



Eugenia Roberti* y Federico Martín González**

Revisitando las relaciones entre educación y trabajo. Enfoques y abordajes sobre la Educación y Formación Técnico-Profesional (EFTP)

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo sistematizar investigaciones y perspectivas sobre las articulaciones entre educación y trabajo, focalizando especialmente en la EFTP. Para ello, se analizó un corpus bibliográfico compuesto por más de cien producciones nacionales, regionales e internacionales, de distintos basamentos teóricos y/o empíricos. Finalmente, se identificó un conjunto heterogéneo de producciones que fueron organizadas en investigaciones que se enmarcan en perspectivas macro, meso y micro sociales. Estas permitieron prestar atención a distintas escalas de la discusión y poner el foco en los procesos de estructuración de lo educativo y lo laboral, las políticas y dispositivos institucionales y, finalmente, las trayectorias y sus relaciones con la desigualdad social.

PALABRAS CLAVE

educación • formación técnica • trabajo • articulación

TITLE

Revisiting the relationships between education and work. Approaches to Technical-Professional Education and Training

* Licenciada en Sociología (UNLP), doctora en Ciencias Sociales (UNLP). Docente de grado y posgrado. Investigadora del Conicet. Filiación: UNAJ-Conicet, FaHCE-UNLP e IDES-PREJET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariaeugeniaroberti@gmail.com

** Licenciado y profesor en Sociología (UNLP), doctor en Ciencias Sociales (UNLP). Docente de grado y posgrado. Investigador del Conicet. Filiación: IdIHCS, Conicet-UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: federicomartin.gon@gmail.com

ABSTRACT

The objective of this article is to systematize research and perspectives on the articulations between Technical and Vocational Education and Training and Labor. For this purpose, a bibliographic corpus composed of more than one hundred national, regional and international productions, with different theoretical and/or empirical bases, was analyzed. Finally, a heterogeneous set of productions were identified, which were organized into macro, meso and micro social perspectives. These allowed us to pay attention to different scales of the discussion and to focus on the structuring processes of education and labor, institutional policies and devices and, finally, trajectories and their relationship with social inequality.

KEYWORDS

education • technical training • labor • articulation

INTRODUCCIÓN

El campo de estudios sobre las articulaciones entre los mundos de la educación y del trabajo se caracteriza por su creciente expansión y diversificación de áreas temáticas, abordando desde el análisis de la matriz productiva y las políticas públicas de intermediación hasta el estudio de experiencias educativas y laborales concretas. En este marco, el presente artículo tiene como objetivo sistematizar investigaciones y perspectivas sobre las articulaciones entre lo educativo y lo laboral, focalizando especialmente en la EFTP.

Para analizar la EFTP en su atravesamiento por múltiples dimensiones de la desigualdad y articulaciones, identificamos un conjunto de niveles analíticos macro, meso y micro sociales. El nivel *macro social* refiere a las relaciones entre educación y trabajo que se concretizan en el modelo macroeconómico y a las características del mercado de trabajo y sistema educativo; el nivel *meso social* remite a las políticas y dispositivos institucionales que intervienen en la continuidad educativa y la inserción laboral de los jóvenes; y, finalmente, la dimensión *micro social* concibe los sentidos, valoraciones y acciones que ponen en juego los jóvenes para acceder y permanecer en estas instituciones, construyendo a partir de estas sus propias trayectorias educativas y de inserción.

La decisión de estructurar los antecedentes en estos tres niveles de análisis se explica por la heterogeneidad de investigaciones sobre la EFTP en Argentina. Ahora bien, surge la pregunta sobre qué entendemos por EFTP. Según la Unesco (2015):

La expresión “enseñanza y formación técnica y profesional” comprende la enseñanza, la formación y la adquisición de destrezas relativas a una gran variedad de sectores ocupacionales, actividades de producción, servicios y medios



de subsistencia. La EFTP, como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario y superior, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones. (p. 5.)

Es decir, podemos sintetizar que forman parte de la EFTP tres tipos de instituciones educativas: escuelas secundarias técnicas, institutos técnicos de nivel superior y centros de formación profesional. Si bien en la actualidad el desarrollo de la EFTP implica diálogos con distintas agencias estatales, principalmente en la definición del perfil profesional de la oferta educativa y la acreditación, existen distintos actores sociales (como sindicatos y fundaciones) que impulsan este tipo de formación. Tal como plantea Briasco (2017), la particularidad es la heterogeneidad y complejidad expresada en la institucionalidad, el gobierno de la modalidad y la relación con la estructura del sistema educativo y del mundo del trabajo.

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio¹ que estudió las articulaciones entre niveles de enseñanza y ofertas formativas que despliegan las instituciones de la EFTP en la Argentina a partir de iniciativas con modelos institucionales consolidados y proyectos o estrategias institucionales en construcción o en proceso de consolidación. En términos metodológicos, la construcción del estado del arte se realizó a partir de la identificación, clasificación y análisis de un corpus bibliográfico compuesto por más de cien producciones. Se sistematizaron estudios nacionales, regionales e internacionales, tomando en consideración distintos tipos de producciones de basamento teórico y/o empírico: a) artículos académicos; b) capítulos y/o libros; c) tesis de posgrado; d) informes de organismos nacionales, internacionales y de cooperación.

Partiendo de esta propuesta, el texto se estructura de la siguiente manera. En la primera sección, abordaremos la mirada macro social, prestando atención a las distintas lecturas sobre la relación entre educación y trabajo. En la segunda, recuperaremos investigaciones que desde una mirada meso social estudiaron articulaciones en las políticas y dispositivos de educación-formación-trabajo. En la tercera, presentaremos una sistematización del abordaje micro social a partir del análisis de las trayectorias de estudiantes y egresados de EFTP, en su atravesamiento por múltiples desigualdades.

1 El proyecto se titula "Relevamiento de experiencias y elaboración de mapa situacional en la República Argentina de la articulación entre la Formación Profesional y la Educación Técnica de Nivel Superior con los futuros egresados de la Educación Secundaria", enmarcado en el "Programa de innovación para respuesta a situación de crisis y gestión de prioridades estratégicas" del Consejo Económico Social-Presidencia de la Nación. Este contó con la dirección de Irma Briasco y un equipo de investigación integrado por Nancy Montes, Delia González, Cecilia Rodríguez, Daniela Valencia, Anabela Ghilini y los autores de este artículo.

I. LECTURAS Y ABORDAJES DESDE UNA MIRADA MACRO SOCIAL. CONCEPTUALIZACIONES POSIBLES Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS EN LAS ARTICULACIONES ENTRE LO EDUCATIVO Y LO LABORAL

Las articulaciones entre lo educativo y lo laboral y los vínculos entre formación (especialmente la EFTP) y modelos productivos han sido algunos de los tópicos ampliamente debatidos a nivel local e internacional. La mirada macro social aporta al estudio de las formas de conceptualización de esta relación y sus vínculos con la desigualdad y la heterogeneidad estructural del mercado de trabajo y del sistema educativo (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Pérez, 2008; Tedesco, 2020; Jacinto y Martínez, 2020; Salvia, Poy y Robles, 2021).

