

Los saberes y el trabajo.

Ensayo sobre una articulación posible.

Por Martín A. A. Spinosa¹

¿Qué son los saberes del trabajo?

“El oficio,
ese dolor de siempre,
perennemente siempre
entre el hombre y los días.”

Javier Villafañe. Fábula del oficio.

El trabajo es dolor, esfuerzo, desgaste e injusticia. Es también creación, superación de las limitaciones de la naturaleza y del hombre por el hombre mismo. El trabajo es fundamentalmente un aprendizaje en la medida que en la acción sobre el mundo se transforma al mundo y a quien lo transforma.

Sin embargo, a pesar de la evidencia histórica y cotidiana del trabajo como hecho educativo, y de la educación como una preparación en y para el trabajo (en el sentido amplio del término) los esfuerzos por construir un diálogo entre ambas actividades, se chocan con frecuencia con las dificultades de perspectivas reduccionistas que, asociando el trabajo al empleo y la educación a las aulas, obstaculizan la relación entre la acción y la reflexión.

Para algunos el trabajo es el reino del hacer y la educación el del intelecto. Para otros, el problema es la formación en la práctica, menoscabando el pensamiento. La acción es vista como la aplicación de la idea y el saber es reducido a su expresión objetiva en términos de leyes y teorías que explican un mundo que aparece como dado. Son estas miradas, tributarias de la división técnica y social del trabajo y conservadoras en su visión del hombre, de la técnica y de la sociedad, las que resulta necesario cuestionar para avanzar en un entendimiento mutuo que refleje la experiencia real de los trabajadores y trabajadoras que hacen, que piensan, que aprenden y que enseñan.

En este artículo, a partir del análisis de la noción de saber y de trabajo, se intenta dar cuenta de un nuevo modo de pensar la educación en y para el trabajo.

I – El saber y la movilización de la fuerza de trabajo.

Hablar de saberes del trabajo, implica definir con precisión qué entenderemos por saberes y qué por trabajo.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo. Investigador del Área de Educación y Trabajo del CEIL PIETTE del CONICET. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Luján. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales UBA. Miembro del equipo de la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales.

En principio el concepto de “saberes del trabajo” implica más que las calificaciones que las personas tienen o las competencias que ponen en juego en un empleo en particular.

Las calificaciones nos remiten tal como lo ha desarrollado la sociología del trabajo al problema de las clasificaciones profesionales (Rozenblatt, P. 1999) En este sentido, las formas de gestión del trabajo en las organizaciones modernas se han estructurado históricamente a partir de cierta correspondencia (al menos pretendida) entre las jerarquías y los saberes (Tanguy, L. 2001). A esta operación de correlacionamiento es a lo que la calificación hace referencia.

Definirla de este modo implica pensar en la calificación como una relación social más que una cosa o cantidad a vislumbrar, se trata entonces de una posición relacional y no sustancialista del término².

El concepto de competencia por su parte, se gesta como parte del mismo problema en un tiempo diferente y remite a otros sentidos e intencionalidades. Por una parte, la necesidad de re regular las formas de gestión del trabajo en base a nuevas fuentes de legitimidad, no mediadas por la regulación general del trabajo construida en base a principios de protección del trabajador. Por otro la necesidad de flexibilizar el uso de la fuerza de trabajo, como consecuencia de los objetivos de modernización empresaria.

Podemos decir que si el concepto de calificación, remitía a un saber y un saber hacer que encontraba un sentido ante la necesidad de clasificar la fuerza de trabajo y resolver las exigencias de la división social y técnica del mismo; el concepto de competencia así entendido, nos coloca frente al problema del saber ser. Serán entonces los requerimientos de actitudes y disposiciones personales, los elementos por los que se busca regir el ordenamiento y la movilización de la fuerza de trabajo, con el propósito de adecuar su organización ante nuevas reglas de división del trabajo y en un contexto diferente en lo que hace al funcionamiento del mercado de empleo. (Tanguy, L. Op. cit. Spinosa , M. 2004).

