



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES-
SEDE ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

**EDUCAR AL CIUDADANO COMPETENTE
EDUCACIÓN Y TRABAJO: UN ANÁLISIS DEL DISCURSO DE
LA REVISTA *ZONA EDUCATIVA* (1996-1999)**

WENDY SAPOZNIKOW

DIRECTORA: MYRIAM SOUTHWELL

BUENOS AIRES. MARZO 2012

AGRADECIMIENTOS

A mi directora por introducirme en el mundo de la Historia de la Educación.

A mis padres por la beca de Maestría sin la cual nada de esto hubiese sido posible.

A mis amigos porque siempre supieron que podía.

A mis Maestros por mostrarme que la vida también está en otra parte.

RESUMEN

Esta tesis se inscribe, principalmente, en la perspectiva teórica del Análisis Político del Discurso (APD) desarrollada en torno a la Universidad de Essex. También en el campo disciplinario de la Historia de la Educación. Se ocupa del problema de la articulación entre educación y trabajo -problema histórico del sistema educativo argentino desde su fundación en el Siglo XIX- en el escenario particular del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina (1989-1999). Se pregunta de forma general por el modo en el que se articulan discursivamente los elementos educación y trabajo en el contexto en el que se propone la autodenominada Transformación Educativa expresada en la Ley Federal de Educación. Específicamente analiza cómo se ve reflejada esa articulación discursiva en la publicación mensual del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación *Zona Educativa* (1996-1999). Es decir, cómo articula discursivamente *Zona Educativa* los elementos educación y trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. EL ESCENARIO DE ARGENTINA EN LA DÉCADA DEL NOVENTA.....	10
1.2. Justificación	10
1.2.1. El campo educativo.....	14
1.3. Discusiones actuales sobre el campo problemático de la relación entre educación y trabajo	16
1.4. La modernización del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina...	19
1.5. Racionalidades productivas: taylorismo, fordismo, toyotismo.....	21
1.5.1. Modelo de acumulación flexible, revolución científico-tecnológica, modernización empresarial y nuevas formas de gestión del trabajo y de los trabajadores	23
1.6. Modernización/Transformación Educativa: articulación de la racionalidad productiva y la racionalidad educativa	25
CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS	27
2.1. El Análisis Político del Discurso (APD).....	27
CAPÍTULO 3. ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN CUATRO PERÍODOS HISTÓRICOS DE ARGENTINA (1880-1999).....	38
3.1. Primer período: educación y trabajo desde las últimas dos décadas del Siglo XIX hasta la primera mitad del Siglo XX (1880-1943)	39

3.1.1. Oligarquía liberal (1880-1916)	39
3.1.1.1. La reforma Saavedra Lamas	43
3.1.2. Radicalismo: oposición a la oligarquía liberal (1916-1930).....	44
3.1.3. La década infame: restauración oligárquica de carácter autoritario (1930-1943)	46
3.2. Segundo período: educación y trabajo durante el primer y segundo gobierno peronista (1945-1955)	47
3.2.1. Doctrina peronista y sistema educativo	52
3.3. Tercer período: educación y trabajo durante el desarrollismo (1958-1966).....	54
3.3.1. La Teoría del Capital Humano.....	56
3.3.2. Creación del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET).....	58
3.4. Cuarto período: educación y trabajo durante la hegemonía neoliberal de la década del noventa (1989-1999)	59
3.4.1. De las calificaciones a las competencias	59
3.4.2. Competencias como significativo articulador entre educación y trabajo.....	62
3.4.3. La nueva versión de la Teoría del Capital Humano.....	64
 CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA EN TORNO A LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO: <i>ZONA EDUCATIVA</i> COMO ENUNCIACIÓN DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN	66
4.1. La revista.....	66
4.2. Los tópicos	67
 CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	82

BIBLIOGRAFÍA 88

ANEXOS: EL CORPUS..... 103

“[...] el neoliberalismo, como todo proceso de construcción
hegemónica, construye y resignifica el sentido común dominante.”

(Michael Apple, 1997: 11).

INTRODUCCIÓN

El problema de la articulación entre educación y trabajo es un problema estructural e histórico del sistema educativo argentino desde su fundación en el Siglo XIX. Ya en ese período fundacional se hace presente una tensión entre el polo de la formación profesionalizante y el de la formación propedéutica que no se resuelve en los períodos históricos posteriores sino que sólo se profundiza uno u otro modelo o enfoque educativo en distintos períodos históricos. Esta tesis está organizada en cinco capítulos que atraviesan ese problema.

En el primero describimos el escenario histórico de su problema de investigación: la formación histórico-discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina. Presentamos los discursos con los que esta construye la hegemonía al mismo tiempo que posicionamos al discurso del campo educativo en relación a estos otros discursos.

En el segundo presentamos las herramientas teóricas con que abordamos el problema de investigación: ¿Cómo se articulan discursivamente los elementos educación y trabajo en el contexto de la formación histórico-discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina el que se propone la autodenominada Transformación Educativa, es decir, la reforma educativa expresada en la Ley Federal de Educación? ¿Cómo se ve reflejada esa articulación discursiva en *Zona Educativa*? Esta tesis se inscribe, principalmente, en la perspectiva teórica del Análisis Político del Discurso (APD) desarrollada en torno a la Universidad de Essex y otras instituciones académicas vinculadas con ella.

Esta tesis se inscribe también en el campo disciplinario de la Historia de la Educación. Ello se verá reflejado en el tercer capítulo donde rastreamos -en la historia de la educación argentina- la articulación particular entre educación y trabajo en cuatro períodos históricos diferentes recortados entre los años 1880-1999. Buscamos continuidades, rupturas, rearticulaciones y significantes que emergen o reemergen en cada una de ellos.

En el cuarto capítulo presentamos un análisis político-discursivo de la articulación entre educación y trabajo en la revista *Zona Educativa*. Para ello caracterizamos, primero, a la publicación como la voz del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y, luego, buscamos reconstruir las cadenas discursivas de equivalencias e identificar sus puntos nodales.

Por último, en las Conclusiones argumentamos en torno a cómo la formación histórico-discursiva descrita en el capítulo 1 de esta tesis influye como contexto histórico en la articulación propuesta por el discurso educativo -del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina- entre educación y trabajo y cómo este discurso que construye hegemonía se expresa en *Zona Educativa*.

CAPÍTULO 1. EL ESCENARIO DE ARGENTINA EN LA DÉCADA DEL NOVENTA

Como hemos mencionado en la Introducción, esta tesis se ocupa del problema de la articulación entre educación y trabajo en el escenario particular de la década del noventa en Argentina (1989-1999). Nos preguntaremos de forma general por el modo en el que se articulan discursivamente los elementos educación y trabajo en el contexto en el que se propone la autodenominada Transformación Educativa expresada en la Ley Federal de Educación. Específicamente analizaremos cómo se ve reflejada esa articulación discursiva en la publicación mensual del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación *Zona Educativa* (1996-1999). Es decir, cómo articula discursivamente *Zona Educativa* los elementos educación y trabajo. Al mismo tiempo indagaremos en la construcción discursiva de estos elementos y la formación de cadenas equivalenciales así como en la identificación de los momentos y los puntos nodales. Explicaremos estas categorías más adelante. Mediante este análisis nos proponemos realizar una contribución al conocimiento del campo problemático de la relación entre educación y trabajo en Argentina.

1.2. Justificación

La articulación discursiva¹ -entre los elementos educación y trabajo- que desarrolla el neoliberalismo de la década del noventa en Argentina² en el escenario de la autodenominada Transformación Educativa establece una relación diferencial con la que había realizado el sistema educativo argentino durante períodos históricos anteriores³. Para realizar su análisis esta tesis se sirve de la publicación mensual del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación *Zona Educativa*⁴ tomada como fuente. Se toma la colección completa de la revista pero se recortan para la conformación del *corpus*⁵ sólo aquellos artículos que abordan -en sus diferentes géneros- la relación entre educación y trabajo. Se trata de analizar -mediante la perspectiva del Análisis Político del Discurso- cómo el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación -voz oficial en

¹ La categoría articulación se refiere a todas las prácticas que establecen una relación tal -nunca de necesidad- entre los elementos que estos construyen y modifican su identidad como resultado de esas mismas prácticas. La definición de esta categoría se ampliará en el capítulo 2 de esta tesis. Partimos de entender a la educación como una de las prácticas discursivas articuladoras que -como tal- construye y modifica las identidades de los elementos en la propia articulación. El sentido construido de las identidades de estos elementos resulta de su relación con otros elementos. El tipo de articulación que establece estas relaciones tiene una lógica particular de acuerdo al contexto de la formación histórico-discursiva ya que existen ciertas condiciones contextuales de una formación histórico-discursiva particular que deben reunirse para que pueda establecerse la articulación entre esos elementos.

² Cabe mencionar que ese momento de expansión neoliberal tuvo antecedentes precisos: algunas de sus ideas políticas y económicas centrales comenzaron a implementarse durante la dictadura de 1976-1983. "El proceso de desindustrialización iniciado por la dictadura militar produjo importantes cambios en la estructura social argentina [...] a través de la expulsión de mano de obra del sector industrial al sector terciario y cuentapropista, y la constitución de una incipiente mano de obra marginal." (Svampa, 2005: 23). En este trabajo tomaremos sólo la década del noventa aún sabiendo que no es su comienzo en sentido estricto

³ La relación diferencial que establece la nueva y particular articulación entre educación y trabajo propia del neoliberalismo de la década del noventa así como los diferentes períodos históricos anteriores con los que la establece serán analizados en el capítulo 3 de esta tesis.

⁴ *Zona Educativa* fue una publicación mensual -de cincuenta páginas en promedio cada número- editada en papel entre los años 1996 y 1999 y distribuida en forma gratuita en todas las escuelas del país. "Entre sus objetivos figuraba: incentivar la transformación impulsada por la Ley Federal de Educación [...]" (Finocchio, 2009: 139).

⁵ "[...] la noción de *corpus* ya implica cierta operación que afecta tanto a las materialidades significantes sobre las que se operará, como a los criterios puestos en funcionamiento en su selección y delimitación [...] está constituido por la superficie de inscripción y cierta mirada sobre la misma, la que posibilitó el recorte, la delimitación y la puesta en suspenso del material." (Saur, 2006: 195).

Zona Educativa- articula discursivamente los elementos educación y trabajo. Se propone como eje de análisis la relación entre estos dos elementos por el peso nuevo y particular que adquiere con la legitimación del neoliberalismo de la década del noventa⁶ como formación histórico-discursiva hegemónica para el período y su expresión en el campo educativo en las leyes N° 24.049 Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos (LTE, 1992), N° 24.195 Federal de Educación (LFE, 1993) y N° 24.521 de Educación Superior (LES, 1995). *Zona Educativa* -uno de los medios de difusión de la reforma educativa de la década del noventa- contribuye a la construcción de un discurso sobre el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación que -si bien se sanciona en el año 1993- comienza su implementación en el año 1996. Este coincide con el año de publicación del primer número de *Zona Educativa*. La revista difunde y prescribe las ideas centrales de la reforma educativa al mismo tiempo que estimula la búsqueda de un nuevo modelo educativo caracterizado por la presencia de la “modernización”. Modernización que, sin embargo, como ha desarrollado Southwell (2003b) se ve reducida en el contexto de esta formación histórico-discursiva a un concepto de particularismo tecnocrático que se basa en la apertura de la economía y el incremento de la regulación del mercado en las relaciones sociales y que establece conexiones con el nuevo orden globalizado.