Para organizar las discusiones, podemos plantear que existen dos enfoques que funcionan como polos. El primero pone el acento en la relación lineal entre educación y trabajo, sosteniendo que la ampliación de la formación educativa de la fuerza de trabajo llevaría a mayores niveles de desarrollo. Esta discusión históricamente se ha centrado en niveles educativos básicos (primario y, posteriormente, secundario) y, en la actualidad, se ha complementado con un debate enfocado en la idea de competencias blandas y desarrollo de habilidades tecnológicas-digitales (OIT, 2017; Unesco, 2018). El segundo, desde un enfoque crítico, sostiene que el foco exclusivo en la formación del sujeto produce una individualización de responsabilidades, tornándose necesario jerarquizar el debate sobre el modelo de desarrollo de los países latinoamericanos y las limitaciones de los mercados de trabajo en la creación de empleo (Riquelme, 2006; Pérez, 2008). Como analizaremos posteriormente, existe un conjunto amplio de posiciones que, sin perder de vista esta crítica, pone el foco en los dispositivos de inserción, las mediaciones entre lo macro, meso y micro, y las articulaciones entre las políticas educativas dirigidas al sector y las trayectorias de jóvenes y adultos (Miranda y Córlica, 2015; Jacinto, 2016; Roberti 2018; González, 2019; Jacinto y Martínez, 2020).

La primera perspectiva toma elementos conceptuales nodales del enfoque neoclásico. Para este, lo educativo constituye un factor determinante para el progreso económico, diagnóstico que fue desarrollado, principalmente, entre las décadas del cincuenta y setenta (Blaug, 1972; Villares y Cristal, 2008), en el marco del desarrollismo y el planeamiento educativo (Suasnábar, 2017). La teoría del capital humano (Mincer, 1958; Schultz, 1961; Becker, 1964) adquirió centralidad al plantear la necesidad de vínculos sistemáticos y lineales entre educación, inversión y dotación de capital humano (Villares y Cristal, 2008) para alcanzar mayores niveles de desarrollo. Desde esta mirada, las distancias, cada vez mayores, entre la educación formal y las necesidades del mercado laboral requerían de una política educativa capaz de mejorar “las aptitudes y la readaptación de la fuerza de trabajo, así como el replanteamiento de la pertinencia y la función futura de la educación, el aprendizaje y los conocimientos formales” (Cobo, Zucchetti y Rivas, 2018, p. 3, traducción propia).



Ahora bien, otras investigaciones, sin desconocer la centralidad de la experiencia formativa y de los aportes de las habilidades laborales en el mercado de trabajo, han planteado un conjunto de lecturas críticas: sostuvieron que el mercado de trabajo y el sistema educativo se configuran de manera heterogénea y, en determinados aspectos, a partir de lógicas contradictorias. Esta perspectiva constituye una segunda respuesta a la pregunta: ¿qué se entiende por la relación educación y trabajo?

Al interior de estos segundos estudios, el vínculo entre lo laboral y lo educativo ha sido conceptualizado como inencontrable (Tanguy, 1986), conflictivo y contingente (Pérez y Busso, 2014) o como espacios en competencia (Saraví, 2009). Se trata de una relación histórica y mediada por diversos factores, como el nivel de ingreso, el género y, de manera transversal, las desigualdades sociales. En este sentido, Riquelme (2006), en investigaciones clásicas sobre la temática, ha sostenido que, más allá de las vinculaciones que existen entre los mundos de la educación y el trabajo, lo educativo no puede reducirse a un “ajuste adaptativo” a los requerimientos de la producción y el trabajo. La autora señala la necesidad de discutir las lógicas contrapuestas del mundo de la educación (equidad, homogeneidad, universalidad) y de la producción y del trabajo (selectividad, competitividad, demandas diferenciadas de la estructura productiva).²

Ubicándose en esta segunda perspectiva, múltiples investigaciones coinciden en la importancia de recuperar, por un lado, la dimensión estructural, es decir, las formas de organización de estos dos espacios sociales y, por otro lado, la dimensión institucional, principalmente el lugar de las políticas educativas³ (Filmus *et al.*, 2001; Assusa, 2018; Jacinto, 2016; Jacinto y Martínez, 2020). A su vez, estas investigaciones coinciden en sostener una posición crítica de los argumentos del pensamiento neoclásico y de la individualización de la relación entre EFTP y mercado de trabajo; elementos centrales de la primera perspectiva.

Desde una mirada crítica, establecen un abanico de discusiones sobre las relaciones entre las políticas formativas y las posibilidades de la estructura productiva en la generación del empleo (Pérez, 2008; Salvia, Poy y Robles, 2021). Estas

- 2 Desde esta otra mirada, la adecuación entre sistemas productivos y sistemas educativos se plantea como una “ilusión”, ya que ambos sistemas llevan adelante lógicas diferentes. Ello ha sido evidenciado por numerosos estudios. Por ejemplo, una referente canónica como Gallart (2006) señala que en el desarrollo de la educación técnica no solo se tuvieron en cuenta los “requerimientos” del mercado, sino una demanda social creciente por ingresar a la educación secundaria.
- 3 Las investigaciones enmarcadas en la historiografía educativa identifican distintos períodos de mayor y menor desencuentro entre estos dos espacios. Partiendo del concepto de *ciclos de reforma educativa* (Suasnábar, 2017), es posible hacer referencia a cuatro períodos: el fundacional, referido al origen del sistema educativo (Tedesco, 2020); las décadas del cincuenta y del sesenta, como procesos protagónicos en las discusiones sobre desarrollo, EFTP y matriz productiva (Dussel y Pineau, 1995); los noventa, como el período neoliberal que desjerarquizó esta modalidad educativa (Jacinto y Martínez, 2020); y, finalmente, las políticas enmarcadas en los primeros años del siglo XXI, que buscaron rejerarquizar la EFTP y construir un discurso que vinculara el sistema educativo y el mundo del trabajo, principalmente en lo referido a las discusiones sobre el sistema productivo (Terigi, 2016).

investigaciones sostienen que la exclusividad del nivel educativo como variable explicativa de la desigualdad y heterogeneidad del desarrollo productivo requiere de un enfoque más amplio para comprender las formas en que la educación, especialmente la EFTP, y el mundo del trabajo se vinculan.

