareas del hogar y los cuidados.

La tercera esfera que definen Livingstone y Sawchuk es el trabajo comunitario. En su definición, propia del contexto canadiense, refieren al trabajo comunitario altamente organizado, en el cual grupos que trabajan, por ejemplo, 6 horas en su empleo, luego, participan en trabajo voluntario en una iglesia, una ONG, un sindicato, un partido político. En nuestro contexto regional y local, le debemos incorporar el trabajo que, en los sectores subalternos, se concentra en tareas de reproducción de la subsistencia, manutención urbana —como, por ejemplo, los deshechos—, el acceso al agua potable; así como otros aspectos vinculados a las condiciones de vida, desde la prevención en salud hasta la recreación y esparcimiento, y muy especialmente en los cuidados.

Existe un conjunto de tareas que producen valor, son trabajos de esta esfera comunitaria que, en grupos sociales de ingresos altos o medios altos, se cubren con la infraestructura urbana o con la compra de servicios personales. Es importante registrar el trabajo comunitario que se desarrolla en sectores populares como parte sustantiva de su supervivencia y desarrollo, por ejemplo, en lo que refiere al cuidado de los niños, al cuidado de los mayores, a las actividades vinculadas con algunos procesos de control social, por ejemplo, de adolescentes, de jóvenes, de grupos con padecimientos diversos (adicciones, violencias de diversa índole, etc.), que son procesados en espacios comunitarios o de organizaciones sociales.

En la esfera comunitaria, se encuentran estrategias de organización para enfrentar necesidades básicas como la alimentación, donde organizaciones sociales de diverso tipo y con mayor o menor formalidad (ONG, clubes barriales, sociedades de fomento, movimientos sociales o comedores comunitarios, entre otras) se ocupan de llevar adelante estas tareas con participación directa de miembros de la comunidad (Sordini, 2020). Forni *et al.* (2012) caracteriza a las organizaciones barriales como la principal base de participación popular en la construcción de demandas sociales y para la resolución de problemas específicos de sus comunidades. Allí, se despliegan múltiples formas de trabajo, la más relevante, a efectos de este escrito, sea la de organización en sí misma, así como la interacción con otras organizaciones y agencias del Estado.

En cada una de estas esferas, hay diversos procesos de trabajo; como hay trabajo, hay saberes en relación con él que se ponen en juego en cada una de las esferas. Según Livingstone y Sawchuk

(2004), en la actualidad, existe una significativa permeabilidad entre los saberes producidos/requeridos en y entre las esferas del trabajo. Los autores sostienen que las tres esferas no se pueden pensar por separado, sino que los aprendizajes en cada espacio de trabajo se articulan y cada uno se constituye en un “contexto educativo” potente. Esto no sólo refiere a saberes de orden productivo o técnico, sino a otros de orden político de resistencias y solidaridades, de organización y control del trabajo.

Hay procesos propios de la esfera del trabajo remunerado que toman saberes del trabajo doméstico o saberes del trabajo comunitario, así como procesos que producen saberes en la esfera del trabajo remunerado que se transfieren a las otras esferas. Estas permeabilidades y movibilidades de saberes se inscriben en complejas relaciones de poder y de estructuración, codificación, del conocimiento. En el siguiente apartado, se elaboran algunas de estas relaciones.

### **Jerarquías de saberes y procesos productivos**

Ante la diversidad de esferas y procesos de trabajo, el carácter heterogéneo, desigual e injusto de la estructura ocupacional, se hace necesario debatir y disputar, una vez más, qué fuentes son legítimas, así como aquellos saberes que se construyen como válidos para la transmisión y certificación. Tal como hemos planteado en trabajos previos (Graizer, 2012, 2016), las necesidades o demandas de ciertos segmentos del campo productivo formal se han constituido en un principio básico para la recontextualización del conocimiento que configura el discurso pedagógico oficial. Los saberes (capacidades, competencias, etc.) requeridos por segmentos formales del campo económico se constituyen en “texto privilegiante” (Bernstein, 1990) del discurso pedagógico, marcan frontera entre la legitimidad y la ilegitimidad del conocimiento a ser transmitido por el sistema educativo, así como el validado vía certificaciones por otras agencias (sean estatales o no).

Existe una relación entre las jerarquías que se construyen entre tipos de saberes y la ponderación en el discurso público, y en la propia estructura social, acerca de tipos de trabajo y de procesos productivos. Volvemos a las esferas de trabajo que presentamos más arriba. El trabajo remunerado en la economía formal y de los sectores de mayor desarrollo tecnológico se coloca en la cúspide de la jerarquía, mientras que el trabajo doméstico y de cuidados (sea individual o colectivo) se encuentra en posiciones subalternas. En las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación, así como más recientemente las tecnologías 4.0 (Inteligencia artificial, Internet de las cosas, Robótica, Impresión 3D, Servicios en la nube y Ciberseguridad), han picado en punta en la escala jerárquica de los procesos productivos y los conocimientos ligados a ellos, mientras que los saberes del cuidado y del trabajo doméstico lograron visibilizarse, particularmente a partir de las luchas del movimiento feminista y luego del confinamiento por el COVID-19, pero no alcanzan a moverse de sus posiciones subordinadas.