Las tres leyes mencionadas anteriormente traducen a la legislación del campo educativo el espíritu de las reformas neoliberales (Southwell, 2001) del Estado de la década del noventa en Argentina. Responden a esa necesidad de reforma sostenida por

⁶ Numerosos caracterizaron la política educativa de ese momento. Feldfeber lo hace proponiendo que los ejes centrales de la política educativa del neoliberalismo de la década del noventa fueron “[...] la mercantilización del fenómeno educativo, la privatización de los servicios de educación o la introducción de la lógica de la gestión privada al sector público, y el entrenamiento del sujeto para el puesto de trabajo [...]” (Feldfeber, 1997: 26).

el neoliberalismo⁷ con eje en la eficacia. De acuerdo con García Delgado (1996) pueden considerarse dos reformas del Estado en Argentina durante la década del noventa: la primera en el año 1990 durante la primera presidencia de Menem, la segunda en el año 1996 durante la segunda presidencia. Ambas reformas pueden enmarcarse dentro del paradigma neoliberal del Estado mínimo que “[...] apuntaba a disminuir el tamaño del Estado, a recuperar sus roles clásicos (justicia, seguridad, educación, administración) y a declinar los de desarrollista, empleador y distribuidor [...]” (García Delgado, 1996: 2) y que derivaba las cuestiones productivas hacia el sector privado. La primera reforma se caracterizó por “[...] una abrupta ruptura con el pasado, con el Estado de Bienestar y con la [...] matriz estado-céntrica, y el predominio [...] de una matriz mercado-céntrica.” (García Delgado, 1996: 2). También se caracterizó por seguir “[...] tendencias generalizadas en el mundo del capitalismo globalizado: reducción del peso productivo del Estado, apertura de la economía, desregulación y descentralización.” (García Delgado, 1996: 5). Finalmente se caracterizó por proponer la inserción a nivel global e instalar la lógica del costo-beneficio para lo social.

El objetivo de estas reformas a nivel nacional –para el caso de un país de la región de Latinoamérica- es reestructurar su aparato productivo⁸ para poder insertarse en el orden globalizado⁹ y, además, modificar su estructura administrativa. La economía nacional de un país periférico -sin posibilidades de intervención sobre la configuración del nuevo

⁷ El neoliberalismo propone “[...] un ajuste estructural que responde a las nuevas tendencias de la economía capitalista como la globalización acelerada, flexibilidad de los procesos productivos [...], incorporación de innovaciones tecnológicas.” (Lechner, 1992: 83). Y sostiene que los países latinoamericanos se “[...] condenarían al subdesarrollo si no se adaptan a los mercados mundiales.” (Lechner, 1992: 84).

⁸ La reestructuración del aparato productivo consiste en la privatización de los servicios públicos y de las empresas públicas, la concentración del poder económico y la introducción de nuevas tecnologías. Esta reestructuración convive, sin embargo, con la exclusión social y el desempleo. (Southwell, 2001).

⁹ “[...] la reforma del Estado como el inevitable producto de los constreñimientos derivados de un proceso de inserción en la economía globalizada [...] la demanda de integración a un mundo con mayor competitividad como condición *sine qua non* [subrayado en el original] para subsistir [...]” (García Delgado, 1994: 13).

orden mundial- debe adaptarse a éste¹⁰ ya que la globalización se presenta como una amenaza de exclusión. Así aparecen los imperativos de la modernización y de la inserción (Tiramonti, 1997). El primero se trata de “[...] una exigencia insoslayable para evitar quedarse al margen [...]; el segundo de “[...] desarrollar estrategias que proporcionen condiciones de mayor competitividad [...]” (Tiramonti, 1997: 40). Ambos imperativos -de carácter economicista- se presentan como naturales. Lo que se naturaliza es el devenir –como destino inevitable- de la dimensión económica y del mercado. De esta forma, “Se asiste [...] a un proceso de naturalización [...] una particular organización del mercado o de las relaciones entre el capital y el trabajo o de los nexos entre los aparatos estatales y las corporaciones ingresa al sentido común dominante [...]” (Nun, 1995: 130).

1.2.1. El campo educativo

Las cuestiones expuestas más arriba cobran repercusión en el campo educativo¹¹ cuando a este comienza a interpelárselo desde la dimensión económica. De esta forma el tema de la competitividad –en relación con los imperativos de la modernización y de la inserción- se traduce en este campo en un discurso educativo que sostiene que la educación debe tener por función “[...] cooperar para aumentar las posibilidades nacionales de articularse al intercambio de productos y generar sujetos capaces de competir entre sí en un mercado de trabajo cada vez más estrecho y cambiante.” (Tiramonti, 2001a: 21). En este campo se busca lograr la competitividad ya no sólo a

¹⁰ “Los programas de ajuste apuntan a que las economías nacionales se adapten a las nuevas condiciones de la economía mundial.” (García Delgado, 1994: 14).

¹¹ Esta tesis entiende la categoría campo como una configuración u ordenación precaria y abierta a la dislocación. Es decir, no la entiende como un espacio de juego regulado “[...] una construcción social arbitraria y artificial [...] reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo estrictamente delimitados [...]” (Bourdieu, 1991: 114)

nivel nacional sino también individual. Y a este último nivel -mediante la individualización- se busca transformar a los sujetos en ciudadanos modernos “[...] tomadores de riesgo y [...] únicos responsables de su suerte.” (Tiramonti y Suasnabar, 2001: 67). La individualización pretende generar un tipo nuevo de sujeto, un individuo que se autoregule y se autogestione¹².

En este escenario la educación recibe nuevas críticas¹³: se la declara irrelevante e inútil socialmente. Se la acusa de no cumplir con la función asignada en relación a la competitividad: no forma a los sujetos “[...] ni para insertarse en el mundo del trabajo ni para ejercer la nueva ciudadanía” (Tiramonti, 2001a: 22). Se la vincula con el imperativo de la inserción, con la competitividad y con el mercado de empleo a través de una educación basada en competencias -de empleabilidad- que son presentadas como “[...] un conjunto de propiedades en permanente modificación, que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.” (Gallart, 1997: 4). Las competencias son saberes asociados a un mercado de empleo cambiante que le permiten al sujeto ser capaz de adaptarse eficientemente a este. De acuerdo con el neoliberalismo la flexibilidad laboral -a la que presenta como polivalencia entre distintas tareas- fuerza al individuo a competir y, por lo tanto, a mejorar. Los cambios que se producen en la organización del trabajo -durante la década del noventa en Argentina- deben producir a su vez cambios en la educación para el trabajo. De este modo, el sistema educativo se pone al servicio del nuevo mundo del trabajo¹⁴ y el -

¹² “Un individuo activo que, ante la multiplicación de riesgos, siente que debe tomar sus precauciones y elegir racionalmente entre las opciones abiertas y disponibles, o bien generar opciones nuevas (de Marinis, 2005: 26).

¹³ Afirmamos que estas críticas son nuevas porque -si bien son tensiones presentes desde la fundación del sistema educativo- toman una forma particular en el contexto de esta nueva formación histórico-discursiva. Esto se expondrá en el capítulo 3 de esta tesis.

¹⁴ “Del modelo de la manufactura al modelo de la fábrica taylorista y, después, al de la gran corporación toyotista, la premisa es siempre la misma: la escuela no sólo debe estar subordinada a los objetivos económicos del capital, sino que debe, además, estar organizada de acuerdo con la modalidad

también nuevo- ciudadano a educar se transforma en el ciudadano competente cuya participación en el mundo del trabajo y en la sociedad depende ahora de la adquisición de las competencias.

1.3. Discusiones actuales sobre el campo problemático de la relación entre educación y trabajo

La relación entre educación y trabajo ha sido entendida y abordada de diferentes maneras desde diferentes disciplinas y enfoques de investigación con los que esta tesis establece relaciones.

Los trabajos de María Antonia Gallart (1985, 1986, 1997, 2002) entienden a la relación entre educación y trabajo como la relación entre la educación formal y el trabajo productivo y/o la transición entre la educación formal y el mercado de empleo. En consecuencia proponen un enfoque de investigación que vincula la racionalidad productiva¹⁵ y la racionalidad educativa¹⁶. Esta vinculación, a su vez, se relaciona con los cambios en el sistema productivo, los cambios tecnológicos, los cambios en la organización y gestión del trabajo y los cambios en los mercados de empleo. Su enfoque de investigación propone también que durante la década del noventa comienza en Argentina una nueva racionalidad educativa que “[...] implica una educación general que garantice el buen desempeño de las habilidades básicas [...] y [...] las competencias de empleabilidad necesarias para competir en un mercado de trabajo moderno.” (Gallart, 1997: 4) y que busca sujetos con competencias tales que les permitan

predominante que asume la organización capitalista del trabajo. Doble mandato, doble correspondencia.” (Tadeu da Silva, 1997: 151).

¹⁵ “[...] basada en una división del trabajo orientada a la productividad [...]”. Supone una división técnica y social del trabajo. (Gallart, 1985: 131).

¹⁶ “La división escolar del trabajo [...] une una organización burocrática [...] con el objetivo manifiesto de la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos por parte de los estudiantes. (Gallart, 1985: 131).

readaptarse permanentemente¹⁷ a la modernización. Es decir, sujetos con capacidad de reaprendizaje y de recalificación durante toda su vida¹⁸. La nueva racionalidad educativa de la que da cuenta se organiza alrededor de la categoría competitividad e introduce la lógica racional-instrumental.

Un enfoque de investigación cercano al de María Antonia Gallart es aquel que propone como eje de análisis los cambios en la racionalidad productiva y las consecuencias que estos generan tanto en la racionalidad educativa como en los sujetos trabajadores. En este enfoque se incluyen los trabajos de Graciela Riquelme (1991, 1993, 1996 y 1998), Marta Novick (1997), María de Ibarrola (1993) y Natalia Herger (2007).

Este trabajo también establece una relación con la sociología del trabajo. Dentro de esta disciplina, con la línea de investigación de Julio Testa, Claudia Figari y Martín Spinosa (2011) y Martín Spinosa (2008, 2006, 2005, 2003) que trabaja la relación entre educación y trabajo como la relación entre formación, trabajo y saberes. Esta sostiene que la nueva “gestión por competencias” revitaliza “[...] la vinculación entre el ‘saber hacer’ específico y los saberes más amplios mediante el llamado ‘saber ser’. Esta vinculación toma cuerpo en la gestión de la fuerza de trabajo en tanto recursos humanos y la movilización de sus competencias.” (Figari, Spinosa y Testa, 2001: 15) y, de esta forma, entiende que los vínculos entre los procesos de formación y las formas de gestión del trabajo implican un análisis que considere tanto al sistema educativo como a las organizaciones laborales. Si bien esta tesis considera sólo al sistema educativo, al

¹⁷ “[...] brindarles, como mínimo, habilidades básicas para desempeñarse como ciudadanos y trabajadores y, como máximo, conocimientos y capacidades variadas que permitan el aprendizaje de las competencias necesarias para cubrir adecuadamente la variedad de nichos ocupacionales que aparecen y desaparecen en una sociedad moderna.” (Gallart, 2002:20).

¹⁸ “[...] la organización tradicional de la formación para el trabajo entra en crisis; la formación profesional como preparación específica para puestos de trabajo debe transformarse en una formación polivalente que permita el reentrenamiento a lo largo de la vida.” (Gallart, 2002: 30).

mismo tiempo incluye en su análisis las cuestiones concernientes a la organización y gestión del trabajo.

Existe otra serie de trabajos sobre problemas concernientes a la relación entre educación y trabajo que la abordan como la relación entre educación, trabajo y juventud. Pese a ser valiosos antecedentes, no serán los que se tomen como principales en esta tesis. De esta forma, no se trabajará con el enfoque de investigación que se centra en la segmentación del nivel medio de la educación y sus consecuencias en las oportunidades y trayectorias educativo-laborales de los “jóvenes desfavorecidos” (Claudia Jacinto 1996, 1997, 1998 y 2004) ni en el trabajo, la educación, la desigualdad y la exclusión de estos mismos jóvenes (Agustín Salvia 2008 y Ana Miranda 2006, 2007, y 2009) o en la relación de los adolescentes con la escuela y el trabajo (Silvia Llomovatte 1991). Tampoco se trabajará con el enfoque de investigación que se centra en la correlación entre niveles de educación, titulación y puestos de trabajo (Daniel Filmus 2001, 2003, 2004). Es decir, la relación entre educación y trabajo no está considerada en esta tesis como la relación entre juventud/adolescencia, educación y trabajo ni entre titulación y trabajo. La preocupación de esta tesis es, en cambio, la articulación discursiva de los elementos educación y trabajo realizada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La pertinencia y relevancia del tema de investigación específico de esta tesis –su particularidad- consiste entonces en analizar la articulación discursiva de los elementos educación y trabajo. Se trata de abordar la construcción categorial misma que será el punto de partida para las prescripciones curriculares, los direccionamientos para las escuelas y las prioridades de la política educativa.