Una de las críticas más reiteradas se centra en el fenómeno que se ha conceptualizado como *inflación de credenciales educativas* y su impacto desigual en el mercado de trabajo (Gutiérrez, 2015). La apelación a las transformaciones del mercado de trabajo y del sistema educativo, donde intervienen diversas dimensiones de la desigualdad social (Reygadas, 2004; Kessler, 2014), permiten problematizar las relaciones lineales entre lo laboral y lo educativo y lo que se denomina “efecto fila” (Thurow, 1983). Es decir, cómo al interior del mercado de trabajo se construyen mecanismos de regulación y organización de posiciones, según las competencias y habilidades necesarias para los puestos de trabajo, que no se circunscriben a las titulaciones de los sujetos (Jacinto, 2016).

Este argumento, retomado implícita y explícitamente por las producciones citadas, implica la jerarquización de la demanda del mercado de trabajo como variable explicativa. O sea, al momento de abordar la articulación de las ofertas formativas y los vínculos con el mercado de trabajo, se torna necesario prestar atención a otro nivel analítico vinculado al peso de la estructuración de la demanda y de la segmentación laboral. Como veremos a partir de otras investigaciones, este aspecto se articula con otras dimensiones que intervienen en los procesos de inserción laboral, como el peso de las credenciales, el nivel educativo y el tipo de formación (Filmus *et al.*, 2001; Saraví, 2009). Desarrollaremos a continuación un conjunto de dimensiones de análisis recuperadas desde el enfoque crítico.

La primera está referida al origen social de las personas o las familias, la estructura de clases y su relación con las redes sociales o el capital social (Pérez *et al.* 2013; Gutiérrez y Assusa, 2019). Son muchos los autores que acuerdan en que las relaciones personales juegan un rol central en las primeras inserciones laborales (Marry, 1983; Granovetter, 2005). De hecho, la teoría de Granovetter (2005) sobre la fortaleza de los lazos débiles constituye un clásico de referencia en esta temática. El autor clasifica las relaciones personales en lazos fuertes y débiles en función de la intensidad emocional, la intimidad o confianza mutua y los servicios recíprocos que caracterizan a dicho vínculo. En esta línea, Marry (1983) sostiene que las redes de relaciones sociales y, más particularmente, las redes familiares son preeminentes en el acceso a los primeros empleos, sobre todo en el caso de jóvenes obreros. De este modo, estas investigaciones afirman que la relación entre educación y trabajo se encuentra mediada por el peso del origen social y la productividad del capital social. Una dimensión interesante de estas investigaciones es la potencialidad de las experiencias formativas, como aquellas vinculadas al trabajo, en la apertura de nuevos espacios de lo posible y nuevas configuraciones de capitales (Nóbile y Arroyo, 2015; Roberti, 2018; González, 2019).

La segunda dimensión refiere a las discusiones sobre las tendencias de diferenciación y segmentación de los circuitos escolares y su vínculo con el mercado



de trabajo (Braslavsky, 1985; Tiramonti y Montes, 2009). La heterogeneidad estructural del mercado de trabajo y la producción de segmentos desiguales al interior de este han sido analizadas en estudios donde se hizo foco en desigualdades intra e intergeneracionales de distintos grupos sociales, principalmente de jóvenes (Saraví, 2009; Kessler, 2014), y en las dificultades de complementar responsabilidades y temporalidades vinculadas a la educación, al trabajo y a lo familiar (Busso y Pérez, 2016; Suasnábar y Rovelli, 2015).

La tercera dimensión se centra en la relación entre género, educación y trabajo. Los estudios clásicos sobre la temática plantean que las vidas de las mujeres, jóvenes y adultas se encuentran atravesadas por un conjunto de desigualdades vinculadas a la distribución desigual de las tareas de cuidado y las responsabilidades diferenciales (Pateman, 1988; Faur, 2014). Las investigaciones sobre participación de mujeres en el mercado de trabajo han destacado la configuración de posiciones desiguales, la segregación vertical y horizontal, la discriminación y su impacto en la dinámica del empleo (Faur, 2014; Miranda y Córlica, 2015). Si hacemos foco en lo educativo y en la EFTP, se destaca un conjunto de producciones que problematizan el lugar de la mujer al interior de la oferta educativa, específicamente en las sexualidades y resistencias (Seoane, 2017), trayectorias de inserción laboral y masculinidades (Millenaar, 2019).

A pesar de las diferencias en las respuestas ante la pregunta por cómo comprender las relaciones entre educación y trabajo, este enfoque realiza un aporte para diferenciar las lógicas de estructuración del mercado de trabajo y del sistema educativo. Específicamente, explica cómo la configuración de la estructura productiva presenta relaciones y distancias con la definición y organización de la EFTP.

II. LECTURAS Y ABORDAJES DESDE UNA MIRADA MESO SOCIAL: ARTICULACIONES EN LAS POLÍTICAS DE EFTP Y LOS DISPOSITIVOS DE APOYO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL DE JÓVENES

Hacia comienzos del nuevo siglo, en el marco de una coyuntura de crecimiento económico y de un impulso hacia políticas redistributivas, cobra fuerza en Argentina el paradigma de protección social integral, abordaje que representa un quiebre con las iniciativas del período neoliberal, basadas en medidas compensatorias y focalizadas tendientes a la estigmatización y responsabilización de la pobreza (Jacinto, 2016). Este enfoque imprime un carácter novedoso en el abordaje de las políticas, orientado hacia una mayor coordinación de acciones sectoriales dentro del ámbito nacional, local e interinstitucional (Cecchini y Martínez, 2011), colocando al Estado como principal responsable de dicha configuración. Como corolario de estas transformaciones, las políticas públicas de educación, formación y empleo adquieren un particular dinamismo en los años recientes, que se evidencia en el mayor financiamiento a EFTP, la ampliación de la oferta en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y la implementación de

políticas activas de empleo (Roberti, 2018). A continuación, se describen algunos de los principales dispositivos del período propuestos desde las políticas de EFTP de los últimos años.