Michael Young y Johan Muller (Young, 2008; Young y Muller, 2014; Muller y Young, 2019) proponen una clasificación de tipos de conocimiento <sup>6</sup> relativos al currículum en general y de la formación profesional (en sentido amplio) en particular que puede ser de utilidad para elaborar el problema de las jerarquías de conocimiento y sus fuentes de legitimidad. Por un lado, el “conocimiento de los poderosos” refiere a la posición de formas de conocimiento que detentan los grupos de poder en la sociedad; por otro, el “conocimiento poderoso”, que refiere a aquello que el conocimiento permite realizar a quienes lo poseen, en tanto permite acceder a explicaciones amplias y relaciones complejas, así como a nuevas formas de conocer, que amplían las posibilidades de intervención y facilitan el compromiso político y moral (Young, 2008).

En Basil Bernstein (1990, 2000), encontramos que el conocimiento que opera a nivel abstracto, independiente de sus contextos de uso, adquiere posiciones privilegiantes frente a aquel que es “contexto dependiente”. Esta jerarquía, para el autor inglés, adquiere mayor intensidad a medida que las relaciones de producción se hacen más abstractas en el proceso de financiarización de la economía. Por otro lado, los conocimientos “contexto-independientes” logran una mayor capacidad de superar sus propios límites de uso y, particularmente, de producción de nuevo conocimiento; a diferencia de aquellos que se “consumen en su realización”.

A su vez, Bernstein postula que la “desconexión” con la realidad económica se ha instalado como un criterio para descartar la validez de un plan de estudio, o un título o certificado de la educación técnico profesional, y es considerado como un elemento que otorga validez al resto de la



oferta educativa no específica de la modalidad técnico profesional, que debe responder al imperativo de preparar para “el mundo del trabajo”. Para Bernstein, la tendencia es a privilegiar la formación para el trabajo, más aún, identidades para el trabajo que se estructuran, en su máxima expresión, en estar en “condición de” ser capacitados de manera permanente en lo que requiere mercado. De este modo, se constituyen nuevas identidades pedagógicas y laborales que pueden ser objeto de transacciones en el mercado de empleo, de manera que reflejan contingencias externas al sujeto (Bernstein, 2000).

Horden (2016) retoma los debates con los autores antes citados para el caso específico de la formación para el trabajo, propone un análisis y clasificación de conocimientos especializados en relación con las jerarquías del trabajo. Plantea las tensiones entre las formas de conocimiento especializado que se ponen en juego en las intervenciones de los sujetos en las relaciones de producción y que requieren de ser elaborados con saberes básicos, que se configuran de manera compleja. Para Horden, también hay conocimientos especializados que pueden estar objetivados en el propio proceso productivo, que demanda unas ejecuciones y unas relaciones específicas que suponen un sujeto reproductivo que debe cumplir, de manera normativa, con lo esperado por el propio proceso, con un bajo nivel de autonomía.

Aquí, también hay una jerarquía, que se vincula con los saberes desplegados en los procesos de trabajo, que se vincula con la estructuración en disciplinas que codifican los saberes, y que se apropian formalizando los saberes de la vida cotidiana. Bernstein (2000) conceptualiza como “horizontales”, disponibles y dispersos a esos saberes de la vida cotidiana, y denomina “verticales” a los que se estructuran en disciplinas y permiten dominar la codificación del conocimiento. Los modos de acceso a los conocimientos “verticales” son objeto de mayor control social y menos grupos acceden a ellos; por otro lado, aquellos “horizontales” circulan entre mayor diversidad de grupos, aunque también son objeto de control social.

La cooptación y codificación de los saberes puestos en juego por la fuerza de trabajo, por parte de los sectores dominantes y de las disciplinas que fungieron como orgánicas a dichos sectores, existe desde los albores del capitalismo, ha sido parte de su constitución (Coriat, 2003) y, en las sociedades actuales, persisten tales procesos (Virno, 2003; Sennet, 2000). Para algunos autores, esto es propio de las formas contemporáneas de capitalismo. Sea quienes han trabajado sobre el concepto de “sociedad del conocimiento” o quienes, desde perspectivas críticas, acuñaron el de “capitalismo cognitivo”, la apropiación de saberes sociales relativos al trabajo es un atributo de las formaciones sociales contemporáneas (Miguez, 2017; Stulwark, 2017).

Los saberes que se ponen movimiento en los diversos procesos productivos poseen una circulación social más amplia que la de las intervenciones individuales directas; se han ido debilitando las fronteras entre los tipos de saberes, sus fuentes de construcción y aprendizaje. Miguez (2017) retoma el trabajo de Dieuaide *et al.* (2007) para caracterizar el origen y evolución del “capitalismo cognitivo” (Moulier-Boutang, 2007; Vercellone, 2011), en función de las relaciones entre la lógica de acumulación dominante y la valorización del capital según la naturaleza de la división del trabajo.