1.4. La modernización del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina

Siguiendo a Thwaites Rey podemos afirmar que la política del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina “[...] es la culminación de tendencias estructurales gestadas desde mediados de la década de los ’70 en tensión con las crisis y mutaciones de la economía mundial [...]” (Thwaites Rey, 1999: 1). Su deslegitimación de la intervención estatal remite a “[...] modificaciones en la lógica de funcionamiento de lo ‘público’ que se vinieron gestando [...] al compás [...] de los cambios en el escenario mundial.” (Thwaites Rey, 1999: 2). En la Argentina el discurso hegemónico del neoliberalismo de la década del noventa -el de la emergencia y la reforma económica y del Estado construido en torno al significativo estabilidad (Southwell, 2001), el del ajuste estructural y la reestructuración de los sistemas productivos y administrativos- constituye un intento de subordinar todas las demás dimensiones de lo social a la económica¹⁹ expresada en la cuestión de la competitividad desarrollada más arriba. La modernización en este contexto se caracteriza, por un lado, por construir para el Estado un funcionamiento similar al del mercado y, por otro, porque en consecuencia prescinde del Estado. La modernización en esta formación histórico-discursiva se reduce a un concepto de particularismo tecnocrático (Southwell, 2003b)²⁰ que, por instrumental, se acompaña de la figura del experto que sostiene el discurso económico-administrativo-

¹⁹ De acuerdo con Svampa “[...] al subrayar la imposibilidad de rehuir las nuevas restricciones estructurales, reconociendo y aceptando de entrada la pérdida de autonomía de la política, la estrategia tendía a despolitizar las decisiones, restándoles su carácter contingente, producto de una situación de conflicto, al tiempo que enfatizaba el carácter unívoco del camino emprendido para encarar las reformas [...] En segundo lugar la subordinación de la política a la economía condujo a una naturalización de la globalización, en su versión neoliberal.” (Svampa, 2005: 54).

²⁰ Southwell (2003) señala -desde una perspectiva historiográfica- tres modelos de modernización en la Argentina: el primero -desde fines del siglo XIX- es el modelo de la modernización como expresión de la lógica estatal articulado con las nociones de orden institucional y progreso, el segundo modelo es el del desarrollismo que también se centra en el Estado y el tercer modelo es el del neoliberalismo de la década del noventa que se escinde del Estado y de la política y que, en cambio, transfiere al mercado los roles que tenían estos en los otros modelos de modernización en la regulación de las relaciones sociales.

gerencial²¹. Los significantes²² de este discurso se presentan como representando cuestiones de un sistema técnico neutro. La condición de posibilidad para que esto ocurra es el uso de –entre otras- las siguientes estrategias retóricas señaladas por Tadeu da Silva-

[...] 1) el desplazamiento de las causas: el eje de análisis de lo social es transferido del cuestionamiento de las relaciones de poder y de desigualdad hacia el gerenciamiento eficaz de los recursos; [...] 3) la despolitización y naturalización de lo social: las presentes condiciones sociales son vistas como naturales e inevitables [...]; 4) la demonización del espacio público y la santificación del privado –el mercado y la esfera privada son tomados como modelos de todo lo que es bueno y eficiente, mientras que lo estatal y lo público son vistos como la síntesis de lo que es malo e ineficiente [...] (Tadeu da Silva, 1997: 147, 148).

Sin embargo la emergencia de nuevos significantes que reemplazan a otros anteriormente en uso –así como la forma de entender sus significados y de articularlos- señala que existe un proceso de construcción discursiva de hegemonía propio de cada nueva y particular formación histórico-discursiva. En consecuencia el significante modernización en el contexto de la formación histórico- discursiva que analiza esta tesis se presenta de forma absoluta: deseable, natural, con una racionalidad única -y por esto mismo inevitable- y desplegado en un vacío que es tanto social como político e histórico. Es decir, se presenta como si no fuera una construcción social, histórica, política e ideológica y con contenidos distintos, disímiles que se anudan a su vez con distintos modelos de lo social. Como si no fuera parte del proceso de construcción

²¹ “Este es imprescindible por ser quien detenta la información en materia de innovación y de saberes muy especializados [...]” (Boltanski y Chiapello, 2002: 126).

²² “[...] con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad [...]” (Southwell, 2008b:3)

discursiva de hegemonía en una formación histórico-discursiva particular, nueva y diferente a otras²³.

1.5. Racionalidades productivas: taylorismo, fordismo, toyotismo

Para desarrollar otro aspecto relacionado con la misma dimensión económica de la modernización del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina expresada en la búsqueda de la competitividad, se reseñan brevemente en este apartado los cambios más destacados de las últimas décadas en la racionalidad productiva –particularmente en la organización del trabajo²⁴- ya que estos influyen en la articulación posterior con la racionalidad educativa en cada uno de los diferentes períodos históricos.

La primera racionalidad productiva es la correspondiente a la Organización Científica del Trabajo (OCT), el taylorismo. Su principio organizador es la subdivisión del trabajo en elementos simples que se encadenan y que pueden ser medidos y registrados. Al cronometrar el tiempo se mide la economía del trabajo. Con su medición se obtienen el ritmo y los movimientos óptimos. La OCT supone tanto la organización del trabajo como las formas de supervisión y control. En cuanto a la organización del trabajo establece una división entre concepción y ejecución, una división del trabajo y un sistema de métodos que marca las operaciones a realizar, su secuencia, su tiempo y su modo operatorio. Se priva al trabajador de la participación en el proceso de trabajo. Se captura el saber-hacer del trabajador y se suprime -en un mismo movimiento- la dimensión intelectual del trabajo manual (Antunes, 2005) que se transfiere a la gerencia

²³ En esta tesis el reconocimiento de la historicidad de los fundamentos de la modernización del neoliberalismo de la década del noventa les quita su carácter absoluto. Los fundamentos son, en cambio, resultado de un proceso de construcción discursiva de hegemonía.

²⁴ “Por organización del trabajo puede definirse el conjunto de aspectos técnicos y sociales que intervienen en la producción de determinado objeto. Se refiere a la división del trabajo entre las personas, así como entre las personas y las máquinas [...] es una construcción social, histórica, modificable y cambiante.” (Novick, 2000: 126).

científica. La OCT se asocia a la eficiencia y al incremento de las ganancias. De su lógica surge el fordismo²⁵ que introduce el principio de la línea de montaje. Su lema es el *one best way* y propone que existe sólo una forma -y que esta es la mejor y más avanzada- de racionalizar el saber-hacer del proceso de trabajo para volverlo eficiente. El trabajo se parcela, se fragmenta y se descompone en tareas. En consecuencia reduce la acción del trabajador a un conjunto mecánico y repetitivo de actividades y se torna desprovisto de sentido. Las actividades sólo se articulan en la línea de producción, rígida, que une las acciones individuales. La organización del trabajo taylorista-fordista intensifica las formas de explotación al imponer mecánicamente los tiempos -que se reducen- y los ritmos -que aumentan- de trabajo. De esta forma la gestión del tiempo/movimiento elimina los tiempos muertos y, al mismo tiempo, especializa las tareas. La relación tiempo/especialización en esta organización del trabajo puede relacionarse también con la evolución e incorporación de tecnología mecánica que genera, a su vez, cambios en la especialización: un nuevo instrumento de trabajo exige, por un lado, nuevos movimientos y, por otro, nuevas calificaciones de parte del trabajador que se convierte en apéndice de la máquina-herramienta (Antunes, 2005).

Posteriormente las concepciones en relación a la organización del trabajo se modifican. De esta forma surge la racionalidad productiva toyotista. El toyotismo²⁶

²⁵ “[...] expresión dominante del sistema productivo, y de su respectivo proceso de trabajo, que prevaleció en la gran industria a lo largo prácticamente de todo el siglo XX –sobre todo a partir del segundo decenio- se basaba en la *producción en masa* de mercancías que se estructuraba a partir de una producción más *homogeneizada* y [...] *verticalizada*.” (Antunes, 2005: 22).

²⁶ El toyotismo -cuyo sistema es el de la mejora continua- se caracteriza, entre otros, por los siguientes elementos que, al mismo tiempo, lo diferencian del taylorismo-fordismo:

- a) [...] su producción es *variada y bastante heterogénea*, al contrario de la homogeneidad fordista;
- b) Se fundamenta en el trabajo obrero en equipo, con multiplicidad de funciones, rompiendo con el carácter fragmentado típico del fordismo;
- c) La producción se estructura en un proceso productivo flexible, que posibilita al obrero operar *simultáneamente* varias máquinas [...] alterándose la relación *hombre máquina* en la cual se basaba el taylorismo-fordismo;
- d) Tiene como principio el *just in time*, el mejor aprovechamiento posible del tiempo de producción;
- f) [...] flexibilización, tercerización, subcontratación, círculos de control de calidad, control de calidad total [...], trabajo en equipo, [...], ‘gerencia participativa’ [...]

presenta su reestructuración de la racionalidad productiva taylorista-fordista como la forma más avanzada posible de un nuevo modelo de racionalidad. Lo hace “[...] por medio de las formas de acumulación flexible²⁷ [...], de las formas de gestión organizacional, de los avances tecnológicos [...] en el plano ideológico, por medio del culto de un *subjetivismo* y un ideario fragmentador que hace apología del individualismo exacerbado.” (Antunes, 2005: 33). Redobla la apuesta del taylorismo-fordismo en términos de prescripciones -todo procedimiento debe estar documentado- y constituye un nuevo modo de captura del saber-hacer que se apropia ahora también de las actividades intelectuales del trabajo.

1.5.1. Modelo de acumulación flexible, revolución científico-tecnológica, modernización empresarial y nuevas formas de gestión del trabajo y de los trabajadores

Los países capitalistas industrializados enfrentaron desde mediados de la década del setenta políticas de ajuste estructural y de reestructuración de sus sistemas productivos (Herger, 2007). Como consecuencia -en estos mismos países- se generaron cambios estructurales que se tradujeron en “[...] una nueva forma de acumulación del capital basada en el monetarismo, la desindustrialización y terciarización de la economía, la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación y la adopción de nuevas formas de organizar los procesos de trabajo.” (Herger, 2007: 26). Finalmente

g) Organiza los círculos de control de calidad, constituyendo grupos de trabajadores que son *instigados* [...] a discutir su trabajo y desempeño, con vistas a mejorar la productividad de la empresa, los que se convierten en un importante instrumento para que el capital se apropie del saber hacer intelectual y cognitivo del trabajo, que el fordismo despreciaba [...]” (Antunes, 2005: 40, 41)

²⁷ La acumulación flexible confronta con la rigidez del taylorismo-fordismo. Propone, en cambio, la flexibilidad de los procesos laborales y los mercados de empleo: empresas con contingentes menores de fuerza de trabajo pero que obtienen mayores índices de productividad. Al mismo tiempo se caracteriza por la emergencia de sectores nuevos de producción, servicios y mercados y por niveles altos de innovación comercial, tecnológica y de organización del trabajo (Harvey, 2008).

el desarrollo de diferentes y nuevas tecnologías dio lugar a una revolución científico-tecnológica. Estos procesos redefinieron las calificaciones de los trabajadores que se requieren en el nuevo mercado de empleo.