Un antecedente central en esta línea es el libro de Jacinto (2016), en el que se presentan resultados de investigaciones sobre políticas de formación para el trabajo de jóvenes en sus vinculaciones con el paradigma de la protección social. Siguiendo a la autora, las fronteras de lo que se comprende como “formación para el trabajo de jóvenes” se fue ampliando y resignificando a lo largo de los últimos años, incluyendo a la educación secundaria común y técnica, la formación profesional y las políticas de empleo de jóvenes.⁴ Desde distintos niveles, se hace foco sobre las interrelaciones y entramados de distintas políticas de educación, formación y empleo orientadas a jóvenes, mostrando el carácter complejo de los procesos de implementación de estas a nivel territorial y/o institucional, junto con los intereses y contradicciones de los actores puestos en juego.⁵

Dentro del campo educativo, los estudios que analizan las políticas de EFTP de los últimos años se centran en el proceso de escolarización que lleva a muchos jóvenes a optar por restablecer sus vínculos con la escuela a través de nuevos dispositivos, que en las últimas décadas vienen promoviendo la finalización de los estudios primarios y secundarios por medio de formatos más flexibles. Las políticas públicas son las mediadoras y generadoras de estas nuevas condiciones institucionales. En esta línea, se amplían las posibilidades de terminalidad educativa a través de formatos escolares novedosos que frecuentemente forman parte de los servicios educativos para jóvenes y adultos, sea a través de sus diferentes modalidades institucionales y/o de programas. Un conjunto de investigaciones ha analizado estas ofertas alternativas con respecto al formato escolar tradicional: FinEs (Crego y González, 2015; Burgos, 2018a; González, 2019); FinEsTec (Sosa, 2016a); EPJA-FP (Burgos, 2018b); Escuelas de Reingreso (Montes y Ziegler, 2012; Nóbile, 2013); ESG-FP (Garino, 2020); Bachillerato con Orientación Profesional (Belmes y Rodrigo, 2020); Secundaria con Oficios (Fadón, 2020); Escuela Profesional Secundaria (Roberti, Jacinto y Montes, 2024), entre otras.

Entre este conjunto de estudios, cabe resaltar un documento reciente donde Jacinto y Brain (2019) discuten los fundamentos y avances en las políticas públicas en Argentina respecto a las vinculaciones de la educación secundaria orientada con la formación para el trabajo y, en particular, con la Formación Profesional

4 La investigación realiza ese recorte sobre las políticas de educación, formación y empleo. Si bien la educación superior y la educación permanente, así como programas de validación de competencias, etc., también forman parte de la “formación para el trabajo”, no son tratadas en dicha publicación.

5 Un rasgo distintivo de las políticas de EFTP de los años 2000 es que establecieron un *diálogo social ampliado*, con la participación no solo de los tradicionales actores tripartitos del diálogo social (Estado, sindicatos, empresarios), sino también de otros actores, desde organismos públicos descentralizados (oficinas de empleo) hasta los municipios, abarcando también a las organizaciones de la sociedad civil y la cooperación internacional, que buscan contribuir con nuevas formas de gobernanza (Jacinto, 2016).



(FP). Las autoras señalan que, si bien estas vinculaciones han tenido fuerte impulso en los consensos federales, forman parte de una agenda en construcción a nivel de las distintas jurisdicciones. Así, abordan diferentes modos de vinculación entre secundaria orientada y FP, que se diferencian respecto a las poblaciones estudiantiles a las que se orientan, el carácter curricular u optativo, las sedes institucionales (Centros de Formación Profesional –CPF– o escuela secundaria) donde se desarrollan, la medida y la forma en que están vinculadas a otras modificaciones del formato escolar (Jacinto y Brain, 2019).

También, aportando al análisis de las vinculaciones entre ámbitos de la EFTP, se destaca el informe de Finnegan y Kurlat (2020), donde se construye un estado del arte sobre articulaciones entre la EPJA y la FP. En la revisión, las autoras señalan: 1) la persistencia de cierta vacancia en la producción de articulaciones entre la EPJA y la EFTP; 2) el carácter no formal de un conjunto de tramas institucionales; 3) las dificultades de articulación debido a la diversificación y fragmentación institucional; 4) la participación de actores “no tradicionales” del sistema educativo (por ejemplo, organizaciones sociales); 5) las tensiones producto de la segmentación socioeducativa y los efectos diferenciales de las titulaciones escolares; 6) las lógicas de subordinación de la FP y de la EPJA al interior del sistema educativo.

En términos generales, las investigaciones que abordan el nivel meso plantean que, más allá de sus particularidades, los dispositivos de apoyo a la terminalidad educativa buscan hacer efectivo el derecho a la educación secundaria en jóvenes con vulneración de derechos. La implementación de formatos educativos alternativos a la experiencia escolar tradicional permite generar espacios de aprendizaje que se adaptan a las situaciones que presentan los estudiantes y las atienden. Asimismo, el acompañamiento y la personalización del vínculo son características esenciales de algunos de estos dispositivos a través de los cuales se garantiza la continuidad pedagógica.

Por su parte, en el marco de las políticas de EFTP dentro del campo laboral, adquiere relevancia en los últimos años un conjunto de dispositivos orientado a mejorar la inserción laboral de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. Estos dispositivos buscan incidir en la constitución de las trayectorias de los jóvenes, con el objetivo de apoyarlos en sus primeras transiciones laborales. En especial, las acciones se dirigen a un momento crucial de la integración social, como es la transición de la escuela al trabajo (Abad, 2002). Entre estas medidas, se incluye la calificación profesional (cursos de formación, prácticas laborales o pasantías en empresas), la inserción laboral asistida (a través de empleos subvencionados o exenciones fiscales), la finalización de estudios formales, los servicios de orientación e intermediación laboral y el apoyo a emprendimientos productivos (Roberti, 2018).

Desde este lugar, las investigaciones que analizan las políticas de EFTP han otorgado especial relevancia al amplio abanico de saberes movilizados en las instancias de formación para y en el trabajo. Esta línea de indagación invita a valorizar el aprendizaje subjetivo que deviene de la experiencia de formación en el marco de las trayectorias. En el actual contexto, en el que los jóvenes ven limitadas sus posibilidades de acceso a puestos estables y formales, Jacinto (2013, 2017) plantea

que en ciertas intervenciones de apoyo a la inserción sociolaboral, desarrolladas tanto desde ámbitos educativos como de políticas y programas de empleo, se suele insistir en el valor del trabajo a nivel de las subjetividades para revertir desigualdades propias de sectores en desventaja. El foco principal de estas intervenciones suele estar relacionado con el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales, la autoconfianza y autoconocimiento, la motivación a innovar, la identificación con un proyecto laboral y la disposición al trabajo, como ejemplos de los saberes socioemocionales que se busca promover en jóvenes con vulneración de derechos (Ferraris *et al.*, 2016; Garino, 2020; Millenaar, Roberti y Garino, 2022). Desde esta perspectiva, se ha planteado que esas capacidades son claves para la configuración de trayectorias educativo-laborales más inclusivas.