En el capitalismo resultante de la Revolución Industrial, la división del trabajo “polariza los saberes como resultado de la parcelización y descalificación del trabajo manual de ejecución junto con al sobrecualificación del trabajo intelectual ligado a la concepción del proceso productivo” (Miguez, 2017, p. 23). En la etapa del capitalismo cognitivo, lo que motoriza la producción es la generación de “conocimientos por medio de conocimientos”, vinculados al aumento del carácter intelectual del trabajo. Para Miguez, que sigue a los teóricos del “capitalismo cognitivo”, en el capitalismo actual, las ganancias y las rentas se basan de manera creciente en la “apropiación del valor exteriores a la organización de la producción y que remiten a la sociedad toda” (Miguez, 2017, p. 31). En este marco, los saberes disponibles en el conjunto social son apropiados, pero no vía su codificación en el proceso de producción, como sucedía en el período del fordismo. El capital se beneficia del saber social colectivo sin costo alguno, así como se “naturaliza”, invisibilizando su disponibilidad.

En el contexto actual, se requiere considerar la expansión y penetración de discursos y dispositivos gubernamentales que ponen al emprendedurismo y al “sujeto-emprendedor” como la vía de configuración de nuevas inserciones en el trabajo y nuevas formas de trabajo, incluso como un modo de “ser” en las sociedades contemporáneas. La extensión de la forma “sujeto-emprendedor” al conjunto de la existencia como un norte de incorporación a las relaciones económicas que modulan y moldean a la totalidad de la vida social (Presta, 2018; Brökling, 2018). En esta forma de relación y

producción (económica, de subjetividad), se condensan procesos de gobierno social muy complejos, en los cuales la combinación de saberes y disposiciones personales con formas de actuación de las nuevas modalidades de intervenir en una economía 4.0 (Presta, 2018) se ponderan y jerarquizan por sobre otras relaciones epistémicas.

En este contexto, los saberes ligados a la organización de los procesos de producción, aquellos relativos a las relaciones que se despliegan en la actividad productiva, adquieren particular relevancia. Retomamos aquí la perspectiva de Virno (2003), con relación al postfordismo, que resulta productiva más allá de una forma organizativa de producción específica. Para el autor, “Cuando la cooperación ‘subjetiva’ se convierte en la principal fuerza productiva, las acciones laborales exhiben una notable índole lingüístico-comunicativa e implican la exposición a los ojos de los demás” (2003, p. 61). El atributo comunicativo se constituye en una politización del trabajo que se consolida cuando el “pensamiento se convierte en el resorte principal de la producción de la riqueza” (2003, p. 63). Para Virno, retomando parte de la tradición marxiana, el proceso laboral se define en las relaciones entre trabajadores, y esas refieren a relaciones de poder, políticas; y avanza en sostener que, en la sociedad contemporánea, el trabajo “no se reduce (...) a un conjunto de dotes y actitudes físicas, mecánicas, sino que comprende dentro de sí, con pleno derecho, la ‘vida de la mente’” (2003, p. 85).

Virno sostiene que ya no hay un claro límite entre tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo, en el postfordismo, “la vida de la mente” está incorporada al tiempo-espacio de producción: “prevalece una homogeneidad esencial” (2003, p. 116). La distinción fundamental es la que hay entre “vida retribuida y vida no retribuida”. Para el autor, cada vez es más amplia la cooperación productiva en la que participa la fuerza de trabajo, comprende los saberes elaborados fuera del espacio remunerado y se constituye en una cooperación social que “precede y excede” el proceso laboral.

En los documentos comentados en la introducción, así como en la discursividad de organismos internacionales y de agencias estatales, aparecen como centrales los saberes ligados a la comunicación, el trabajo colaborativo o en equipo, la resolución de problemas, etc., que se pueden englobar en el término habilidades blandas (*soft skills*) que utiliza la OIT (Levy Yeyati, 2018). En el mismo sentido, se orienta el documento “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina”, que aprobó el Consejo Federal durante el gobierno de Macri (que no fue ni retomado ni discutido hasta el momento), donde se proponen prescripciones sobre la autonomía, la capacidad de aprendizaje permanente, el foco en la disposición personal por sobre formas elaboradas de conocimiento.

Esta tendencia internacional la ligamos a lo que Verccellone y Cardoso (2016) postulan sobre el capitalismo actual en una nueva jerarquización de los conocimientos vivos incorporados al trabajo, frente a los formalizados que están incorporados al capital o a la organización de las empresas. Estos saberes, las disposiciones del colectivo trabajador y las subjetividades producidas en el contexto actual se ponen en tensión con experiencias alternativas de organización del trabajo, de los movimientos sociales, de la economía social y solidaria; todos estos contextos que están excluidos de las referencias para la formación para el trabajo en el discurso pedagógico oficial.

### **Límites e intersecciones de trabajos y saberes**

A partir de registrar la existencia de múltiples mundos que implican diferencias en los modos de trabajar, saberes que se intersectan y mueven entre esferas diversas, ante un escenario económico y productivo donde no hay un único vector que orientará la absorción de mano de obra en un determinado tipo de proceso productivo, se hace necesario interrogar sobre las fuentes de legitimidad de los saberes del trabajo que se validan en los sistemas de formación, para qué trabajo(s) se forma y qué límites y potencias tiene el conocimiento que se produce y transmite. En otro plano, institucional y de producción de conocimiento, es imperioso poner un interrogante sobre quién participa, cómo se codifican los saberes y cómo se produce su legitimidad en contextos específicos.