Más que del concepto en sí, debería hablarse de un “programa competencia” que incluye redefiniciones no explicitadas en la negociación colectiva; en la articulación entre certificaciones educativas y valoración de las mismas en las clasificaciones profesionales; en la movilidad e intercambiabilidad de las personas; en la descolectivización de las relaciones de trabajo y, entre otras cosas, de un movimiento de recuperación de las prerrogativas empresarias en relación a la libre disponibilidad de los trabajadores en un proceso de trabajo que al contrario de lo pretendido en el fordismo, moviliza la fuerza de trabajo mediante la movilización de los trabajadores (Mounier, A. 2001)

Hasta aquí, el problema abordado remite al funcionamiento del mercado de empleo y a la forma en que (en una economía capitalista) se moviliza la fuerza de trabajo al interior del proceso de trabajo. Es decir se hace acto la potencia de transformación que

² Al respecto puede analizarse la discusión entre George Friedman y Pierre Naville en el tratado de Sociología del Trabajo.

constituye la fuerza de trabajo, y para lo cual es necesario definir relaciones sociales que aseguren la producción de valor y plusvalor.

El problema educativo no se halla desvinculado de lo anteriormente mencionado, pero requiere de pensar el saber y el trabajo desde otro lugar.

II – La Educación, el aprendizaje y los sujetos.

La educación institucionalizada fue concebida en sus orígenes, como un proceso de preparación para la entrada a la vida activa de los sujetos en la sociedad. Un momento de formación de las nuevas generaciones para incluirse en el mundo de los adultos³. La educación de los adultos definida desde el sistema educativo, siguió el mismo esquema y se planteó en sus diversas vertientes, como una educación compensatoria, que debía cubrir los déficit de aquellos adultos que habían tenido una integración social “defectuosa” o que no habían accedido de igual modo que otros a los bienes culturales que la educación general distribuía entre la población⁴.

Desde este punto de vista, la educación es pensada como un momento previo y/o separado del resto de la acción social. La anticipa pero no la contiene más que como referencia. Lo que sucede luego en la vida de las personas, una vez finalizada la educación, es objeto de estudio para ser transmitido a las nuevas generaciones pero no forma parte de la educación de los sujetos que la realizan sino como experiencia social objetivada.

Si bien el concepto de educación permanente no es nuevo, su justificación se define por el avance tecnológico creciente, la necesidad de acceder a nueva información y la idea que el empleo ha dejado de ser estable por lo que las personas deberán modificar sus trayectorias ocupacionales con momentos de ruptura varias veces en la vida.

Esta concepción de la educación permanente no varía lo dicho anteriormente respecto de la educación en general, sólo que multiplica los inicios y las inserciones en la historia vital de los sujetos. Habrá que empezar e insertarse muchas veces y entonces, cada vez, será necesario prepararse o estar preparado para hacerlo exitosamente.

Uno de los problemas de esta forma de entender la articulación, y el que resaltaremos aquí, es que deja de lado la posibilidad de construir el camino inverso y capitalizar la experiencia de trabajo en la medida que constituye, en sí misma, un espacio de aprendizaje.

³ La historia de la educación permite rastrear cómo esta función fue cumplida de diversos modos hasta arribar a nuestras actuales instituciones educativas.

⁴ Se hace referencia a lo que generalmente se define desde los sistemas educativos como educación de adultos. Las disputas en torno a la definición del campo y su relación con la educación popular, no son tema de análisis en el presente trabajo.

Claro que para ello, es preciso definir las características de los saberes que se construyen en el trabajo, su vinculación con la experiencia escolar, y las formas posibles de articulación. A ello nos dedicaremos en el apartado siguiente.

III - Los saberes del trabajo.

Una mirada analítica sobre el concepto mismo de saber, permite distinguir al menos tres formas diferentes. Coincidiendo con Barbier (Barbier, J.M. 1996) nos encontramos con que el término es utilizado para:

a) Referirse a los conocimientos, entendidos como aquellos saberes sobre la realidad (social o natural) que se hallan objetivados y que constituyen *corpus* de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías. Tanto el conocimiento científico como las observaciones sobre un hecho que podemos realizar en forma cotidiana, forman parte de este tipo de saberes. Lo que los distingue fundamentalmente es que se expresan en conceptos. Son enunciados que se expresan y se objetivan en el acto de expresión del sujeto que lo hace.