Más específicamente, algunos estudios muestran que los egresados de la modalidad técnica exhiben mayores niveles de habilidades socioemocionales, arribando a la conclusión de que, ya sea por selección o por formación, la educación técnica está efectivamente asociada a las habilidades que el mercado de trabajo demanda actualmente (al menos, en mayor medida que la educación tradicional o científico-humanista) (Bassi *et al.*, 2012). En esta línea, Millenaar, Roberti y Garino (2022) señalan que el debate sobre el desarrollo de las habilidades “blandas” o socioemocionales no es nuevo en la EFTP, y que se reconoce en diferentes propuestas, programas y acciones que buscan promoverlas. Dicha investigación señala también que, para los actores institucionales del campo de la EFTP, las prácticas profesionalizantes (PP) resultan un dispositivo por excelencia donde desplegarlas.⁶

En el marco de las discusiones sobre políticas y dispositivos que son abordados desde el nivel meso social, adquieren una mención especial antecedentes de investigación que abordan las PP. En particular, este dispositivo de formación y de acercamiento al mundo laboral busca saltar el desencuentro y establecer un diálogo entre diversos actores provenientes de ámbitos educativos y laborales.

Así, el rol fundamental que cumplen las PP radica en que se erigen como un dispositivo de acercamiento hacia el mundo del trabajo, al realizarse en entornos de trabajo reales y ofrecer la posibilidad de incorporar hábitos y saberes que solo se adquieren en un marco de socialización laboral (Gallart, 2004). Sin embargo, las PP no se definen exclusivamente por su orientación hacia la inserción laboral, ya que, al formar parte de la acreditación de aprendizajes, también poseen una clara finalidad formativa. En esta línea, Do Pico (2013) señala que no debe olvidarse el sentido “técnico-pedagógico” de las prácticas. Este dispositivo, desarrollado en el marco de un proyecto

6 Cabe recordar que Ley N° 26.058 significó no solo un nuevo impulso para la EFTP, sino que también trajo novedades respecto a las PP: se pasó de un sistema de pasantías extracurriculares, optativas y para unos pocos alumnos –seleccionados con base en sus méritos académicos– hacia un nuevo régimen de PP obligatorias, curriculares y universales (Millenaar *et al.*, 2016). A nivel normativo, las PP se definen como aquellas actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando (ME-INET, 2007).



pedagógico, asume múltiples significados que facilitan la adquisición de saberes fundamentales para el desarrollo profesional u ocupacional, al mismo tiempo que amplía el capital social requerido para mejorar las posibilidades de inserción laboral y de participación social (Longobucco y Vázquez, 2011; Martínez y Garino, 2021).

Un reciente estudio de Riquelme, Herger y Sassera (2019) caracteriza a las PP implementadas en las instituciones secundarias técnicas de todo el país, reconociendo su valor formativo y pedagógico, la integración de los conocimientos adquiridos, el acercamiento a situaciones reales de trabajo y la puesta en acto de habilidades vinculadas al saber técnico. A su vez, las PP, en tanto dispositivo, se organizan de forma heterogénea, ya que varían en sus objetivos, actores intervinientes, institucionalidad, especialidad de estudios técnicos, entornos de aprendizaje y recursos disponibles para su desarrollo, ocupando un lugar central en el análisis los sentidos que les otorgan los propios alumnos dentro de su proceso formativo (Maturó, 2018; Fernández, 2021; Bidauri, 2022). De esta manera, distintas investigaciones sostienen que para el estudio de las PP es central poner el foco en el nivel institucional, es decir, en el perfil de gestión o conducción educativa y en el tipo de espacio laboral donde se desarrollan las prácticas (López Chapato, 2018; Figari, 2021).

Al interior de estas investigaciones, se encuentra presente el interrogante en torno a la contribución o no de las PP a los procesos de inserción laboral de jóvenes y, en caso afirmativo, en torno a qué tipo de inserción ofrecen. Analizando las trayectorias educativo-laborales de egresados técnicos, Bidauri (2022), realiza aportes significativos al señalar la existencia de puentes efectivos con el trabajo por parte de las instituciones donde se desarrollan las PP y cómo estos mecanismos de inserción operan de manera desigual al interior del grupo objeto de estudio. En correspondencia con estos hallazgos, Maturó (2018), para el caso de una escuela técnica de Córdoba, señala que la trayectoria escolar y el rendimiento académico de los alumnos actúan como mecanismos de selección para la realización de pasantías en determinadas empresas. Por consiguiente, la forma de acceso al sistema de pasantías genera prácticas diferenciadas e inequitativas en la formación de los alumnos.

En última instancia, las investigaciones que se ubican en el nivel meso social buscan estudiar cómo distintas políticas públicas, enmarcadas en diferentes tipos de articulaciones entre Estado y actores sociales, configuran dispositivos de apoyo a la terminalidad educativa y a la inserción laboral. A su vez, existe una preocupación común centrada en entender si estos mecanismos son efectivos en la construcción de puentes con el trabajo y cuáles son sus vínculos con los procesos de desigualdad social.

III. LECTURAS Y ABORDAJES DESDE UNA MIRADA MICROSOCIAL: LAS TRAYECTORIAS Y SU ATRAVESAMIENTO POR MÚLTIPLES DESIGUALDADES

Un tercer nivel que adquiere centralidad en el análisis de las articulaciones entre educación y trabajo en la EFTP en la Argentina reside en comprender las trayectorias de estudiantes y egresados en su atravesamiento por múltiples desigualdades.

Existe un conjunto de investigaciones que, desde un nivel micro social, parten del supuesto de que para comprender las desigualdades es preciso tener en cuenta las múltiples dimensiones de la estratificación y la categorización social. En particular, la bibliografía atiende las imbricaciones entre el origen social, el género y el contexto geográfico, aunque también se hace foco en ciertos hitos de las políticas públicas, como dimensiones tanto de la generación de oportunidades como de la reproducción de desigualdades.

El interés por analizar la imbricación de factores para comprender las desigualdades inscriptas en las trayectorias surge de las transformaciones contemporáneas de las relaciones educación-trabajo. El contexto actual requiere así complementar los estudios con nuevos abordajes, distanciados de una presunción de linealidad. En efecto, las mayores exigencias de credenciales y las dificultades de inserción laboral crean desafíos para los jóvenes, quienes no solo se adaptan a lógicas diversificadas y mundos del trabajo cambiantes y flexibles (Longo, 2018), sino que también tensan el vínculo entre los actores del sistema educativo y el mercado de trabajo frente al desafío de ajustar los conocimientos efectivos a la esfera laboral (de Ibarrola, 2016). Las nuevas complejidades abarcan así múltiples dimensiones y, en paralelo, las trayectorias tienden a diversificarse desigualmente, según muestran varias investigaciones que se presentan a continuación.

En el contexto argentino, varios trabajos previos contribuyeron a estructurar un campo de estudios sobre la transición entre la educación y el trabajo, donde se destacan los clásicos abordajes de seguimiento de egresados. En un trabajo pionero, Filmus *et al.* (2001) hallaron que solo los egresados de orígenes altos mostraban, en su mayoría, trayectorias de estudio exclusivamente. El nivel socioeconómico de los estudiantes fue considerado el factor explicativo más influyente en las trayectorias: tanto con relación a la posibilidad de continuar estudios superiores o bien a dedicarse de modo exclusivo al estudio (Miranda y Otero, 2005). Comparando dos estudios longitudinales de egresados de 1999-2000 y 2010-2011, Miranda y Córlica (2015) resaltaron otra variable explicativa de las trayectorias: el crecimiento económico y la expansión de la protección social que se dio en el segundo período. En ese contexto, la actividad laboral de los estudiantes del secundario reforzó un sentido complementario, antes que excluyente, de la actividad educativa.