En la Argentina de la década del noventa la revolución científico-tecnológica – enmarcada en el contexto de los imperativos de la modernización, la inserción, la competitividad y la eficiencia- se une con el proceso de implementación de un modelo de acumulación flexible. Como una de sus consecuencias se asiste a la modificación de la estructura y la organización del mercado de empleo²⁸ –que se expresa en la multiplicación de las formas de contratación: empleo autónomo, tercerización, subcontratación y trabajos temporarios (Svampa, 2005)- y de los procesos, la organización del trabajo y la gestión de los trabajadores en las empresa. En este contexto, la modernización empresarial se inscribe “[...] en las concepciones [...] del ‘management participativo’ [...] en la doctrina de la flexibilidad (laboral, tecnológica, productiva, organizacional) [...]” (Figari, 2003: 2) que presenta las empresas como organizaciones competentes por esbeltas²⁹, flexibles, creativas, innovadoras, horizontales, desjerarquizadas, descentralizadas, desreguladas, que funcionan como redes, que son adaptables al entorno y abiertas al cambio. Es decir, empresas inteligentes con capacidad de (auto)aprender. También se inscribe en la Gestión de la Calidad Total (GCT)³⁰ y en la Gestión por Competencias³¹. En el marco de las

²⁸ “Ello se hizo efectivo en 1991, gracias a la sanción de la ley 24.013 o ‘Nueva Ley de Empleo’, que conllevó un cambio en el modo en el que el Estado intervenía en la relación capital-trabajo. La ley reconocía la emergencia laboral al mismo tiempo que planteaba una doble estrategia: por un lado, la flexibilización del contrato de trabajo formal y la creación de ‘nuevas modalidades de contratación’, destinadas a facilitar la entrada y salida del mercado de trabajo; por el otro, el desarrollo de políticas sociales compensatorias.” (Svampa, 2005: 42).

²⁹ “Hemos copiado el término de empresa esbelta del de <<producción esbelta>> o de <<máxima precisión>> [...] que se inventó [...] para reunir el conjunto de nuevos métodos de producción, deducidos [...] de la observación [...] en particular de Toyota [...]” (Boltanski y Chiapello, 2002: 118).

³⁰ La GCT se presenta como un “instrumento neutro de gerencia y administración” (Tadeu da Silva, 1997) que implica un “[...] proceso de normalización, de estandarización, de prescripción de lo correcto y, por lo tanto, [...] de lo que constituye un desvío en relación a ese estándar.” (Tadeu da Silva, 1997: 161). Así “[...] la calidad consiste en seguir una serie de procedimientos correctos y apropiados [...]” (Tadeu da Silva, 1997: 160) cuyo fin es el de lograr la eficiencia y la eficacia.

tendencias predominantes de esta modernización –relacionada con la modernización económica de la racionalidad productiva propuesta por el neoliberalismo para el mismo período- se despliegan estrategias empresariales que tienen por objeto reconfigurar su legitimidad. Así aparece el imperativo del “cambio cultural” de las empresas y aparejado a este el cambio en la noción de trabajador. Se lo presenta como “[...] autónomo, responsable, con un puesto extendido y, sobre todo, disponible [...]” (Figari, 2001: 98). Se autoorganiza, se autogestiona, se autocontrola y se autoevalúa. Es un trabajador competente, creativo, innovador, polivalente y adaptable a la organización del trabajo flexible y en equipos.

La modernización empresarial, finalmente, se dirige a los sujetos invitándolos al desarrollo personal y al conocimiento de sí mismos ya que no enmarca a sus trabajadores “[...] en el recorrido de las carreras; las definiciones de las funciones y los sistemas de sanciones-recompensas [...]” (Boltanski y Chiapello, 2002: 141).

1.6. Modernización/Transformación Educativa: articulación de la racionalidad productiva y la racionalidad educativa

Las transformaciones de la racionalidad productiva como consecuencia de la crisis del régimen de acumulación fordista, de su pasaje a la acumulación flexible y de la revolución científico-tecnológica generan cambios en la articulación entre educación y trabajo. La aparición del significante competencias -en el escenario de la Transformación Educativa y de la competitividad- implica modificaciones en la concepción del sujeto pedagógico y en la de la educación cuyo papel es ahora el de mantener o aumentar la competitividad individual en el mercado de empleo. El sistema

³¹ “Tal gestión pretende conciliar el tiempo largo de las duraciones de actividades de los asalariados con el tiempo corto de las coyunturas del mercado, de los cambios tecnológicos [...]” (Tanguy, 2003: 122).

educativo debe tener por función educar sujetos ciudadanos competentes, futuros trabajadores competentes. El sujeto pedagógico ciudadano competente –luego trabajador competente- es responsable de sí mismo, de su individualidad. Lo que se enzalza es la individualización por medio de la figura de un sujeto responsable de mantener sus competencias de empleabilidad actualizadas y de adaptarse a toda situación novedosa que se le presente. El sujeto debe realizar un esfuerzo individual primero para educarse y luego –de acuerdo con los conocimientos y habilidades que haya adquirido en el sistema educativo- para realizar la opción más adecuada para insertarse en el mercado de empleo competitivo y cambiante y conquistar las mejores posiciones (Herger, 2007).

La presentación realizada hasta aquí nos permite dar cuenta de que el campo educativo recibe el influjo de debates de otros campos sociales. Estos debates realizan siempre una trayectoria entre distintas tendencias predominantes en los distintos contextos de las formaciones histórico-discursivas y se entroncan en concepciones ideológicas y modelos sociales particulares en cada uno de estos períodos históricos. Estos mismos debates generan condiciones de posibilidad particulares para los debates educacionales. En relación a aquellos debates sobre la articulación entre la educación y el trabajo hemos visto en el desarrollo de este capítulo que se trata de una vinculación histórica y compleja.

CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS

El marco teórico para esta tesis se integra por la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD) -denominada por algunos como Escuela de Essex- que constituye el modo de abordaje de la siguiente pregunta-problema de investigación: ¿Cómo se articulan discursivamente los elementos educación y trabajo en el contexto de la formación discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en el que se propone la autodenominada Transformación Educativa expresada en la Ley Federal de Educación? ¿Cómo se ve reflejada esa articulación discursiva en *Zona Educativa*?

2.1. El Análisis Político del Discurso (APD)³²

El APD desarrollado a partir de las propuestas teóricas de Laclau y Mouffe brinda el marco para analizar el proceso de construcción hegemónica como proceso de construcción discursiva de hegemonía. La lucha por la hegemonía -atravesada por antagonismos- es interpretada como procesos de emergencia de conflictos que son el resultado de la articulación. Existen dos condiciones indispensables para poder referirse a la hegemonía como una práctica articuladora: la primera es que se produzca un encuentro de fuerzas antagónicas cuyas prácticas articuladoras también sean antagónicas y la segunda es que las fronteras que separan a estas fuerzas antagónicas sean inestables. De esta manera, “[...] el concepto de hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de *articulación*.” (Laclau y Mouffe, 1987: 105). Ubicarse en el campo de la articulación implica “[...] renunciar a la concepción de la

³² “[...] una perspectiva más cuya peculiaridad es que se concentra en el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas.” (Buenfil Burgos, 1992: 3).

sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales.” (Laclau y Mouffe, 1987:108)³³. Se debe, en cambio “[...] considerar a la apertura de lo social como constitutiva, como <<esencia negativa>> de lo existente [...]” (Laclau y Mouffe, 1987:108). Lo social carece de esencia y, por lo tanto, no existe un espacio suturado que pueda concebirse como una sociedad³⁴. Al negar el enfoque esencialista de las relaciones sociales se propone, primero, que las identidades poseen un carácter precario y relacional y que no pueden fijarse en un sistema y luego que, sin embargo, se intenta realizar esa fijación imposible³⁵.

La categoría de articulación resulta “[...] toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica”³⁶. Ligada a la categoría de articulación aparece la de discurso como la “[...]”

³³ La categorización desarrollada por Laclau y Mouffe se propone rescatar al mismo tiempo que “radicalizar” ciertas categorías de la teoría de Gramsci, entre ellos los de hegemonía y bloque histórico. Gramsci propone al concepto de hegemonía como una construcción político-cultural que remite al mismo tiempo al consenso y al conflicto. La hegemonía tiene una base de clase “[...] es obra de una clase fundamental y esta clase es fundamental en todo el período histórico considerado.” (Portelli, 1974: 81). Es la traducción política del bloque histórico que implica, por un lado, la estructura social -las clases- que depende de las relaciones de fuerza productivas y, por otro, la superestructura ideológica y política. La relación entre estructura y superestructura no es para Gramsci tal que prime una sobre la otra ni que una determine mecánicamente a la otra sino que, en cambio, su vínculo es orgánico y asume una construcción social efectiva.

Esta perspectiva se distancia de la concepción gramsciana de hegemonía en dos puntos centrales: “[...] en cuanto al plano de la constitución de los sujetos hegemónicos –para Gramsci [...] el plano de las clases fundamentales-; y en cuanto a la unicidad del centro hegemónico –para Gramsci [...] toda formación social se estructura en torno a un centro hegemónico.” (Laclau y Mouffe), 1987: 158,159). Estos dos puntos muestran en Gramsci su “último resabio de esencialismo” propio del marxismo: “[...] la esencia última de la instancia articuladora [...] es siempre [...] una clase fundamental de la sociedad, y la identidad de esta clase no es considerada como el resultado de prácticas articuladoras [...]” (Laclau, 2005: 160). Para el APD, en cambio, no hay sujeto que articule ni clases fijas que intervengan en la articulación. Así, si bien reconoce en la teoría gramsciana a la hegemonía como una práctica articuladora, al mismo tiempo le critica su concepción de que quienes constituyen los sujetos hegemónicos sean las clases fundamentales y que excepto en casos de crisis orgánica las formaciones sociales se constituyan en función de un centro hegemónico. Al bloque histórico lo red denomina formación hegemónica y lo considera “[...] desde el punto de vista del campo antagónico en el que se constituye [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 157).

³⁴ “Lo social sólo existe como el vano intento de instituir ese objeto imposible: la sociedad.” (Laclau, 1993: 106).

³⁵ “[...] la operación de cierre es imposible pero al mismo tiempo necesaria [...]” (Laclau, 2006a: 19).

³⁶ Existen ciertas condiciones contextuales de una formación histórico-discursiva particular que deben reunirse para que pueda establecerse la articulación entre esos elementos. Por lo tanto la relación que establece la práctica articuladora entre los elementos no es una relación de necesidad. Además, “[...] no todas las prácticas de articulación son hegemónicas. Una práctica de articulación debe ser considerada como hegemónica si implica la subversión de prácticas opositoras que compiten intentando articular lo social de manera distinta.” (Torfing, 1998: 44).

totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora [...]”. Este último es una constelación de significados, una estructura abierta, incompleta y precaria. Está regido por una lógica relacional, diferencial, incompleta y atravesada por la contingencia. Es la “[...] limitación parcial de un <<exceso de sentido>> que lo subvierte.” (Laclau y Mouffe, 1987: 128).

El APD considera a lo discursivo un horizonte teórico. “El discurso constituye el terreno primario de constitución de la objetividad como tal” (Laclau, 2005: 92). No se define por su sustancia, está conformado por los aspectos lingüísticos y extra lingüísticos y posee un carácter material. “[...] toda configuración social es una configuración *significativa*.” (Laclau, 1993: 114) y el discurso le es inherente. El discurso constituye también las posiciones de sujeto. El APD utiliza la “[...] categoría de <<sujeto>> [...] en el sentido de <<posiciones de sujeto>> en el interior de una estructura discursiva [...] los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda <<experiencia>> depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas.” (Laclau y Mouffe, 1987: 132, 133).

El APD no distingue entre prácticas discursivas y no discursivas y sostiene que no existe objeto que no se constituya como objeto de discurso, que se de “[...] al margen de toda superficie discursiva de emergencia.” (Laclau y Mouffe, 1987: 121). Es decir que el carácter discursivo de una práctica u objeto no niega su existencia física, en cambio, muestra que estos no se presentan sólo como existencias físicas sino articulados discursivamente. Por lo tanto pone en evidencia que ni las prácticas ni los objetos pueden separarse de su significación.