b) Se llama saber también a la capacidad de intervenir, los saberes de acción, o *savoir faire*, que se expresan en la posibilidad de las personas de transformar la realidad. No se expresan en enunciados sino en actos. Están constituidos por habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados pero que no quedan limitadas a ellos en la medida que se verifican con criterios de eficiencia y no de verosimilitud como lo es en el caso de los conceptos (Barcet. A; Le Bas, C; Mercier, C. 1985)

c) Finalmente también se habla de saber para dar cuenta de la capacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción. Estos saberes pueden denominarse competencias o *saberes de situación* en la medida que lo que los valida es la pertinencia al contexto de intervención. Los mismos se expresan en la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, interpretar la situación en base a conocimientos previos y decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas, fundadas en información recabada en situaciones particulares⁵.

Los tres tipos de saberes (el saber, el saber hacer y el saber qué hacer) se hallan en estrecha relación y no es posible analizarlos por separado en la medida que en el curso de la acción se hallan permanentemente referenciados los unos en los otros.

Todo saber hacer supone un concepto (implícito o explícito) y de igual modo los saberes de situación, tal como lo demuestran los desarrollos en didáctica y psicología

⁵ Esta acepción del concepto de competencia, ligada a los estudios en psicología del trabajo y ergonomía cognitiva, puede vincularse a la idea de competencia lingüística desarrollada por Chomski. La misma, dista sustantivamente de lo que definimos antes como “programa competencias” y que se vincula con las transformaciones en la valoración y el uso de la fuerza de trabajo.

del aprendizaje⁶ no surgen independientemente del contenido sobre el cual se ejerce en términos de los otros tipos de saberes enunciados.

Procederemos a continuación a realizar una breve referencia al modo en que estos saberes se hallan incluidos y han sido tratados en el sistema educativo

a- El sistema educativo y los saberes del trabajo

Si se toma en consideración lo expresado anteriormente, en cuanto a los distintos tipos de saberes que están implicados en el trabajo, es posible concluir que los mismos no son ajenos a los saberes transmitidos por el sistema educativo.

Ciertamente, la historia de la educación institucionalizada nos habla de la primacía de aquellos saberes organizados en corpus de contenidos. Los mismos, constituidos en enunciados que objetivan las experiencias del hombre en relación con otros hombres y en el mundo, requieren de una forma de transmisión y de evaluación propias, en las cuales el manejo de la comunicación verbal primero y escrita luego, es fundamental.

Aún así, no son los únicos saberes que se transmiten y han transmitido en las organizaciones educativas.

Se ha enseñado también a hacer y a transformar la realidad y lo mismo a saber qué hacer en situaciones específicas. Claro que estos dos últimos tipos de saberes se han volcado prioritariamente, sobre la propia experiencia escolar. Es decir el saber hacer y qué hacer en situaciones de conflicto se refiere fundamentalmente a las experiencias vividas en la propia organización educativa.

Aún así, y teniendo en cuenta que esto ha sido mayoritariamente lo característico de la educación escolar, la organización de las escuelas de artes y oficios, de educación técnica y de formación profesional (así como también la educación física o estética), introdujeron en el sistema educativo un nuevo espacio de prácticas y saberes.

Sin embargo, es notable en este sentido que las experiencias que han tomado como objetivo la formación para el trabajo hayan intentado reproducir lo más fielmente posible el mundo de la fábrica, y que aún hoy, se visualiza a las prácticas de trabajo (bajo el modo de pasantías, alternancia o el “on the job training”) como la forma de desarrollar todo aquello que por vía de la experiencia escolar es difícil de “pedagogizar”.

Claro que no se trata de un elemento posterior a la constitución del sistema educativo en sí, puesto que como lo demuestran numerosos trabajos, esta tensión se halla presente en los orígenes mismos de la organización educativa moderna⁷.

⁶ Al respecto ver Vergnaud, G. 1996.

⁷ Basta rastrear en la experiencia educativa Argentina los debates que se dieron en el congreso pedagógico de fines del siglo XIX para ilustrar una discusión que proviene de los inicios del pensamiento moderno, de la constitución de los Estados y los sistemas de enseñanza.