Como antecedente, ya dentro de la modalidad técnico-profesional, se destaca como un hito significativo la realización de un estudio de seguimiento de egresados de la ETP, con datos representativos a nivel nacional (INET, 2009, 2011, 2013 y 2017),⁷ que muestra cómo se insertan los egresados de nivel secundario técnico en el mercado de trabajo y en los estudios postsecundarios. Entre sus hallazgos, se observa que la cohorte estudiada evidenciaba (cuatro años después del egreso) tanto mejores índices de continuidad educativa como mejor inserción laboral que

7 Véase: <https://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/>



el conjunto de egresados con nivel secundario completo (Sosa, 2016b; Álvarez *et al.*, 2015). Sin embargo, el estudio mostró fuertes desigualdades según el contexto geográfico, el género y los perfiles socioeconómicos (Binstock y Cerrutti, 2017).

En un estudio cualitativo del seguimiento de egresados de ETP, se complejizan y complementan los hallazgos del estudio cuantitativo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Jacinto, Roberti y Martínez (2022) buscaron comprender las múltiples imbricaciones entre algunos factores que presentan un alto valor heurístico de la heterogeneidad de trayectorias postsecundarias: el contexto geográfico, el género y el capital social y cultural de los hogares, y los eventuales dispositivos de política pública que los apoyan. En particular, las autoras señalan que el grupo objeto de estudio del seguimiento del INET ha experimentado un marco social en el que, tanto desde las políticas públicas como desde lo discursivo, se produjo una fuerte recuperación y revalorización de la educación técnica, debido a la promulgación en 2005 de la Ley de Educación Técnico Profesional y de la promoción de diferentes políticas (ampliación de la oferta, becas, etc.) orientadas a la continuidad de los estudios postsecundarios.

Por su parte, el género –tal como se planteó desde la perspectiva macrosocial– ha sido considerado otro de los factores centrales en la construcción de desigualdades a lo largo de las trayectorias. La valoración de las capacidades individuales suele estar atravesada por posiciones generizadas, al igual que la distribución de cargas y recompensas que se derivan de esa valoración (Reygadas, 2004). Miranda y Arancibia (2017) señalan que se vuelve necesario incorporar el estudio del vínculo de la educación con las responsabilidades familiares, sobre todo, en el análisis de las trayectorias de las mujeres. En el caso de las egresadas de la ETP, el seguimiento cuantitativo constató que sus mayores tránsitos hacia la inactividad están asociados a las tareas de cuidado que las mujeres realizan dentro del hogar (Álvarez *et al.*, 2015).

La dimensión de género es particularmente relevante en la EFTP, ya que esta modalidad ha configurado históricamente un carácter sexista (León, 2009; Seoane, 2017). Según datos de 2020, la matrícula continúa siendo marcadamente masculina: solo el 34% son mujeres (INET, 2021). A su vez, en la elección de las orientaciones y especialidades se reproducen las segregaciones de género vinculadas a la división sexual del trabajo: los varones eligen mayormente orientaciones Industrial y Agropecuaria, mientras que entre mujeres las predomina el sector Servicios. En distintas investigaciones, se retoma la preocupación por la inserción laboral de estudiantes y egresados según los mercados de trabajo sectoriales, y se observan brechas entre varones y mujeres con igual formación, siendo ellas quienes menos participan de los sectores industriales (Sosa, 2016b, 2018).

En un estudio orientado específicamente a la especialidad de programación, Jacinto *et al.* (2020) estudian la desigualdad de género en el nivel medio técnico, analizando la persistencia (o no) de ciertos estereotipos de género. Las autoras arriban a la conclusión de que, si bien la programación no se asocia con las especialidades tradicionales de la escuela técnica, allí las desigualdades también son evidentes. El acceso a la tecnología y su uso en la vida cotidiana muestran

una socialización de género que luego incide en la configuración de aspiraciones y experiencias diferenciadas, a pesar de que ellas cuenten con las mismas credenciales que sus pares varones.

El estudio ya citado de Jacinto, Roberti y Martínez (2022) profundiza en otro factor escasamente estudiado: el contexto geográfico, entendido como el conjunto de estructuras espaciales y las relaciones entre ellas. Este resulta una dimensión estructurante del acceso a oportunidades educativas, socioeconómicas y laborales en las trayectorias de egresados técnicos. En efecto, el acceso a diferentes recursos está atravesado por la cercanía o lejanía de grandes centros urbanos, el tamaño y las características del mercado de trabajo local, la presencia de circuitos educativos y las condiciones socioeconómicas y socioculturales de los hogares (los recursos disponibles para la movilidad, las redes sociales y de apoyo).

Finalmente, un conjunto de investigaciones ha analizado la incidencia de la formación profesional en el desarrollo de las trayectorias educativo-laborales (Jacinto y Millenaar, 2012; Ferraris y Jacinto, 2018). Estas investigaciones evidencian que las trayectorias son cada vez menos lineales y que se caracterizan contemporáneamente por la simultaneidad de actividades. En efecto, muchos jóvenes continúan estudiando, inclusive carreras cortas (terciarios) y cursos postsecundarios (formación profesional). Un trabajo de Córlica, Otero y Merbilhaá (2017) analiza esta multiplicidad de formaciones paralelas en las trayectorias educativas de los jóvenes, señalando que la simultaneidad de actividades de formación puede ser una tendencia novedosa y distintiva de la nueva condición juvenil.

En esta línea, desde una mirada cuantitativa, ciertas investigaciones muestran las implicancias positivas que tiene en las trayectorias de inserción laboral la combinación de múltiples dispositivos de EFTP (Castillo *et al.*, 2014; Bertranou y Casanova, 2015; Lépoire y Álvarez, 2016; Ferraris y Jacinto, 2018). A estas contribuciones se suman otros estudios que, desde un abordaje cualitativo, observan las sinergias positivas, producto de la cooperación entre múltiples actores institucionales, para brindar mayores posibilidades de inserción laboral a los jóvenes (Freytes Frey, 2016; Millenaar *et al.*, 2016; Roberti, 2018). En sintonía con estos hallazgos, y retroalimentando los resultados de los estudios que abordan las articulaciones de las políticas de EFTP, Briasco (2015) constató que la mayor parte de los CFP mantienen vínculos con otras instituciones, entre las que resaltan: oficinas de empleo, el sector empleador y otros actores relevantes del sector de actividad y del entorno local en el que se emplazan. Esta investigación arriba a la conclusión de que la posibilidad de establecer vínculos con diferentes actores e instituciones conlleva, sin lugar a dudas, una mejora de la calidad institucional.