Al considerar el modo en que la categoría de discurso establece una relación con la de articulación, se presentan los momentos y los elementos. Los primeros como “[...]”

posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso [...]”, los segundos como “[...] toda diferencia que no se articula discursivamente”. (Laclau y Mouffe, 1987: 119). El pasaje de los elementos a los momentos nunca se produce completamente. Esto vuelve posible la práctica articuladora. Es decir que las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario y las identidades nunca se constituyen plenamente. Si el carácter de toda totalidad es siempre incompleto, abierto y precario debe eliminarse “[...] el supuesto de <<la sociedad>> como totalidad suturada y autodefinida.” (Laclau y Mouffe, 1987: 127). La totalidad es siempre susceptible de reconstitución y de dislocación.

Lo social como práctica se constituye, más bien, en la tensión entre la pura interioridad de un sistema fijo de diferencias y la pura exterioridad de unas identidades con respecto a otras. Tensión en la que lo necesario sólo es una limitación parcial de lo contingente³⁷ y que imposibilita tanto la fijación absoluta como la no fijación absoluta de las identidades. Con respecto a la fijación absoluta hace su aparición el campo de la discursividad como el exceso de sentido mencionado en relación al discurso. Este se vuelve el terreno para la constitución de la práctica social. Con respecto a la no fijación absoluta se sostiene que para que la diferencia sea posible debe haber fijaciones parciales del sentido. La primera y la segunda se relacionan por la aparición de los puntos nodales. Si “el discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 129), los puntos nodales son justamente los “[...] puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial [...]” (Laclau y Mouffe, 1987:129). La fijación parcial -o temporal- es resultado de la práctica articuladora hegemónica. Si toda identidad es relacional pero la relación no puede fijarse en un sistema estable de diferencias, si todo discurso se ve

³⁷ Necesario y contingente no son “[...] dos áreas delimitadas y exteriores la una a la otra [...] lo contingente sólo existe en el interior de lo necesario.” (Laclau y Mouffe, 1987: 131). De esto se trata la subversión antes mencionada.

subvertido por el campo de discursividad que lo desborda, entonces la transición de los elementos a los momentos nunca es completa. Los puntos nodales –a los que hemos hecho referencia desde el comienzo de esta tesis- son significantes tendencialmente vacíos, significantes sin significado. Los sistemas significativos se estructuran “[...] en torno a un lugar vacío que resulta de la imposibilidad de producir un objeto³⁸ [...] requerido por la sistematicidad del sistema.” (Laclau, 1996a: 76). Cualquier significante puede ser vaciado³⁹. Los significantes vacíos son la condición de posibilidad de lo ideológico como el “[...] no reconocimiento del carácter precario de toda positividad [...] la voluntad de ‘totalidad’ de todo discurso totalizante.” (Laclau, 1993: 106)⁴⁰. Por ello la categoría significante es productiva para el recorrido que aquí nos proponemos, puesto que implica ver las transformaciones, rearticulaciones y reemergencias de distintos significantes, en las distintas perspectivas desarrolladas para el problema de la relación entre educación y trabajo. Los significantes vacíos son, también, la condición de posibilidad de la hegemonía. La construcción discursiva de hegemonía produce un efecto de sutura, de (re) totalización, en un sistema significativo que es constitutivamente abierto. Este efecto es posible porque el contenido con el que se llena el significante vacío “[...] pasa a ser el significante de la plenitud comunitaria ausente [...]” (Laclau, 1996a: 82). En este sentido, esta categorización resulta provechosa para analizar cómo el significante competitividad pasa a ocupar un lugar significativo en el nuevo discurso referido a la educación para la vida y el amplio mundo del trabajo. Se trata de un significante que articula sentidos ligados a desarrollar una plenitud y estabilidad económicas ausentes.

³⁸ Este objeto imposible de producirse es la sociedad o la comunidad.

³⁹ El significante vaciado de significado no se define por necesidad sino en el contexto de una formación histórico-discursiva.

⁴⁰ El efecto ideológico- resultado de la característica distintiva de la ideología que consiste en “[...] autoproclamarse como un sistema de significaciones originario, fijo, total, positivo, completo, universal y no susceptible de ser desmantelado.” (Buenfil Burgos, 1993: s/d)- es para el APD el hacer creer que un ordenamiento social particular puede aportar el cierre y la transparencia de la sociedad o la comunidad.

El cierre de este sistema coincide con sus límites pero “estos límites [...] sólo pueden ser dictados por algo que está más allá de ellos.” (Laclau, 2006b: 67). Así, porque hay antagonismo –entendido como negación recíproca de la legitimidad de la diferencia- es posible la práctica articuladora. El antagonismo define una frontera e implica que “la relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas.” (Laclau y Mouffe, 1987: 145). La relación de antagonismo, entonces, implica que las identidades se constituyen en la relación misma y no previamente, de forma temporaria y no definitivamente establecida y en términos de una negatividad que asume una existencia positiva. De esta manera, el antagonismo es el límite de lo social.

En relación al problema de investigación específico de esta tesis -y a las categorías del APD reseñadas hasta aquí- el APD resulta una perspectiva valiosa para analizar el discurso que se ve reflejado en *Zona Educativa* porque en la revista se materializa el proceso de construcción discursiva de hegemonía en el contexto de la formación histórico-discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina. Se propone a esta como una nueva y particular formación histórico-discursiva, a la educación y el trabajo como dos elementos que adquieren centralidad en esta formación y a su relación en este contexto como articulación producto de las prácticas de construcción discursiva de hegemonía que resultan en la modificación de las identidades de los elementos, que fijan parcialmente su sentido y que en consecuencia los vuelven momentos. El discurso que se ve reflejado en *Zona Educativa* es, de esta forma, expresión de la práctica articuladora del discurso del neoliberalismo de la década del noventa (particularmente del neoliberalismo en educación). Expresión, al mismo tiempo, de su construcción discursiva de hegemonía. Si toda configuración social –en este caso particular la de la década del noventa en Argentina- es significativa y si la significación posee un carácter material, *Zona Educativa* resulta una de las formas de

materialización de esa significación discursiva y uno de los dispositivos específicos donde se presenta el discurso educativo vinculado al mundo del trabajo estructurado por la práctica articuladora. En este discurso educativo el significante competitividad es un punto nodal: fija parcialmente el sentido de la cadena discursiva constituida –hasta el momento- con los elementos educación, trabajo y competitividad.

En relación a los elementos anteriormente mencionados podemos agregar ahora que su identidad en el sistema se constituye dividida: “[...] cada diferencia se expresa a sí misma como diferencia [...] [y] se *cancela* [...] al entrar en una relación de equivalencia con [...] las otras [...] del sistema.” (Laclau, 1996a: 72). La equivalencia subvierte la diferencia: toda identidad se constituye dentro de la tensión entre la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia. Estas son las dos lógicas que se presentan en relación a la construcción discursiva de hegemonía y que se corresponden respectivamente con los polos paradigmático y sintagmático del lenguaje⁴¹. La primera se privilegia sobre la segunda y al formar una cadena de equivalencias “[...] el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad.” (Laclau, 1996a: 75). La equivalencia debilita la diferencia pero no la elimina “[...] la diferencia continua operando dentro de la equivalencia, tanto como su fundamento como en una relación de tensión con ella.” (Laclau, 2005: 105). La equivalencia y la diferencia, por un lado, son incompatibles entre sí y, por otro, “[...] se necesitan la una a la otra como condiciones necesarias para la construcción de lo social.” (Laclau, 2005: 107). Sin embargo la relación entre equivalencia y diferencia es inestable.

En la lógica de la equivalencia los elementos se eslabonan en cadenas equivalenciales que se construyen a partir de los desplazamientos metonímicos de la significación producto de la fuerza hegemónica. Si bien poseen identidades diferentes

⁴¹ El polo paradigmático se corresponde con la relación de sustitución y el polo sintagmático con la relación de combinación.

sus diferencias se debilitan, se subvierten y los elementos se tornan equivalentes entre sí. Lo propio de la lógica de la equivalencia es el empobrecimiento o la destrucción del sentido a través de su proliferación y la simplificación del espacio político⁴² con la reducción de los lugares de antagonismo. A medida que la cadena equivalencial se expande⁴³, se pierde la diferencialidad de los elementos. Si no existe una fijación última del sentido sí existen fijaciones parciales. Los puntos nodales de la cadena equivalencial son los que las posibilitan. Fijan retroactivamente el sentido que hasta su aparición se deslizaba por los significantes⁴⁴. La precariedad de la diferencia se muestra, así, como una relación de equivalencia total en la que se anula la positividad diferencial de los elementos. Al mismo tiempo la equivalencia tiene ciertos límites. Si bien la cadena equivalencial “[...] puede [...] expandirse indefinidamente [...] una vez que sus eslabones centrales han sido establecidos [...] ciertos eslabones nuevos pueden ser [...] incompatibles [...] [la] resistencia del sentido ya establecido [...] obstaculiza las equivalencias nuevas.” (Laclau, 2006a: 54, 55).

La lógica de la diferencia implica que los elementos se diferencian entre sí. La diferencia otorga su identidad al elemento aunque “[...] ninguna identidad es [...] positiva y cerrada en sí misma [...] se constituye como transición, relación, diferencia [...]”. La organización y relación de los elementos es contingente. “[...] la conexión [...] no puede ser fijada como momento de una totalidad subyacente o suturada [...] se trata de articulaciones.” (Laclau y Mouffe, 1987: 107). De este modo, al no eliminar los rasgos diferenciales de los elementos la lógica de la diferencia expande y complejiza el

⁴² “[...] la equivalencia crea un sentido segundo, que a la vez es parasitario del primero, lo subvierte: las diferencias [...] son usadas para expresar algo idéntico que subyace a todas ellas.” (Laclau y Mouffe, 1987: 147, 148).

⁴³ “Esta expansión consiste, aparentemente, en un enriquecimiento del sentido, pero [...] es exactamente lo opuesto: [...] cuanto más la cadena se expanda, tantos más rasgos diferenciales de cada uno de los eslabones tendrán que ser eliminados a los efectos de mantener vivo aquello que la cadena equivalencial intenta expresar.” (Laclau, 2006a: 25)..

⁴⁴ De esta manera el vaciamiento antes mencionado resulta una de las operaciones centrales de la lógica de la equivalencia.

espacio político. Esta no eliminación es la condición de posibilidad de la práctica articuladora y por lo tanto también de la práctica hegemónica. Si los rasgos diferenciales de los elementos fueran eliminados por completo –si los elementos fueran sólo equivalentes- entonces el espacio político sería de pura repetición.

“El campo general de emergencia de la hegemonía es el de las prácticas articuladoras [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 155). Esta afirmación implica la conjunción de las categorías desarrolladas hasta aquí. Para que haya hegemonía los elementos no deben haber cristalizado en momentos. Un sistema cerrado de identidades relacionales, un sistema de diferencias plenas, un sistema de identidades con sentidos fijos no daría lugar a la práctica hegemónica. Esta, contrariamente, necesita de la articulación y esta última, a su vez, de los significantes tendencialmente vacíos que transforman la particularidad en la encarnación de la totalidad inalcanzable⁴⁵. De otra forma “[...] el principio de repetición dominaría toda práctica en el interior [...] [del sistema], y no habría nada que hegemonizar [...] la hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 155) al mismo tiempo que la sutura hegemónica produce un efecto retotalizante (aun con la variación del elemento que ocupa la posición hegemónica). La relación hegemónica resulta entonces la asunción por parte de un elemento, una diferencia, una particularidad, de la “[...] representación de una totalidad imposible y enteramente inconmensurable con ella [...]” (Laclau, 2006b: 69). La diferencia se divide entre la particularidad que no deja de ser y la significación universal de la que se convierte en portadora.

Siguiendo con lo desarrollado más arriba se propone considerar la nueva y particular articulación entre los elementos educación y trabajo propia del neoliberalismo en educación de la década del noventa como una -también nueva y particular- articulación

⁴⁵ “[...] la categoría de totalidad no puede ser erradicada pero [...] constituye un horizonte y no un fundamento.” (Laclau, 2005: 95).

producto de las prácticas de construcción discursiva de hegemonía en el contexto de la formación histórico-discursiva considerada hegemónica para el contexto histórico descrito en el capítulo 1 de esta tesis.