Aún así, con frecuencia se menciona la falta de articulación entre la educación con el trabajo, lo cual ignora que los saberes privilegiados para su transmisión en el sistema educativo, en tanto enunciados sobre el mundo y su funcionamiento, también integran el trabajo.

Esta mirada resulta tributaria de la dicotomización entre teoría y práctica. Parte de un supuesto deductivista de la construcción del saber y se halla influenciada por las relaciones de poder implícitas en la separación del trabajo intelectual y el trabajo manual.

Sin negar el privilegio que han tenido los saberes teóricos por sobre los prácticos (en los términos desarrollados con anterioridad), de los saberes por sobre los saberes de acción, remitir la formación para el trabajo a estos últimos es parte del mismo problema. Constituye la otra cara de una moneda que justifica una clasificación social que jerarquiza a la teoría y que piensa la práctica como aplicación y no como espacio de creación.

Por lo anterior, replantear el sentido de los saberes del trabajo al interior del sistema educativo implica necesariamente rever la relación entre teoría y práctica. Entre actividades de transformación del mundo y de transformación de los sujetos que las realizan, entre experiencia y razón, lo cual nos sitúa en un plano epistemológico que no es posible obviar en el debate.

b- ¿Cómo se transmiten los saberes del trabajo?

Teniendo en cuenta los distintos tipo de saberes que se implican en el acto de trabajo, las formas de producción y de circulación de los mismos son diferentes según cada uno, sin que por ello se niegue la existencia de relaciones de transformación mutua entre ellos como ya se mencionó al definirlos.

Los conceptos constituyen como se decía anteriormente, enunciados sobre la realidad. Se hallan objetivados respecto de los sujetos que los producen y en general organizados en sistemas o teorías que a su vez se enmarcan en paradigmas científicos en el sentido que emplea Khun. Su transmisión se realiza como un acto de comunicación con algún criterio de verdad. Este tipo de saber, prioritario en el currículo escolar, también forma parte como se enunciaba, de los saberes del trabajo. No sólo porque las explicaciones sobre el mundo que se transmiten en la escuela forman parte del mundo del trabajo, sino porque también en los espacios de trabajo se producen y circulan este tipo de saberes, y son apropiados por las personas.

Si se piensa en las explicaciones que se transmiten sobre el funcionamiento de las cosas, sobre las relaciones entre las personas, sobre las características y propiedades de los objetos que se transforman, el trabajo prescripto en sí, se expresan en forma de conceptos, enunciados que son transmitidos y que se integran en conjuntos significativos para los sujetos.

El reconocimiento de la existencia, producción y circulación de este tipo de saberes en el trabajo, resulta trascendente ya que en sí mismo cuestiona la idea difundida incluso entre muchos defensores de la formación por el trabajo, que la experiencia sólo genera saberes de experiencia. Es decir que lo que se forma en el trabajo, lo que se aprende en él y lo que resulta distintivo en la formación por el trabajo es la apropiación de destrezas y habilidades que hagan a los sujetos capaces de intervenir en los procesos de transformación.

Si bien este tipo de saber, el saber hacer, es insustituible no puede pensarse que la formación o el reconocimiento de los saberes del trabajo se limite a ello.

Al profundizar la forma en que este segundo tipo de saberes se transmiten, debemos poner el acento en el valor de la experiencia como formadora de recursos para la acción. Ahora bien, ¿qué es la experiencia? ¿cómo se forma y se transmite?

La experiencia no es sólo la rutinización de actos. Aún en aquellas actividades que resultan más repetitivas y monótonas, no es posible pensar en la acumulación de experiencia sin tener en cuenta la reflexión que cada sujeto realiza sobre la misma. En palabras de Vergnaud “En el comienzo no es el verbo, y mucho menos la teoría. Al principio es la acción, o mejor dicho aún la actividad adaptativa de un ser en su ambiente. Es para la acción que comienza el pensamiento: más precisa y completamente para la acción, la toma de información sobre el ambiente, el control de los efectos de la acción y la revisión eventual de la organización de la conducta.

Nada de nada sería posible, par el hombre en todo caso, sin la representación; es decir la formación en pensamiento de los objetos, de las propiedades, de las relaciones, de las transformaciones, de las circunstancias, de las condiciones, de las relaciones funcionales entre los objetos y con la acción. En síntesis, nada sería posible sin la conceptualización” (Vergnaud, G. 1996. p. 275.)