En síntesis, las investigaciones que siguen un enfoque micro social contribuyen a comprender la heterogeneidad del proceso de construcción de trayectorias y el desigual impacto de dimensiones como origen social, género y contexto geográfico. Partiendo de la clásica relación entre agencia y estructura, esta perspectiva permite entender el lugar y los efectos de las políticas públicas en las biografías de las personas y en la generación o no de oportunidades.



CONCLUSIONES

En este artículo hemos avanzado en la reconstrucción y sistematización de una serie de discusiones sobre las articulaciones entre educación y trabajo, principalmente en la EFTP. Cabe destacar que la difícil conciliación entre educación y trabajo adquiere matices particulares en la modalidad técnica. Tal como reconoce la Ley N° 26.058, la EFTP presenta un carácter estratégico, puesto que trasciende el ámbito específicamente educativo, en mayor medida que otras modalidades, al vincularse con los sistemas sociolaboral y socioproductivo, por un lado, y con campos de la ciencia y la tecnología, por el otro (SEGETP, 2012). La educación técnica porta, entonces, un sentido diferente al de la tradición enciclopedista, dado que busca construir un puente entre el pensamiento y la acción mediante la formación de saberes basados en el diálogo y la confrontación con la actividad práctica, lo que desde la literatura especializada se denomina “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991; Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009).

Sin desconocer las jerarquías entre las modalidades educativas y los saberes, que en gran parte configuraron las discusiones históricas sobre el sistema educativo argentino, en este texto pusimos el acento en los aportes de investigaciones que parten de tres enfoques de análisis. En el primero, macro social, repusimos dos tipos de respuestas a una pregunta clásica: ¿qué se entiende por la relación entre educación y trabajo? Desde la mirada influenciada por el pensamiento neoclásico y la crítica a esta, se dan distintos tipos de respuestas que presentan vínculos directos con los diagnósticos sobre las problemáticas educativas y laborales, especialmente en América Latina.

En el segundo, meso social, analizamos un conjunto de políticas y dispositivos de educación-formación-trabajo centrales para intervenir sobre las problemáticas de inserción laboral e inclusión educativa de jóvenes. Allí, abordamos un conjunto amplio de investigaciones que nos permitió mostrar distintas políticas públicas orientadas a traccionar nuevos espacios de lo posible, sin desconocer la persistencia de las desigualdades sociales.

Recuperando esta última problemática, en el último apartado, presentamos un conjunto de estudios que, desde el nivel micro social, estudiaron la configuración de trayectorias y su atravesamiento por múltiples dimensiones de la desigualdad. En su conjunto, este texto buscó dar cuenta de la heterogeneidad de perspectivas y enfoques sobre una clásica preocupación: la articulación entre educación y trabajo, y las distancias entre las racionalidades de estos espacios sociales que son centrales para la estructuración de las biografías.

REFERENCIAS

Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última década*, 10(16), 117-152.

- Álvarez, G., Lucarini, A., Luro, V., Boerr, I., Pereyra León, M., Attianese, I., Rapoport, A., Triano, S. y Vazquez, E. (2015). *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013*. Ministerio de Educación de la Nación. INET.
- Assusa, G. (2018). *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares*. Noveduc.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID-FCE.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. Columbia University Press.
- Belmes, A. y Rodrigo, I. (2020). Terminalidad de la educación secundaria y formación para el trabajo en la Ciudad de Buenos Aires: el Bachillerato con Orientación Profesional. *Revista del IICE*, (47), 83-98.
- Benavides, D., Madrigal, V. y Quiroz, A. (2009). *La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo* (pp. 1-19). EduDoc-Centro de Documentación sobre Educación.
- Bertranou, F. y Casanova, L. (2015). *Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina. Contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social*. OIT.
- Bidauri, M. P. (2022). *Educación técnica y trayectorias educativo-laborales. Un estudio sobre egresados/as jóvenes en la ciudad de La Plata (2007-2019)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo. Serie de Documentos de Investigación 1*. MEC.
- Blaug, M. (1972). El tipo de rendimiento de la Inversión en Educación. En M. Blaug (ed.), *Economía de la educación, Textos escogidos* (pp. 195-236). Tecnos.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Flacso-GEL.
- Briascó, I. (2015). *Estudio cuali-cuantitativo en empresas y centros de formación profesional para el fortalecimiento de las Políticas de Formación y Empleo del MTEySS en el AMBA* [Informe de investigación. MTEySS-UNIPE].
- Briascó, I. (2017). *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes* [Tesis doctoral, UNC].
- Burgos, A. (2018a) *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos* [Tesis doctoral en Ciencias Sociales, UBA].
- Burgos, A. (2018b). Un proyecto pedagógico de educación y formación para el trabajo. Una experiencia basada en un espacio integrador. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 197-217). Miño y Dávila.
- Busso, M. y Pérez, P. (2016) (coords.). *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Miño y Dávila.
- Castillo, V., Ohaco, M. y Schleser, D. (2014). *Evaluación de impacto en la inserción laboral de los beneficiarios de los cursos sectoriales de formación profesional*. Documento de trabajo N° 6. OIT.



- Cecchini, S. y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos*. Cepal-Naciones Unidas.
- Cobo, C., Zucchetti, A. y Rivas, A. (2018). Rediseñando escenarios educativos para el futuro del empleo: espacios de alfabetización y modelos alternativos de aprendizaje. En CIPPEC y CARI, *Puentes al futuro de la educación: Recomendaciones de política para la era digital* (pp. 41-55). Fundación Santillana.
- Córica, A., Otero, A. y Merbilhaá, J. (2017). Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas. *Temas de Educación*, 23(2), 192-209.
- Crego, M. L. y González, F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de Sociología*, (13). <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn13a03/7096>
- De Ibarrola, M. (2016). Clarosocuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Páginas de Educación*, IX(2). <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1293/1308>
- Do Pico, M. V. (2013). *Prácticas profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación con el mundo del trabajo*. AEA.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En A. Puiggrós (dir.) y S. Carli (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina (1945-1955)*. Tomo VI. Galerna.
- Fadón, M. E. (2020). *De la secundaria articulada con formación profesional al Secundario con Oficio. La experiencia del CENS n° 456 de la ciudad de La Plata* [Tesis de Licenciatura, UNLP].
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo Veintiuno.
- Fernández, N. (2021). Las políticas educativas referidas a la educación y al trabajo en el nivel secundario técnico: el papel de los actores involucrados (Estado, sector empresarial y comunidad educativa) en la Provincia de Neuquén [Tesis doctoral en Educación, Comahue].
- Ferraris, S. y Jacinto, C. (2018). Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 109-148). Miño y Dávila.
- Ferraris, S., Roberti, E., Burgos, A. y Pozzer, J. A. (2016). De políticas y subjetividades: Nuevas estrategias de intervención en dispositivos de inclusión socio-educativa y laboral para jóvenes en Argentina (2008-2016). *Páginas de Educación*, 9(2), 85-117.
- Figari, C. (2021). *Acompañamiento de la educación técnica: dispositivos, trayectorias y políticas. Un estudio con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica-INET*. CEIL-Conicet.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.