La jerarquización del conocimiento relativo a procesos productivos, como el de sectores que están insertos en redes y cadenas propias de la productividad mundial, de mayor desarrollo tecnológico, frente a aquellos que se definen como válidos, “posibles”, para los sectores populares coloca a todos los otros saberes en una posición subalterna, y se configura un mecanismo de exclusión (Foucault, 1999) de esos saberes del espacio de legitimidad para ser parte del discurso pedagógico oficial. Habría un doble juego, por un lado, la distribución desigual de formas de conocimiento

jerarquizado entre grupos sociales, a la vez que la subalternización y cooptación de los saberes producidos en contextos solidarios, comunitarios, aquellos de cuidados, así como los atajos creados por los trabajadores y las trabajadoras en la resistencia a formas de explotación.

Existe un conjunto amplio y complejo de contextos productivos que quedan hundidos en los mecanismos de exclusión. Muchos de ellos, por precarios, indecentes e injustos, se podría considerar que no deben formar parte de los referenciales formativos, y que se debe dar lugar a los formales, decentes; pero ¿qué hacer en la formación con tales realidades? Los otros contextos productivos alternativos quedan también atrapados en la exclusión. Además, la diversidad de contextos dados en las organizaciones productivas pequeñas y medianas, que no participan del segmento más desarrollado tecnológicamente, son espacios productivos que no pueden ser desconocidos. En Argentina, encontramos una producción amplia <sup>7</sup> sobre procesos de trabajo, modos de organización, conflictos ligados a los nuevos modos de precariedad y trabajo, que dan cuenta de la complejidad de contextos alternativos a los dominantes, en los que participan una porción importante de la PEA <sup>8</sup>. Estas diversidades y las diferentes esferas de trabajo no están presentes en la configuración discursiva de la formación.

Desde el punto de la vista de la construcción de la formación, la secuencia productiva y expositiva de los *currícula* de la educación técnico-profesional, así como en algunas propuestas de nivel superior universitario, parte de la definición del “perfil profesional” que se explica a partir de la construcción discursiva del “requerimiento” del campo productivo. Es este “perfil” el que establece las fronteras de la formación, las formas y tipos de conocimiento que deberán ser transmitidas; a la vez que orienta la construcción de identidades pedagógicas y luego profesionales a formar.

La descripción de los alcances de la ocupación/profesión, los saberes requeridos para su desempeño y los contextos productivos en los cuales se inscribe son la referencia sustantiva para diseñar la formación. Sobre la base de dicho perfil, luego, se insertan otros componentes, tales como los referidos a la ciudadanía y la formación general del nivel educativo o del tipo de oferta correspondiente, pero siempre sobre la base de la primera definición del perfil profesional que domina la selección, organización y la economía pedagógica de los conocimientos por transmitir (CFCyE, 2005; CFCyE, 2006; CFCyE, 2007).

Cada perfil se construye a partir de una descripción de desempeño, de intervención técnica, en un proceso productivo y un contexto de relaciones de trabajo que, en términos discursivos, se autonomizan en las relaciones concretas de los modos de producción, se hacen opacos y, aunque parezca paradójico, abstractos. La legitimidad de los perfiles, de los saberes (en sentido amplio) que serán objeto de formación, así como los contextos productivos en los cuales se inscriben se configuran discursivamente entre la determinación normativa y la construcción pedagógica que se hace en las prácticas de formación. En esas formas de traducción y recontextualización, se producen los principios discursivos que organizan la transmisión: selección de conocimientos, secuencias, condiciones materiales, requerimientos previos, etc.

Los perfiles se definen en función de ciertos “acuerdos” de “actores relevantes” que se plasman en la normativa que regula titulaciones y certificados. Estos acuerdos se constituyen en el resultado de las condiciones de negociación en el Campo de Recontextualización Oficial (Graizer, 2013), con agentes que inciden en la configuración del discurso pedagógico oficial. Allí, se producen tensiones sobre las definiciones de las referencias ocupacionales. Bajo la conducción del Ministerio de Educación (INET) y del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (según el tipo de certificaciones), se puede identificar la participación de los ministerios provinciales, conjuntamente con agentes que poseen capacidad de incidencia, a saber: organizaciones sindicales con tradición en la ETP, cámaras empresarias, universidades, *think tanks* y expertos que forman parte del amplio y complejo Campo de Recontextualización Pedagógico de la ETP. Estos agentes y los espacios de los campos de recontextualización validan los contextos productivos, de los cuales se constituyen en portavoces.