El problema es que esta reflexión, muchas veces no llega a formularse en términos explícitos. En el acto de trabajo existe siempre, en la medida que se resuelven problemas, un análisis de la actividad, un diagnóstico que orienta la acción posterior.

Este diagnóstico es, como lo define Pastré (1992) una síntesis de percepción, reflexión y acción orientada a un fin que es la consecución del trabajo. El pensamiento es entonces inseparable de la acción, pues aún en la decisión de no hacer, se halla presente un juicio que es fruto de una acción reflexiva. Claro que, en la experiencia y condiciones cotidianas definidas para el trabajo, este proceso de diagnóstico y de acción, se efectúa sin mediación de la palabra. Esta falta de conceptualización responde por un lado a las exigencias de rapidez propias del trabajo asalariado, pero por otra parte, la creación de automatismos constituye un proceso de protección que realiza el propio trabajador, como forma de reducir la carga mental que tendría el trabajo (Dejours, C. 1999), si debiera realizar una exteriorización de la reflexión en una gran cantidad de actos.

Ahora bien, no es posible entender la existencia de saberes de situación, sin la existencia de esta acción reflexiva que guía la toma de información correcta y que permite la identificación de los indicadores de un proceso, y al mismo tiempo la decisión sobre las acciones a realizar, o bien la omisión de las mismas.

En síntesis, para hablar de los saberes del trabajo, es preciso pensar en las relaciones que se dan entre la acción y la conceptualización, teniendo en cuenta que esta acción es en gran medida definida por objetivos ajenos al sujeto que lo realiza y para lo que aporta su trabajo. Es una acción mediada por relaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, científicas y que además se enmarcan en relaciones no sólo individuales sino colectivas.

IV- ¿Cuáles son las implicancias del reconocimiento de los saberes del trabajo para el sistema educativo – para el sistema productivo?

a- Las trayectorias

La estructura actual del sistema educativo, define un itinerario escalonado en niveles que constituyen cada una la referencia y el sustento del anterior. Se accede a cada nivel con la “llave” del diploma del nivel inmediatamente anterior con excepción del ingreso a la Universidad para los mayores de 25 años⁸.

El mercado de empleo a su vez, por efecto de la escasez de puestos de trabajo, de los procesos de flexibilización y precarización del mismo y como consecuencia de las políticas de reclutamiento y movilidad de la fuerza de trabajo impulsadas por las empresas, define cada vez más itinerarios breves, con saltos entre empresas y entre actividades.

Si analizamos las historias de vida de los sujetos y las relaciones entre sus trayectorias y los itinerarios definidos por las organizaciones, vemos que cada vez con mayor frecuencia, se producen situaciones de desorientación, de retroceso y de vuelta a empezar.

En estos procesos, muchas veces el sistema educativo se ve imposibilitado de acompañar las trayectorias reales que exigen articulaciones complejas de experiencias y saberes diversos.

La reconsideración de los saberes del trabajo en el sentido definido con anterioridad, podría permitir la ideación de itinerarios que permitan el aprovechamiento de la experiencia de vida y de trabajo de las personas, como parte de un aprendizaje que no reemplaza a la formación sistemática que es propia del sistema educativo, pero que puede integrarse en ella.

Un itinerario que tome como referencias no sólo el nivel de enseñanza anterior, sino también los aprendizajes que el sujeto puede haber hecho en su experiencia social, como parte del recorrido propuesto en el nivel siguiente. En suma, que la experiencia pueda ser también considerada como parte de esa “llave” que habilita el acceso a la formación sistemática.

¿De qué modo es posible?

⁸ Cabe señalar que se trata de un mecanismo poco utilizado y cuya implementación genera no pocos debates en las instituciones de educación superior.

b- La conceptualización de la acción.

Pensar la articulación entre saberes de experiencia y conceptos, no implica su equivalencia directa ni la posibilidad de reemplazo. Necesariamente la intervención pedagógica posibilita un dominio de los saberes que por su sistematicidad y su integración en sistemas de conceptos más generales, construye un pensamiento complejo y generalizable a diversas situaciones.