La educación es una de las prácticas privilegiadas de construcción discursiva de hegemonía. Como toda práctica discursiva, construye identidades. La identidad de un elemento no es una esencia sino que se constituye en la relación –es relacional, diferencial, precaria, inestable e incompleta- que mantiene con los otros elementos de la cadena discursiva. De esta forma, la identidad relacional de los elementos educación y trabajo se constituye no sólo en la relación entre estos dos sino en la relación entre estos y otros de la cadena discursiva. El tipo de articulación que establece estas relaciones tiene una lógica particular de acuerdo al contexto de la formación histórico-discursiva particular (en este caso el neoliberalismo de la década del noventa en Argentina). Cualquier práctica de construcción discursiva de hegemonía supone también la constitución de un sujeto. Para el caso de la educación - considerada como tal- el sujeto que se constituye es un sujeto pedagógico. Se propone considerar uno nuevo y particular propio del neoliberalismo en educación de la década del noventa que es el ciudadano competente.

La articulación es una práctica que establece una relación tal entre elementos que modifica sus identidades. Educación y trabajo son los elementos modificados por la práctica articuladora de la educación considerada como discurso e identificados como momentos. *Zona Educativa* es uno de los dispositivos específicos donde este discurso - totalidad que resulta estructurada por la misma práctica articuladora- se hace presente. Uno de sus efectos discursivos es el proponer -como resultado de la particular articulación entre educación y trabajo- la educación basada en competencias para formar ciudadanos competentes.

Se buscará identificar otros momentos (es decir, cuáles de estos elementos han fijado su sentido parcialmente como resultado del discurso) y, al hacerlo, se propondrá también cuáles son los puntos nodales. Se buscará reconstruir las cadenas equivalenciales: identificar los diferentes elementos que componen estas cadenas y los significantes vacíos que fijan parcialmente el sentido.

Se identifican en la revista otros elementos -además de educación, trabajo y competitividad- propios de este discurso que se incluyen en la cadena discursiva equivalencial: competencias, tecnología, flexibilidad, polifuncionalidad y polivalencia. Sobre esto nos explayaremos en el capítulo 4 de esta tesis.

De esta forma se sostiene que existe un sistema significativo nuevo, particular y propio del neoliberalismo en educación de la década del noventa cuyas prácticas articuladoras hegemónicas sostienen una relación diferencial con las prácticas articuladoras del denominado por él mismo *sistema educativo obsoleto* que resulta el del primer y segundo gobierno peronista (1945-1955). Su obsolescencia consiste principalmente en la particular forma en la que articula la educación (técnico-laboral-profesional) con el trabajo (basado en el modelo fabril propio de la Industrialización Sustitutiva de Importaciones-ISI). El sistema educativo de la década del noventa -el de la autodenominada Transformación Educativa- sostiene, en cambio, que se debe articular la educación (basada en competencias) con el trabajo (basado en el modelo de la especialización flexible). Sobre el análisis particularizado de estos aspectos trata esta tesis.

CAPÍTULO 3. ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN CUATRO PERÍODOS HISTÓRICOS DE ARGENTINA (1880-1999)

El sistema educativo argentino presenta desde su fundación en el Siglo XIX una tensión entre el polo de la formación profesionalizante (formación para el trabajo) y el de la formación propedéutica (formación generalista, humanista y enciclopedista que niega al trabajo como dimensión de la formación general y que en cambio propone que se debe formar para continuar los estudios en el nivel superior). Profundiza uno u otro polo –uno u otro modelo educativo- en cada período histórico en relación con el contexto de la formación histórico-discursiva. De acuerdo con Southwell (2001) y con Spinosa (2003), sin embargo, existe una “[...] falsa disyuntiva entre la formación del ciudadano y la formación del trabajador”. (Spinosa, 2003: 1) ya que todos los proyectos educativos incluyen ambos polos pero con diferentes énfasis. Esta es una discusión atravesada por la estructura social porque frecuentemente se piensa en formaciones laborales para los distintos sectores sociales. De esta forma, el recorte de los cuatro períodos considerados en este capítulo -así como su análisis y comparación- se justifica en función de la forma en que el discurso educativo articula los elementos educación, trabajo y sujeto pedagógico a partir de continuidades, rupturas, referencias, remisiones y reenvíos entre cada uno de ellos.

3.1. Primer período: educación y trabajo desde las últimas dos décadas del Siglo XIX hasta la primera mitad del Siglo XX (1880-1943)⁴⁶

3.1.1. Oligarquía liberal (1880-1916)

A partir de la segunda mitad del Siglo XIX -una vez que la Organización Nacional se va desplegando- la educación del soberano se torna un objetivo central para los diferentes gobiernos que buscan el pasaje a la modernización, a la “Argentina Moderna”. De acuerdo con Tedesco en las dos últimas décadas del Siglo XIX “Todos los planteamientos programáticos que se venían realizando desde mucho antes se concretaron en la construcción de un *sistema* [cursiva en el original] educativo cuyas partes se articularon orgánicamente para cumplir determinados objetivos y funciones [...]” (Tedesco, 1993: 19). Su hipótesis es que los grupos dirigentes asignan a este sistema educativo una función política y no económica: formar para ejercer la ciudadanía, no formar para el trabajo productivo⁴⁷. Se trata de formar una conciencia

⁴⁶ Los tres subperíodos de este primer período (1880-1943) se proponen siguiendo a Wiñar (1974).

⁴⁷ Cabe mencionar que algunos autores han discutido con la hipótesis de Tedesco. Puiggrós, por ejemplo, sostiene que “No puede establecerse una correlación directa entre los intereses económico-sociales de los sectores del bloque dominante y las estrategias educativas.” (Puiggrós, 1994: 38) ya que existieron tanto proyectos de modelos educativos que enfrentaron la idea de la educación como mediación política como otros que impulsaron la vinculación del sistema educativo con el aparato productivo. En ambos casos estos proyectos se articularon con las estrategias de contención de las masas, tanto nativas como inmigrantes, que avanzaban sobre el sistema educativo. Legarralde, por su parte, sostiene que la hipótesis de Tedesco “[...] es insuficiente para explicar las razones de la creación y configuración de cada colegio [Nacional] en particular.” (Legarralde, 1999: 42). Objeta, primero, que las elites preexisten a los Colegios Nacionales y que por lo tanto estos no las crean sino que, en tal caso, las dotan de una nueva forma de legitimación en el Estado moderno. Luego, que las elites se estructuran políticamente en tres sectores constituidos por Buenos Aires, el litoral y el interior, que esta estructuración configura un panorama conflictivo y que por lo tanto sería difícil que una institución pudiera establecer consenso en torno a la ideología porteña. De acuerdo con este autor, “[...] la política educativa del período 1862-1880 no puede ser caracterizada con prescindencia de las tensiones, conflictos y enfrentamientos entre fracciones y grupos *dentro* [cursiva en el original] de los sectores dirigentes.” (Legarralde, 1999: 38) de modo tal que no puede establecerse una correlación directa entre los intereses de los grupos poderosos locales y las funciones que se les adjudican a los Colegios Nacionales. Debe sostenerse, en cambio, que las razones que impulsan la creación de estos Colegios en las distintas provincias “[...] resultan de las tensiones (y no de la estabilidad) entre las elites de las provincias del interior, el litoral y Buenos Aires.” (Legarralde, 1999: 39). Finalmente objeta a la hipótesis de Tedesco que durante el período 1862-1890 se consolida un núcleo de elites provinciales que le arrebatan el poder central a Buenos Aires y que, por lo

ciudadana que permita afianzar la estabilidad institucional. El modelo de ciudadanía – ilustrada, laica y liberal (Cortés y Otero, 2011)- que proponen estos grupos es de carácter moralizador y muestra un ideal de hombre que se prepara para cumplir con sus deberes en la sociedad civil: “[...] la elite persiguió como objetivo la *socialización política* [cursiva en el original] de los futuros ciudadanos.” (Lionetti, 2007: 19). Toda pedagogía define su sujeto (Puiggrós, 1994) y, por lo tanto, el ciudadano es el sujeto pedagógico que define el sistema educativo en su fundación⁴⁸.

La función política de la educación -propuesta por Tedesco- se traduce en el nivel medio⁴⁹- bachillerato general- en formar para cumplir papeles/roles políticos y no para realizar actividades productivas, en excluir la enseñanza vinculada a lo técnico-laboral-profesional o en formar para continuar los estudios en el nivel superior basándose en una enseñanza propedéutica, generalista, humanista y enciclopedista que mantiene una relación diferencial con el mundo productivo⁵⁰. Se trata de formar “intelectuales-dirigentes”. La oligarquía -preocupada por la construcción del Estado-Nación- se interesa particularmente por los sectores privilegiados que tienen posibilidades de

tanto, “El mitrismo, como actor político que habría asignado una función política a los colegios nacionales, se convertía rápidamente, en un grupo marginal en la disputa por el poder político.” (Legarralde, 1999: 42). Dussel, finalmente, sostiene que el curriculum humanista se convirtió en hegemónico al considerar la acepción de la enseñanza general y que “[...] este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos.” (Dussel, 1997: 33) y convertirse en sentido común.

⁴⁸ “Afirmaban también la necesidad de difundir una institución [...] puramente moderna [...]: *la Instrucción Pública*. Su objeto era preparar en masa a las generaciones para el uso de la inteligencia individual, a través del conocimiento [...] de las ciencias y los hechos que se consideraban imprescindibles para formar la razón.” (Martínez Paz, 1980: 23).

⁴⁹ El nivel medio de la educación se inicia en el año 1863 -durante la presidencia de Mitre (1862-1868)- con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires (antiguo Colegio Eclesiástico), el primero de los Colegios Nacionales del país. El principal objetivo de estos Colegios era preparar para el ingreso a los estudios del nivel superior y, por lo tanto, “[...] desarrollar una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada.” (Puiggrós, 2009: 78), formar a la elite, ampliar su área de influencia intelectual y política (Southwell, 2011). Este nivel carece de una normativa específica hasta el año 1993 en que se promulga la Ley Federal de Educación.

⁵⁰ “[...] piensa la educación disociada del mundo productivo, ligada a la formación de conocimientos propios de la cultura general universal, valores ligados a la ciudadanía, escindiendo al sujeto ciudadano del sujeto trabajador.” (Spinosa, 2003: 2).

acceder a cargos en la administración pública⁵¹. La educación del nivel medio se convierte, entonces, en patrimonio de estos sectores y el ciudadano sujeto pedagógico se convierte en el ciudadano de la elite tradicional.

Martínez Paz (1980) señala dos momentos –durante las dos últimas décadas del Siglo XIX- en relación al nivel medio de la educación: un primer momento antes de la crisis del año 1890 y un segundo momento después de esta misma crisis. En el primer momento el nivel medio de la educación conserva la concepción derivada de la de los Colegios Nacionales. Es decir, la concepción del modelo mitrista de la educación media que la considera preparatoria para continuar con los estudios del nivel superior y dissociada del mundo productivo. En el segundo momento –como resultado de la crisis económica, política y social de 1890- el nivel medio de la educación se diversifica para satisfacer las urgencias surgidas de esta crisis. En consecuencia se establecen la Escuela Nacional de Comercio y la Escuela Industrial de la Nación. En cuanto a esta última Martínez Paz sostiene que “Los avances de la industria, los progresos científicos y las posibilidades de desarrollo del país reclamaban una enseñanza técnica especial [...]” (Martínez Paz, 1980: 78, 79) que consistiera en una carrera corta: formación de técnicos. Esta formación daría curso a las demandas de la industrialización naciente al mismo tiempo que ofrecería estudios cortos para los sectores populares. La Escuela Industrial de la Nación –que inicialmente se estructuró de acuerdo a cuatro especialidades: mecánica, química, electrotécnica y maestro mayor de obras- brindaba una enseñanza teórico-práctica. Tenía una orientación tecnológica⁵² y formaba a los alumnos tanto para que pudieran resolver problemas teóricos de las industrias como para que pudieran aplicar aptitudes prácticas adquiridas en los talleres.