En los perfiles y en los desarrollos curriculares, los contextos productivos de referencia no varían, son uniformes y, como ya se dijo, opacos, puesto que no elaboran de manera explícita las relaciones de trabajo y las condiciones de los procesos de producción en los que se inscriben las intervenciones técnicas que define la formación. En todos los casos, las referencias son a un tipo de procesos de trabajo y productivos que se constituyen en dominantes, y esa dominancia se estructura

según los procesos históricos de constitución de cada familia profesional y de los agentes dominantes que han intervenido en su definición.

Así como se identifica la monocromía de los contextos productivos para cada perfil, estos varían según los sectores productivos, en tanto quienes participan de su definición poseen posiciones diversas en relación con las ramas de actividad, la expresión o representación de intereses y lógicas productivas específicas. Por otra parte, la legitimidad de los perfiles y los contextos productivos de referencia se termina de configurar en las prácticas de formación locales de las instituciones. Allí, las idiosincrasias de las instituciones, de docentes, en combinación con las condiciones materiales en las cuales se desarrollan las ofertas, terminan de configurar los contextos y perfiles válidos. En esta consideración, no puede dejarse fuera las características de la población estudiantil, que, con sus propias motivaciones, expectativas, representaciones y condiciones socioeducativas inciden en la configuración de la transmisión que sucede en los centros.

Como parte del debate educativo y de las prácticas de formación, la aproximación a estos problemas requiere, a la vez, de una crítica sobre los procesos económicos y productivos, sobre los modos de trabajo que gran parte de la población tiene o va a tener; una crítica a los modos que adquieren las prácticas educativas, así como la ampliación de grupos y agentes que intervienen e inciden en el campo pedagógico oficial. En este sentido, la sistematización, visibilización y circulación de saberes alternativos se constituye en una tarea central.

Es en los grises de las intersecciones de las esferas de trabajo, los diversos sitios y procesos de aprendizaje donde la tarea intelectual y política podrá ser fructífera. Es en el Campo Oficial, las agencias del Estado, donde se ponen en juego las responsabilidades para la apertura del debate y la producción de conocimiento relativo a incorporar referencias productivas alternativas. Son aquellas las que pueden dar lugar a incorporar, con mayor relevancia, a modos de organización de la producción cooperativa u otras como las solidarias, a privilegiar las voces de organizaciones y movimientos sociales en los que se organizan y expresan los sectores populares. En esta tarea, las universidades y centros de producción de conocimiento están llamados a tener un lugar central frente a las posiciones dominantes de las corporaciones, que representan los intereses de sectores económicos poderosos.

### **Apuntes de un ordenamiento de saberes en la intersección de mundos del trabajo**

A modo de cierre, se propone, para su deliberación, un ordenamiento provisorio, ni exhaustivo ni excluyente, al solo efecto de enunciar y hacer visibles unos saberes que circulan, se producen, en y entre la diversidad de mundos del trabajo. Tenemos disponibles una buena variedad de aproximaciones conceptuales y metodológicas sobre los saberes del trabajo que recogen diversas perspectivas y debates<sup>9</sup>. En este artículo, no se pretende discutirlos ni analizarlos, se los toma como base para presentar un ordenamiento, insistimos que provisorio, para la identificación de tales formas de conocimiento en el estudio de las relaciones entre educación y trabajo.

Se propone una organización en dos conjuntos de saberes: por un lado, aquellos que la literatura habitualmente considera como los que constituyen el “corazón” de los saberes ligados a la esfera del trabajo remunerado. Aquí, identificamos saberes técnicos de intervención individual, saberes técnicos de integración de los procesos productivos y saberes técnicos de organización de los procesos sustantivos y de soporte. Por otro lado, agrupamos aquellos saberes que se vinculan, en términos estratégicos, a relaciones de poder y a las condiciones en las que se desarrolla el trabajo. Cabe aclarar que no es que en el primer agrupamiento no operen relaciones de poder (en todo saber técnico subyacen relaciones de poder, como en cualquier forma de saber), pero, a los efectos de este ordenamiento, se propone distinguir de manera que el segundo conjunto se identifique con la articulación de saberes en los que las relaciones de poder sean visibles y dables de enunciación en procesos formativos.

Saberes I, saberes técnicos en sentido reducido:

- *Saberes técnicos de intervención individual.* Aquí, nos referimos a los saberes técnicos que se ponen en juego en el desempeño laboral, estos adquieren diversas complejidades según el tipo de herramientas que se ponen en juego, los materiales que son elaborados, el tipo de decisiones y niveles de autonomía que se requieren en su intervención. Están directamente vinculados a las complejidades de los procesos productivos y las relaciones que se conforman

en ellos. Los niveles de abstracción de los materiales sobre los que se trabaja, de las herramientas utilizadas, de la trama de interacciones en las que se desarrolla el trabajo es uno de los aspectos centrales que configuran estos saberes de intervención individual.

- *Saberes técnicos de integración de procesos productivos* (de los micro a los macroprocesos de producción de valor). Estos saberes refieren al conocimiento técnico sobre el conjunto del proceso de producción de valor, a todos los factores que lo configuran: desde las transacciones y relaciones que se ponen juego en el contexto de una unidad productiva hasta las cadenas de valor en las que se inserta. También incluye lo relativo a la inscripción de las intervenciones individuales en los procesos productivos más amplios.
- *Saberes técnicos de organización de los procesos sustantivos y de soporte* (de la producción a la administración financiera, comercialización, contable, etc.). Estos saberes refieren a los modos de organización de la producción, a las especializaciones, procesos de integración, aquellos que se llevan a cabo en el conjunto de la organización tanto sustantivos cuanto de soporte, de comercialización, financieros, etc.