- Finnegan, F. y Kurlat, S. (2020). *Los procesos de articulación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con la Formación Profesional: algunos hallazgos de estudios e investigaciones recientes*. Mesa Intersectorial de Educación y Trabajo, OIT.
- Freytes Frey, A. (2016). El Plan Nacional de Calificación para los Trabajadores de la Industria de la Construcción: tramas locales que median su implementación en el Municipio de Avellaneda. En C. Jacinto (comp.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 101-122). Libros del IDES.
- Gallart, M. A. (2004). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo. *Boletín de la ANE*, (57).
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Cinterfor-OIT.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Topos.
- González, F. (2019). *Volver a la escuela. La política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2013-2017)* [Tesis doctoral, UNLP].
- Granovetter, M. (2005). The impact of Social Structure on Economic Outcomes. *Journal of Economic Perspective*, 19(1), 33-50.
- Gutiérrez, A. (2015). *Pobre'... como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Editorial de la UNVM.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2019). Estrategias de inserción laboral y capital social. Un estudio sobre jóvenes de clases populares en Córdoba, Argentina. *Última década*, (51), 160-191.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, 22(40), 48-63.
- Jacinto, C. (2016) (comp.). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Libros del IDES. <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libros-del-IDES-2016-PREJET-Jacinto.pdf>
- Jacinto, C. (2017). Redistribución y afectividad como dimensiones de la justicia social. Las intervenciones del tercer sector en las transiciones de la educación al trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 177-195.
- Jacinto, C. y Brain, C. (2019). *Articulaciones entre educación secundaria orientada y formación profesional: fundamentos, aprendizajes y líneas de acción a futuro*. Mesa multidisciplinaria y multisectorial de Educación y Trabajo. OEI.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En D. Pinkasz y N. Montes (comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. UNGS.
- Jacinto, C., Martínez, S. y Roberti, E. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica. Género, contexto geográfico y capital social y cultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(3), 101-124.



- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166.
- Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 432-450.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. FCE.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-189). Noveduc.
- Lépre, E. y Álvarez, M. (2016). Políticas de empleo e inserción laboral juvenil. Resultados e impactos de experiencias recientes en la Argentina [Ponencia en VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo].
- Longo, M. E. (2018). Prólogo. El vínculo educación y trabajo: complejizar la mirada precisándola. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 11-16). Miño y Dávila.
- Longobucco, H. y Vázquez, E. (2011). Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009. Ministerio de Educación de la Nación-INET.
- López Chapato, C. (2018). *Trayectorias juveniles y políticas públicas. Dispositivos para la promoción de la integración social de las juventudes: prácticas educativas en establecimientos laborales y trayectos de terminalidad educativa* [Tesis de la maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales, Flacso].
- Marry, C. (1983). Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers. *Formation-Emploi*, (4), 3-15.
- Martínez, S. y Garino, D. (coords.) (2021). *Educación Técnico Profesional en Argentina*. Teseo.
- Maturo, Y. (2018). La escuela técnica y la pasantía en empresas: aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis educativa*, 22(1), 40-50.
- ME-INET (2017). *Programa de Educación Técnica de nivel medio y superior no universitario. Las prácticas profesionalizantes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-INET.
- Millenaar, V. (2019). Masculinidades en la formación profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1). <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe069/10471>
- Millenaar, V., Dursi, C., Garino, D., Roberti, E., Burgos, A., Sosa, M. y Jacinto, C. (2016). Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores en dispositivos de educación-formación-empleo. *Última década*, 24(45). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200002>

- Millenaar, V., Roberti, E. y Garino, D. (2022). Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa. *Revista Espacios en Blanco*, 32(2), 97-110.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, (66), 281-302.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017). Repensar el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva de género: reflexiones a partir de un estudio longitudinal en el Gran Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(74), 1-22.
- Miranda, A. y Córica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 37(148), 100-118.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 393-417.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En M. Southwell (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 161-182). Homo Sapiens.
- Nóbile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Flacso].
- Nóbile, M. y Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes. Un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 409-424.
- OIT (2017). *El futuro del trabajo que queremos: un diálogo global*. OIT.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Stanford University Press.
- Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*. Miño y Dávila.
- Pérez, P. y Busso, M. (2014). *Tiempos contingentes: inserción laboral de jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Miño y Dávila.
- Pérez, P., Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13), 61-89.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2(5), 68-75.
- Riquelme, G., Herger, N. y Sasserá, J. (2019). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En INET, *La ETP Investiga: resumen de las investigaciones INET 2017* (pp. 9-45). INET-ME.
- Roberti, E. (2018). *Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense* [Tesis doctoral en Ciencias Sociales, UNLP].



- Roberti, E., Jacinto, C. y Montes, N. (2024). Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias en la Educación Profesional Secundaria (EPS). [Ponencia de VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue].
- Salvia, A., Poy, S. y Robles, R. (2021). ¿Una misma desigualdad? Heterogeneidad estructural, protección social y distribución del ingreso en clave comparada. *Revista Española de Sociología*, 30(3), 1-21.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Publicaciones de la Casa Chata.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- SEGTEP (2012). *La terminalidad en escuelas técnicas de Argentina: otro desafío para la política educativa* [Documento de Trabajo N° 2, INET].
- Seoane, V. (2017). Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencio y resistencias. *La Aljaba Segunda época*, XXI(1), 29-43.
- Sosa, M. L. (2016a). Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico. En C. Jacinto (comp.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 25-39). Libros del IDES.
- Sosa, M. L. (2016b). *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014)* [Tesis de maestría, Unsam].
- Sosa, M. L. (2018). Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 35-58). Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero (comps), *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 8-36). Edulp.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2015). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104.
- Tanguy, L. (dir) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi: Un état des recherches en France*. La documentation française.
- Tedesco, J. C. (2020). *La educación argentina (1930-1955)*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, (16). <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Thurow, L. (1983). Educación e igualdad económica. *Educación y Sociedad*, (2), 159-172.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.
- Unesco (2015). *Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP)*. Unesco.



Unesco (2018). *Acuerdos de Cochabamba*. Unesco.

Villares, O. y Cristal, J. (2008). El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(3), 45-61.