Ahora bien, la acción y los saberes que se construyen en ella, pueden recorrer parte de este camino, y esto es también una intervención pedagógica. La conceptualización de la acción, a partir de una mediación organizada por el sistema educativo puede permitir, como lo han demostrado los trabajos en didáctica profesional la transformación de los “conceptos en acto” (Pastré, P. 1999; 2005) en conceptos de un nivel de generalidad mayor e integrarse por vía de la enseñanza, en leyes y teorías que conforman el currículum.

Esta forma de intervención pedagógica resulta un desafío para el sistema educativo, en la medida que implica un diálogo entre dos tipos de saberes y dos formas distintas de construcción de los mismos.

La tantas veces proclamada reflexión sobre la práctica, es pensada en relación estrecha con la experiencia de vida y de trabajo que los adultos adquieren en sus trayectorias educativas y laborales, y puede constituirse en una valiosa herramienta de autoaprendizaje que merece ser considerada por las políticas educativas.

c- La intervención educativa en el trabajo.

Del mismo modo esta forma de concebir la relación entre los saberes del trabajo, permite profundizar las formas de transmisión de los conocimientos en los propios espacios de trabajo. Ya no se trata sólo de un proceso de “inmersión” en la realidad, como parecen ser pensadas muchas veces las pasantías u otras formas de prácticas profesionales, sino en la creación de situaciones didácticas⁹ que permitan la confrontación de los esquemas de conocimiento propios de cada sujeto, con el funcionamiento del mundo social y material, con el propósito de permitir la transformación del pensamiento hacia formas cada vez más complejas y abstractas.

Esto es lo que posibilita intervenciones más inteligentes (en el sentido piagetiano del término) y eficaces. El modo en que éstas intervenciones son valoradas por el mercado de empleo y las organizaciones productivas, es materia de lucha y negociación de los actores individuales y colectivos implicados, pero seguramente, un trabajador más conciente de sus intervenciones y que domina un conjunto más significativo de partes de un proceso productivo, está en mejores condiciones de dar esta batalla.

⁹ En el sentido que Brousseau (2003) le da al término en sus trabajos sobre didáctica de la matemática.

Desde aquí y para finalizar es que el sistema educativo puede contribuir a una democratización de la sociedad y del conocimiento. No sólo “proveyendo” saberes sino también reconociendo la capacidad que tienen las personas y las organizaciones de enseñar y de aprender, y articulando entonces este proceso.

Bibliografía

- BARBIER, J.M. 1996. *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. PUF. Paris.
- BARCET, A; LE BAS, C; MERCIER, C. 1985. *Savoir- faire et changements techniques*. Presses universitaires de Lyon.
- BROUSSEAU, G. 2003, *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Paris. Mimeo.
- DEJOURS, CH. 1999. *El factor humano*. PIETTE/LUMEN HUMANITAS. Bs. As.
- FRIEDMAN, G. Y NAVILLE, P. 1963. *Tratado de sociología del Trabajo*. FCE: México.
- MOUNIER, A. 2001. *The three logics of skills*. ACIRRT Working paper N° 66. University of Sydney.
- PASTRÉ, P. 1992. *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle. Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées*. Thèse du doctorat. Université Paris V. René Descartes. Sciences Humaines Sorbonne. Paris. Mimeo.
- PASTRÉ, P: 1999 *Travail et Compétences: un point de vue de didacticien*, En *Formation Emploi*. N° 67. Paris. Julio - Septiembre
- PASTRÉ, P 2005 « *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*” Octares editions. Toulouse.
- ROZANBLATT, PATRICK. 1999. *El cuestionamiento del Trabajo. Clasificaciones, jerarquía, poder*, PIETTE, Bs. As.
- SPINOSA, M. 2005. *Del saber al saber ser. Las calificaciones en le nuevo escenario de las relaciones de trabajo*. En FERNÁNDEZ, A. (Comp.) *Estado y Relaciones laborales: transformaciones y perspectivas*. Prometeo. Bs. As.
- 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 Neffa, J.C y De la Garza Toledo, E. Comp. *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Clacso. Bs. As
- VERGNAUD, G. 1996. *Au fon de l'action, la conceptualisation*. En BARBIER, J.M. *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. PUF. Paris.