Saberes II, saberes productivos de carácter político-humano-relacional:

- *Saberes de organización de orden político, relaciones de poder y resistencia en las esferas de trabajo*. Estos saberes refieren a las relaciones políticas, su organicidad, sus cristalizaciones, las tensiones y conflictos que suceden en cualquier proceso organizacional y especialmente en los productivos; aquí, se incluyen los saberes asociados a la comunicación interpersonal, al “trabajo en equipo”, a la exposición de ideas sobre el proceso de trabajo. Todos estos (siguiendo a Virno) forman parte de saberes de orden político. Estos saberes no son específicos de las organizaciones productivas, de hecho, se pueden identificar sitios de aprendizaje y producción de estos saberes en organizaciones como la escolar, la vida del hogar, el barrio, las organizaciones del pueblo, etc.
- *Saberes de organización cooperativa de la producción*. Saberes acerca de formas alternativas de organización de la producción a los conducidos y patrocinados por las gerencias, patronales y agencias que se ubican en posiciones dominantes. Refieren a saberes basados relaciones horizontales y solidarias. Estos se diferencian de aquellos que refieren a los formatos “colaborativos” producidos para dar mayor productividad a costa de las trabajadoras y los trabajadores (aunque se logre que quienes participan en posiciones subalternas se perciban como “miembros” de la compañía). Aquí, incluimos aquellos saberes relativos al aprendizaje colectivo acerca de los procesos de trabajo y producción, fruto de las interacciones entre las y los miembros de una organización.
- *Saberes de cuidados*. Los saberes de cuidados fueron conceptualizados inicialmente desde perspectivas feministas<sup>10</sup> para visibilizar el trabajo doméstico no remunerado de las mujeres y su participación en la producción de valor, no sólo de reproducción de la existencia; son saberes de orden afectivo-emocional y vinculares de cuidado del otro y de sí misma, que se vinculan de manera directa con la calidad de vida de las personas y el bienestar humano. Refieren a aquellos que habilitan la construcción de lazos de sostén, contención y cuidado en su sentido más profundo, caracterizados por la capacidad de empatía, de ponerse en el lugar de la otra persona, particularmente de aquella que sufre algún padecimiento, o que se encuentra en una situación de estrés de algún tipo; es apoyo activo a quien no puede realizar una tarea o actividad de manera autónoma. Estos saberes no se circunscriben al ámbito “doméstico”, se despliegan en el trabajo comunitario y forman parte también de las relaciones entre pares en contextos productivos remunerados.
- *Saberes de economía política*. Estos saberes refieren a las dinámicas, procesos y relaciones en la economía contemporánea, tanto macro como microeconómicas, aportan una visión de la complejidad del desarrollo del capitalismo contemporáneo que afecta al conjunto de las actividades productivas, pero también a las condiciones de existencia de los grupos y las relaciones entre grupos sociales a nivel local, regional y mundial.

Esta u otras formas de organizar, clasificar o tipificar saberes implican poner en debate cuáles saberes se ponen en juego en y entre los mundos del trabajo, a la vez que se requiere hacer disponible cuáles son las fuentes de legitimidad que se construyen en las jerarquizaciones de saberes y, en

relación con ellas, los procedimientos y relaciones de poder entre grupos en la disputa por la localización de tales saberes en el Discurso Pedagógico Oficial.



**Homenaje a los Pueblos Originarios, tejido telar. Ricardo Wiggenhauser**

### Referencias Bibliográficas

Ayuso, M. L. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10(2), 91-101. Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo.

Bambirra, V. (1999). *El capitalismo dependiente latinoamericano*. Editorial Siglo XXI.

Barattini, M. (2009). El trabajo precario en la era de la globalización. ¿Es posible la organización? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(24), 17-37.

Barbier, J. M. (1996). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. PUF.

Bauni, N. (2022). *Innovar y autogestionar. La organización del trabajo en las empresas recuperadas*. Teseo.

Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 177-193. <https://doi.org/doi:10.1080/0305764X.2013.767880>

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, Codes and Control*. Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.

Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.

Borello, J., Carmona, R., Couto, B., Battistini, O., Lattanzi, R., Esmerado, A., Flores, P., Castellano, M., Rotondo, S., Amorín, D., Vázquez, G., Barnes, C., Barsky, A. y Ami, M. E. (2021). *Prevención y monitoreo del COVID-19 en municipios del conurbano bonaerense. Etapa 4. Escenarios, actores y lineamientos para la acción: producción y trabajo*. IP 415 - Agencia I+D+i. Universidad Nacional General Sarmiento.

Bröckling, U. (2015). *El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Brunner, J. J. (2005). *Competencias de empleabilidad*. Revisión bibliográfica. <https://brunner.cl/2005/08/competencias-de-empleabilidad-revision-bibliografica/>.