⁵¹ A esto contribuye también la tecnificación escasa de las actividades económicas principales en este período: la ganadería y la agricultura extensivas.

⁵² El propósito de brindar una formación científico-tecnológica era orientar a los alumnos hacia carreras diferentes a las tradicionales (profesiones liberales).

De acuerdo con Tedesco, sin embargo, los “intentos diversificadores-pragmáticos” sólo consistieron en un desvío de ciertos sectores -populares y medios- del camino tradicional hacia la educación del nivel superior y, por lo tanto, la educación media continuó caracterizándose por “[...] estar destinada a perpetuar en una *élite* [cursiva en el original] las funciones directivas de la sociedad [...]”. Esto es lo que permite, siguiendo a este autor, “[...] hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica [...]” (Tedesco, 1993: 65, 66).

Al entrar en la primera década del Siglo XX la cuestión central de la política educativa consiste en incorporar al sistema educativo ciertas orientaciones modernas⁵³ que aparecen no tanto como resultado de los requerimientos que pudiera expresar la racionalidad productiva sino más bien de la expansión de este sistema escolar de matriz civilizatoria estatal (Southwell, 2001) en el contexto de la formación histórico discursiva de la misma oligarquía que buscaba el pasaje a la Argentina Moderna en la fundación del sistema educativo (1880-1900). En este contexto, la incorporación de las orientaciones modernas en la educación media –comercial y técnica (escuelas de artes y oficios, escuelas industriales de la nación, escuelas profesionales para mujeres y escuelas técnicas de oficios) en las zonas urbanas y agrotécnica en las zonas rurales- estuvo llamada a jugar un papel “[...] [que] consistiría, básicamente, en desviar a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, de tal manera que los estudios clásicos permanecieran en manos de la élite tradicional.” (Tedesco, 1993: 190). De esta forma, si bien por un lado se realizan críticas a la orientación propedéutica, generalista, enciclopedista y humanista –polo que continúa profundizando el sistema educativo desde su fundación- por otro lado todas las

⁵³ “Llamamos modernización de los planes de enseñanza secundaria al cambio desde el énfasis en las humanidades al énfasis en la ciencias, desde un curriculum rígido y enciclopédico a uno más integrado y dúctil, desde un aprendizaje libresco y memorista a la aplicación del conocimiento y resolución de situaciones problemáticas.” (Gallart, 1984a: 25).

iniciativas tendientes hacia las actividades productivas no se plasman en el sistema educativo sino en instituciones nuevas en ocasiones surgidas fuera del ámbito del sistema educativo. Sin embargo este también desarrolla propuestas vocacionales o absorbe aquellas que habían surgido fuera de su égida. Hacia estas instituciones se reorienta a los sectores mencionados en la cita anterior: medios y bajos tanto en las zonas urbanas como en las rurales. Es decir que el ciudadano –de la elite tradicional- continúa siendo el sujeto pedagógico y su socialización política el objetivo del sistema educativo de la educación oligárquico liberal.

3.1.1.1. La reforma Saavedra Lamas

En 1916 el ministro Saavedra Lamas impulsa una reforma. Su idea central es intervenir sobre la existencia de cuatro tipos de escuelas diferenciadas y paralelas en el nivel medio de la educación que siguen a los siete años de la educación primaria- Colegio Nacional o Bachillerato, Normal, Comercial y la Escuela Industrial de la Nación- y, en su reemplazo, generar una Escuela Intermedia común de cuatro años que continuara cuatro años de enseñanza elemental y que preparara para una salida laboral. Su tramo final –secundario superior- “[...] debía preparar para actividades diferenciadas: una rama académica preparatoria para la universidad especializada en diversos campos científicos y humanísticos y otras tres especialidades (Normal, Comercial e Industrial) más vinculadas a inserciones laborales.” (Southwell, 2011: 6, 7). La escuela Intermedia se crea el 16 de marzo de ese mismo año y se implementa en escuelas piloto pero dura sólo unos meses. La suprime Yrigoyen al año siguiente.

La reforma Saavedra Lamas es expresión de la preocupación de la oligarquía por diferenciar las trayectorias educativas de los sectores sociales recientemente

incorporados al nivel medio de la educación a partir de la expansión del sistema educativo formal durante los primeros dieciséis años del Siglo XX. Busca –a través de esta diferenciación de acuerdo con la de los sectores sociales- la división de la sociedad en estratos socioculturales. Por lo tanto, diversos autores han interpretado que esta reforma intenta por un lado desviar a los sectores populares hacia actividades manuales del sistema productivo antes de que lleguen al tramo final del secundario superior – desescolarizarlos (Tedesco, 1993, Puiggrós, 1992 y Southwell, 2011) y convertirlos en productivamente útiles y políticamente neutros- y por otro seleccionar a los sectores de la elite tradicional y permitir su acceso a la universidad para que la renovación de la clase política se realice en un marco estrecho y controlable. “[...] la Escuela Intermedia aparecía como un ‘filtro social’ en el cual se operaba la selección [...]” (Tedesco, 1993: 198).

3.1.2. Radicalismo: oposición a la oligarquía liberal (1916-1930)

Los años de la primera posguerra señalaron en el aspecto económico la transformación de Argentina que pasó de ser casi exclusivamente productora y exportadora de productos agropecuarios y ganaderos a poseer un sector industrial orientado al consumo interno. En el aspecto político el radicalismo se caracterizó por canalizar las aspiraciones de representatividad política de los sectores medios urbanos y por plantear sus exigencias de acceso al aparato político y administrativo. En el aspecto educativo, de acuerdo con Puiggrós (1992), durante los años del radicalismo “[...] las llamadas ‘clases medias’⁵⁴ rechazaron en su mayoría aquellas propuestas de modernización del sistema educativo que intentaban introducir una orientación técnico-profesional. Aquel sector de la sociedad habría sido renuente [...] a las concepciones

⁵⁴ Las clases medias son –en este contexto- los sectores medios urbanos recientemente incorporados al sistema educativo durante los primeros dieciséis años del Siglo XX (1900-1916).

que vinculaban educación y trabajo (Puiggrós, 1992: 15)”. Los intentos de reforma educativa del radicalismo que –se sostenía favorecían la diversificación educativa- fueron rechazados por los sectores medios urbanos por considerarlos una estrategia para dificultar su acceso a los puestos de dirección política. Para estos sectores el fin de los intentos de reforma no era otro que descomprimir las tensiones políticas que provocaba la orientación propedéutica del nivel medio de la educación ya que sus alumnos confluían luego en la búsqueda de puestos en el aparato político y administrativo.

El 22 de febrero de 1917 Hipólito Yrigoyen deroga -mediante un decreto- la reforma Saavedra Lamas. Se retorna al bachillerato clásico de formación propedéutica. La derogación de la reforma Saavedra Lamas expresa –al igual que en las dos últimas décadas del Siglo XIX y los primeros dieciséis años del Siglo XX- la continuidad del modelo de la educación oligárquica para el nivel medio de la educación: su función política y no económica. La derogación de la reforma Saavedra Lamas expresa también la continuidad del mismo sujeto pedagógico: el ciudadano de la elite tradicional (que ahora establece una relación diferencial con los sectores medios urbanos). El radicalismo no se opone al desarrollo de carreras técnicas pero sí sostiene que la orientación técnico-laboral-profesional sólo debe existir para aquel sector social que no aspira a ni tiene posibilidades de continuar los estudios en el nivel superior. Para este sector social -el popular- crea las Escuelas de Artes y Oficios. Estas escuelas no forman parte del nivel medio de la educación del sistema educativo, se dirigen a los hijos de los obreros manuales, enseñan un oficio y no es necesario tener los estudios primarios completos para ingresar a ellas.

3.1.3. La década infame: restauración oligárquica de carácter autoritario (1930-1943)

En el año 1930 se produce una crisis económica mundial. En la racionalidad productiva de Argentina la consecuencia es el fin del ciclo de crecimiento hacia afuera - basado en la exportación de productos agropecuarios y en la importación de productos manufacturados- y en su lugar el desarrollo de un modelo basado en el crecimiento industrial: la Industrialización Sustitutiva de Importaciones (ISI). Caen los ingresos provenientes de las exportaciones, se reducen las posibilidades de importar y, por lo tanto se desarrolla la ISI de productos manufacturados para disminuir la brecha entre exportaciones e importaciones.

De acuerdo con Tedesco durante este subperíodo la oligarquía fracasó “[...] en la tarea de readecuar el funcionamiento del aparato educacional desde el punto de vista de sus intereses antes las nuevas condiciones impuestas por la quiebra del modelo de crecimiento hacia afuera.” (Tedesco, 1993: 215). La oligarquía no puede detener ni reorientar tanto el nivel medio del sistema educativo como las formas en las que los sectores medios habían logrado incorporarse a este a partir de 1900 y hasta 1930. Los sectores medios urbanos -destinatarios de la expansión del sistema educativo durante las primeras tres décadas del Siglo XX- utilizan el nivel medio de la educación como una vía para poder acceder a posiciones de prestigio social que les permitan, al mismo tiempo, insertarse en el aparato político y administrativo. De esta forma las tentativas de la oligarquía de reorientarlos hacia las modalidades técnicas son percibidas por estos sectores como tentativas de desplazarlos de la socialización política y, por lo tanto, son desalentadas. Para que la enseñanza técnica se expandiera hasta modificar el nivel medio tradicional de la educación formalizada hubiera sido necesario reorientar los

intereses educativos de los sectores medios y su inserción en la estructura productiva⁵⁵ “pero las limitaciones de la sustitución de importaciones no exigían modificaciones de tal envergadura [...]” (Tedesco, 1993: 229). La oligarquía no puede satisfacer, tampoco, las exigencias de mayor participación en el sistema educativo formal de los sectores promovidos por la ISI: la clase obrera y la burguesía industrial. La racionalidad educativa durante estos años responde con retraso a los requerimientos de la racionalidad productiva: el crecimiento industrial se desarrolla sin formar la mano de obra en el sistema educativo sino en el mismo proceso de producción. Por lo tanto, se vuelven a presentar “[...] –agudizadas- las mismas contradicciones que se planteaban con respecto al sistema educativo antes de 1930.” (Tedesco, 1993: 216).

3.2. Segundo período: educación y trabajo⁵⁶ durante el primer y segundo gobierno peronista (1945-1955)

En este segundo período la relación entre educación y trabajo es regulada por el circuito estatal de Educación Técnica -paralelo a la educación tradicional- conformado por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET). Esta iniciativa tiene por objetivo ofrecer a los jóvenes trabajadores la posibilidad de continuar estudios técnicos que les permitan luego desempeñarse en la industria. Se dirige preferentemente a los hijos de los trabajadores-obreros. Busca formar obreros calificados y técnicos medios (Southwell, 2011). El primer y segundo gobierno peronista no modifica el sistema

⁵⁵ Desde 1900 y hasta 1943 la inserción de los sectores medios urbanos en la estructura productiva se da principalmente a través de las actividades terciarias.

⁵⁶ Si, de forma general, esta tesis entiende al trabajo como el mercado de empleo, de forma particular - en el nuevo contexto de la formación histórico discursiva hegemónica para este segundo período- trabajo se entiende como “[...] entidad fundamental de la sociedad [...] *‘medio indispensable* [cursiva en el original] para satisfacer las necesidades espirituales y materiales del individuo y de la comunidad’ [...] ‘es fundamento de la prosperidad general’ [...]” (Perón, 1974: 118, 119).

educativo de matriz civilizatoria estatal del período histórico anterior -aunque mantiene una relación diferencial con él al cuestionarlo por la improductividad de su sobrecarga humanista⁵⁷ (Arata y Telias, 2006)- sino que construye uno paralelo que implica la relación entre la escuela y el modelo de crecimiento industrial –fabril- basado en la Industrialización Sustitutiva de Importaciones (ISI) desarrollado en el período anterior⁵⁸. El circuito estatal de Educación Técnica revaloriza la enseñanza técnico-laboral-profesional y, de esta manera, plantea una “[...] vinculación ‘productiva’ entre el sistema educativo y el ‘mundo del trabajo’ [...]” (Pineau, 1997: 381). Introduce así un cambio en la articulación entre educación y trabajo propuesta durante el período anterior (1880-1943). Reconcilia el polo de la formación propedéutica con el de la formación técnico-laboral-profesional -como afirma Spinosa “Los egresados tenían una certificación que los habilitaba al ingreso en el mercado de trabajo, y a la vez, la posibilidad de continuar estudios superiores” (Spinosa, 2011: 68)- en la misma operación por la que democratiza significativamente el nivel medio de la educación⁵⁹.