Bruno, D. P., Coelho, R. y Palumbo, M. M. (2017). "Innovación organizacional e institucionalización conflictiva de las organizaciones del Economía Popular. El caso de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP)". *Argumentos*, (19), 90-119.

Carrasco Bengoa, C. (2013). El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía. *Cuadernos de relaciones laborales*, 31(1), 39-56.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2005). Resolución N° 238/05. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2006). Resolución N° 261/06. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2007). Resolución N° 7/07. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.

Coraggio, J. L. (2008). La sostenibilidad de los emprendimientos de la economía social y solidaria. *Otra economía*, 2(3), 41-57.

Coriat, B. (2003). *El taller y el cronometro. Siglo XXI*.

Corica, A., Freytes Frey, A. y Miranda, A. (Comps.). (2018). *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. CLACSO.

Cross, C. y Berger, M. (Comps.). (2010). *La producción del trabajo asociativo*. Fundación Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad.

D'Alessandro, M., O'Donnell, V., Prieto, S., Tundis, F. y Zanino, C. (2020). Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo Doméstico y de Cuidados no Remunerado al Producto Interno Bruto. Ministerio de Economía.

Di Matteo, Á. J. (2022). "Movimientos populares y diálogo de saberes". *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-16.

Donza, E. (2019). Heterogeneidad y fragmentación del mercado de trabajo (2010-2018). *Observatorio de la Deuda Social Argentina-UCA*.

Dzembrowski, N. (2010). Cooperativas de trabajo provenientes de procesos de recuperación de empresas en el área Metropolitana de Buenos Aires: organización del trabajo, solidaridad y cooperación. *OSERA*, (4).

Fernández Álvarez, M. I. y Rebón, J. (2022). *Autogestión movilizada: Empresas recuperadas y economía popular en Argentina*. CLACSO.

Fischer, M. y Boreham, N. (2004). Work process knowledge: origins of the concept and current developments. En M. Fischer, N. Boreham y B. Nyhan (Eds.), *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*. Office for Official Publications of the European Communities

Forni, P., Castronuovo, L. y Nardone, M. (2012). Las organizaciones en red y la generación de capital social. *Implicancias para el desarrollo comunitario*. *Miríada*, 4(8), 79-106.

Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Tusquets.

Gallart, M. A. (1985). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. CENEP.

Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Cinterfor.

Guelman, A., Palumbo, M. y Lezcano, M. L. (2021). Contextos y ámbitos del trabajo comunitario de cuidados: una perspectiva interseccional desde los movimientos populares. *ESTUDIOS DEL TRABAJO*, (62).

- Hordern, J. (2016). Differentiating knowledge, differentiating (occupational) practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(4), 453-469. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1234506>
- INDEC. (2014). Encuesta sobre trabajo no remunerado y uso del tiempo. Resultados por Jurisdicción. INDEC.
- INDEC. (2018). Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017. INDEC.
- INDEC. (2019). Trabajo e ingresos. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH) Primer trimestre de 2019, 3(3). INDEC.
- INDEC. (2021). Trabajo e ingresos. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH) Segundo trimestre de 2021, 5(5). INDEC.
- INDEC. (2022). Trabajo e ingresos. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH) Tercer trimestre de 2022, 6(9). INDEC.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 120-137.
- Jacinto, C. (Coord.). (2004). ¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en Latina. RedEtis (IIFE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujía.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166.
- Jefatura de Gabinete de Ministros. (2017). Argentina 2030. Jornada Educación y Trabajo. Presidencia de la Nación.
- Kasparian, D. (2017). Los patrones de la conflictividad en empresas sin patrón. El caso de las cooperativas de trabajo en la Argentina reciente. *Estudios del Trabajo*, (57).
- Kessler, G. y Assusa, G. (2021). Pobreza, desigualdad y exclusión social. Foro Universitario del Futuro-Jefatura de Gabinete de Ministros.
- Levy Yeyati, E. (2018). Después del trabajo. El empleo argentino en la cuarta revolución industrial. Sudamericana.
- Livingstone, D. W. (1999). Beyond Human Capital Theory: The Underemployment Problem. *International Journal of Contemporary Sociology*, 36.
- Livingstone, D. W. y Sawchuk, P. H. (2004). Hidden Knowledge. Organized Labour in de Information age. Garamond Press.
- Moulier-Boutang, Y. (2007). Le Capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation. Éditions Amsterdam.
- Muller, J. y Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
- Novick, M. (2017). Metodologías aplicadas en América Latina para anticipar demandas de las empresas en materia de competencias técnicas y profesionales. Naciones Unidas.
- Perbellini, M. (2010). Saberes puestos en juego en el proceso de trabajo: apropiación y resistencia. *MIRÍADA*, 3(5).
- Presidencia de la Nación. (2017). Argentina 2030. Jornada Educación y Trabajo. Jefatura de Gabinete de Ministros.
- Presta, S. (2018). Neoliberalismo y transformaciones en el mundo del trabajo en la llamada “cuarta revolución industrial”. *Entramados y Perspectivas*, 8(8), 159-197.



Presta, S. R. (2017). Economía social y solidaria y conflicto social. Consideraciones sobre las formas de gobierno de la fuerza de trabajo en el umbral de nuevos cambios socio-técnicos. *Revista THEOMAI*, (36).

Presta, S. R. (2020). Neoliberalismo, procesos de subjetivación y mutaciones socio-técnicas. Reflexiones a partir de un caso. *Revista Mediações*, 25(2), 321-338.

Riquelme, G. C. (1991). Implicancias educativas en la transformación de las calificaciones ocupacionales: un abordaje teórico-conceptual. *Cuadernos de Investigación*, (8). Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras.

Riquelme, G. C. (1996). La educación para el mundo del trabajo. El mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones. En A. Camilloni, G. C. Riquelme y S. Barco de Surghi, *Debates pendientes por la Ley Federal de Educación*. Novedades educativas.

Riquelme, G. C. (Ed.). (2015). Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina. CONICET-Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras.

Rojas, D. y Ruth, S. (2017). La Gestión del Conocimiento basado en la Teoría de Nonaka y Takeuchi. *INNOVA Research Journal*, 2(4).

Salvia, A., Fachal, M. N. y Robles, R. (2018). Estructura social del trabajo. En J. I. Piovani y A. Salvia, *La Argentina en el siglo XXI, cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Siglo XXI.

Salvia, A., Robles, R. E. y Noel Fachal, M. (2018). Estructura sectorial del empleo, nivel educativo de la fuerza de trabajo y diferenciales de ingresos laborales en la argentina (1992-2014). *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(2), 325-354.

Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Anagrama.

Sordini, M. V. (2020). Comedores comunitarios: acceso a los alimentos y preparaciones posibles. Experiencias colectivas en la provincia de Buenos Aires. *Encrucijadas*. *Revista Crítica De Ciencias Sociales*, 20.

Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común*, 2(5), 164-173.

Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En J. C. Neffa y E. De la Garza (Comps.), *El trabajo del futuro*. El futuro del trabajo. CLACSO-Asdi.

Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: Manual de formación*. OIT/CINTERFOR.

Vercellone, C. (2011). *Capitalismo Cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Prometeo.

Vicente, M. (2019). Educación y trabajo en el sistema productivo: Aportes al estudio de la formación laboral en Argentina. 14° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Colihue.

Wheelahan, L. (2019). Knowledge, competence, and vocational education. *The Wiley handbook of vocational education and training*, 97-112.

Wolanski, S., Sorroche, S., Mate, E., Santín Rulfo, B. y Fernández Álvarez, M. I. (2022). La economía popular, sus números y dinámica entre el 4t-20 y el 1t-22. *Análisis de la composición etaria de la población*. Citra.

Young, M. y Muller, J. (2014). Towards the Sociology of Professional Knowledge. En M. Young y J. Muller (Eds.), *Knowledge, Expertise and the Professions* (pp. 3-17). Routledge.

## Notas

[1] Este artículo se basa en una ponencia presentada en el *X Encuentro de Equipos Docentes de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales*, del 13 al 15 de abril de 2023, en la Universidad Nacional de San Luis.

[2] Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

[3] Realizada bajo el auspicio de consejo de decanos de facultades de Ciencias Sociales y Humanas.

[4] Refiere a la ausencia de regulaciones laborales legales.

[5] En Argentina, el equipo dirigido por Graciela Riquelme ha hecho una importante producción en colaboración con el grupo canadiense, ver Riquelme (2015).

[6] No elaboramos aquí una discusión sobre esta clasificación y sus consecuencias por una cuestión de espacio. Sin embargo, cabe señalar que la conceptualización supone el uso de dos categorías que operan en planteos epistemológicos y teóricos diferentes, uno de las relaciones de poder y sus implicancias en el acceso al conocimiento y el otro en relación con las capacidades o potencialidades de las formas de conocimiento, vinculado con su uso en contextos de relaciones de poder y producción. Ver Beck (2013).

[7] Sólo mencionamos algunos de interés: Barattini (2009); Bauni (2022); Bruno *et al.* (2017); Coraggio (2008); Cross y Berger (2010); Di Matteo (2022); Fernández Álvarez y Rebón (2022); Kasparian (2017); Presta (2017).

[8] Según Wolanski *et al.* (2022) de CITRA, para 2022, el 30 % de la PEA (universo restringido) forma parte del Economía popular. Es de interés ver en el texto citado la delimitación construida con datos de EPH.

[9] Además de textos ya referenciados sobre el tema de saberes y trabajo, podemos referir algunos que hemos consultado y trabajado en el estudio de la temática y que son interesantes para su revisión: Ayuso (2006); Barbier (1996); Fischer y Boreham (2004); Jacinto (2015); Jacinto y Millenaar (2012); Riquelme (1991, 1996); Rojas Dávila (2017); Spinosa (2006); Tanguy (2001); Vargas *et al.* (2001); Vicente (2019); Wheelahan (2019).

[10] Para una elaboración del concepto de los cuidados como trabajo, ver Carrasco Bengoa (2013).