⁵⁷ “Propender, simplemente, a dar una copiosa instrucción a la juventud era crear en esta un falso concepto de ilustración, haciéndole creerse sabia cuando en realidad sólo se le permitía ser medianamente poseedora de un cúmulo de conocimientos generales, en tan vasto campo que concluía por saber muy poco de todo o nada de mucho de cuanto se había pretendido que supiera.” (Perón, 1974: 141).

⁵⁸ “El entusiasmo de Perón por la educación técnica estaba vinculado [...] con sus planes de industrialización, para los cuales necesitaría una mano de obra calificada.” (Plotkin, 1994: 152).

⁵⁹ Plotkin (1994) propone que el nuevo sistema oficial de Educación Técnica es de carácter reaccionario ya que divide al sistema educativo siguiendo líneas de clase. “Si bien es cierto que Perón amplió el acceso a la educación superior [...], también es cierto que en alguna medida él logró lo que los gobiernos conservadores antes que él habían intentado hacer sin éxito: crear un sistema de educación técnica para la clase obrera sin conexiones con el sistema educativo regular.” (Plotkin, 1994: 155). Es decir que de acuerdo con Plotkin el sistema de educación técnica peronista es reaccionario y conservador porque desvía a los jóvenes obreros desde el sistema educativo hacia uno paralelo de capacitación y entrenamiento técnico y – de esta forma- los fija en su condición de obreros. Y resulta, además, un sistema educativo segmentado ya que se subdivide en programas paralelos que difieren en los orígenes sociales de sus alumnos. Sin embargo esta tesis no acuerda con la propuesta de Plotkin y, en cambio, sí lo hace con la de Somoza Rodríguez (2006) que considera que “Durante el período peronista, la enseñanza técnica, lejos de impedir o frenar la movilidad social de los obreros, la promovió. El sistema educativo no adquirió rasgos reaccionarios o conservadores por fomentar una cierta segmentación del sistema [...] sino que el peronismo favoreció una ‘segmentación positiva’ que tendía a acelerar por medio de la enseñanza técnica el ascenso social de los sectores obreros, en desmedro de las modalidades tradicionales [...] de enseñanza.” (Somoza Rodríguez, 2006: 37).

La CNAOP se origina con el decreto 14.538/44 del 3 de junio de 1944 que modifica la reglamentación sobre el aprendizaje industrial y el trabajo de menores. Este decreto crea también la Dirección de Aprendizaje y Trabajo del Menor. Luego le sigue el decreto 6.648/45. Ambos se convierten en la Ley Nacional N° 12.921 en 1946. La CNAOP se ubica dentro de la órbita de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STP) hasta el año 1951 en que se convierte en un organismo del Ministerio de Educación⁶⁰. Su función es “el mejoramiento material y moral de la clase trabajadora” “[...] comprendido dentro de lo que era la estrategia de construcción de la Nueva Argentina.” (Balduzzi, 1988: 195). Lo moral incluye también la formación cívica y cultural. La DGET se crea con un mes de diferencia. Su función es organizar los establecimientos estatales del sistema de educación técnica preexistente para el “desarrollo de la Nación”. No menciona fines sociales. Los fines específicos de la CNAOP son fiscalizar y dirigir el trabajo y el aprendizaje de menores de catorce a dieciocho años, organizar las escuelas para menores empleados y no empleados, organizar cursos de perfeccionamiento para adultos y organizar la instrucción técnica superior y la formación superior para la conducción industrial. Las escuelas dependientes de la CNAOP contaban con una instrucción sistemática que se integraba en planes de tres ciclos: el primero –básico (combinaba el trabajo en una empresa o en la escuela con el estudio y el adiestramiento técnico. Se complementaba con clases de educación física y cultura general)- de tres años, el segundo- técnico- de cuatro años y el tercero- universitario (Universidad Obrera Nacional-UON⁶¹)- de seis años. El ciclo

⁶⁰ La dependencia del circuito estatal de Educación Técnica “[...] del Ministerio de Trabajo en lugar del de Educación puede ser leído como una modificación conceptual sobre el peso de la formación laboral por sobre la formación general.” (Southwell, 2011: 9).

⁶¹ El 31 de agosto de 1948 se crea la UON por Ley Nacional N° 13.229. Inicia sus cursos en el año 1952. “[...] era la culminación de todo el ciclo. A ella podían acceder los egresados del Segundo Ciclo Técnico de la CNAOP o los egresados de las Escuelas Industriales de la Nación [...] Para poder ingresar a la UON era requisito indispensable ser obrero o técnico de industria en actividad, con lo cual se introducía un importante elemento de distinción de clase en la conformación de su matrícula.” (Somoza Rodríguez, 1999: 232).

básico era para varones y mujeres no menores de trece años y no mayores de dieciocho con estudios primarios completos y “[...] estaba conformado por las Escuelas de Medio Turno (para menores que trabajaban en la industria); Escuelas-Fábrica (para menores egresados de la escuela primaria que no trabajaban) [...] se caracterizaban por su régimen mixto de enseñanza y producción); Escuelas de Aprendizaje (también destinadas a menores egresados de la escuela primaria); Escuelas de Capacitación Obrera (para menores ayudantes obreros y para obreros mayores de 18 años); Escuelas de Capacitación Profesional para Mujeres (similares a las anteriores) y Escuelas Privadas de Fábrica, que dependían de la propia empresa [...]” (Somoza Rodríguez, 1999: 231). Al finalizarlo se obtenía el título de experto –Certificado de Competencia– en alguna de las especialidades previstas en los programas de estudio. El ciclo técnico era para obreros o técnicos de la industria que contaran con dieciséis años como mínimo. A él se ingresaba luego de haber aprobado alguna de las especialidades del ciclo básico. Al terminar este ciclo se obtenía el título de Técnico de Fábrica en alguna de estas especialidades.

El nuevo circuito estatal de Educación Técnica –basado en los postulados de justicia social del peronismo⁶²– tiene dos objetivos: la promoción social de los nuevos sectores populares que no concurren al sistema educativo y, en cambio, pueden incorporarse a este circuito y la formación de mano de obra capacitada para el desarrollo del modelo industrial. Supone, por un lado, ampliar el sistema de educación técnica-industrial preexistente y, por otro, crear nuevas alternativas dentro de él. Incluye los niveles primario, medio⁶³ y superior universitario.

⁶² “Las nuevas orientaciones dadas al sistema educativo estaban acompañadas por una abierta exaltación del régimen peronista.” (Plotkin, 1994: 160).

⁶³ Bajo la órbita del Ministerio de Educación siguieron funcionando las Escuelas Industriales de la Nación –las instituciones de enseñanza técnica del sistema educativo que constaban de dos ciclos –básico

El primer y segundo gobierno peronista propone – a través del nuevo circuito estatal de Educación Técnica- una educación pública integral que alcance a los sectores que no concurren al sistema educativo⁶⁴. En este contexto, entendemos que hay un significante que reemerge: educación integral. Este significante es propio del período de fundación del sistema educativo –a mediados siglo XIX- aunque como veremos, remitirá a distintos significados en los distintos momentos históricos. En el contexto de esa primera formación histórico-discursiva se entiende como “[...] la enseñanza de la higiene, de la educación física y del trabajo manual [...]”. Esta enseñanza se apoya en la idea de que “[...] la fidelidad a la patria, la moralidad en las costumbres y la virtud ciudadana sólo podían concretarse en la medida que fueran acompañadas de la fortaleza física, el coraje, la destreza y la cultura del trabajo.” Por lo tanto, la formación en los hábitos de comportamiento que implica la educación integral capacita al ciudadano “[...] para moverse satisfactoriamente en todos los aspectos de la vida en sociedad.” (Lionetti, 2007: 265). En el contexto de la formación histórico-discursiva del primer y segundo gobierno peronista el significante educación integral reemerge con otro significado. De esta forma, lo integral de la educación consiste ahora en la conjunción de tres tipos de formación: la intelectual, la física y la moral. La primera “[...] retoma el discurso de la Instrucción Pública sumándole contenidos nacionales, regionales y religiosos [...]”. La segunda adopta “[...] tres orientaciones: [...] la capacitación para el trabajo con las escuelas fábricas, las misiones monotécnicas y la Universidad Obrera Nacional [...] la militarización y [...] la formación atlética y deportiva”. La tercera engloba “[...] tres sentidos fuertemente imbricados [...] la orientación religiosa [...] la

y superior-, tenían un mayor nivel de formación general y formaban técnicos en distintas especialidades. La mayoría de los estudiantes de estas escuelas provenían de la clase media.

⁶⁴ “El Estado, según Perón, tenía la responsabilidad de proporcionar una educación adecuada a la enorme mayoría que no lograba encontrar su camino hacia las aulas universitarias. La alternativa era ampliar el programa de educación técnica. La expansión de esta área de la educación era, pues, presentada como un importante paso adelante hacia la democratización del sistema.” (Plotkin, 1994: 153).

orientación nacionalista [...] la orientación 'peronista' [...]" (Dussel y Pineau, 1995: 127). La educación integral en este contexto histórico responde a las necesidades del desarrollo material y espiritual de la construcción de la "Nueva Argentina".

3.2.1. Doctrina peronista y sistema educativo

Como se propuso anteriormente -en el nuevo contexto de la formación histórico-discursiva hegemónica del primer y segundo gobierno peronista- se desarrolla una nueva y particular articulación discursiva –productiva- entre los elementos educación y trabajo. El contexto mencionado es condición de posibilidad general para esta articulación⁶⁵. Su condición de posibilidad particular es, sin embargo, la relación que se establece entre el sistema educativo, el circuito estatal de Educación Técnica y la Doctrina⁶⁶ Peronista que se declara Doctrina Nacional por Ley Nacional N° 14.184 en 1952, se define como tal en el Segundo Plan Quinquenal –programa de la acción de gobierno entre los años 1952 y 1957- y se vuelve de conocimiento obligatorio para los funcionarios del Estado y para el común de los ciudadanos. Esta relación implica que el sistema educativo y el circuito estatal de Educación Técnica se ven modificados por la Doctrina Peronista/Nacional de manera tal que se construye un nuevo modelo educativo

⁶⁵ En lo que concierne a este período -y al problema que es objeto de este capítulo- este contexto se caracteriza fundamentalmente por una "[...] atmósfera de nueva valoración social del trabajo manual y de los trabajadores [...] por la efectiva promoción social de los trabajadores manuales y de los egresados técnicos [...] y por la posibilidad cierta de acceso a puestos de dirigencia y a posiciones de poder." (Somoza Rodríguez, 2006: 37, 38). Ser argentino, obrero o trabajador manual y peronista en este contexto es igual a ser un sujeto digno y, por lo tanto, un orgullo.

⁶⁶ "La necesidad de establecer una doctrina única, generada desde el Estado y que fijara los objetivos de la Nación toda, se convertiría durante el gobierno de Perón en uno de los componentes cruciales del discurso peronista. El estado debía inculcar esa doctrina al punto de convertirla en una especie de 'Marco mental colectivo' a través del cual la realidad debía ser interpretada." (Plotkin, 1994: 45) Los presupuestos más importantes de la Doctrina Peronista/Nacional eran la justicia social, la independencia económica y la soberanía política.

nacional⁶⁷ producto de un nuevo modelo político -de construcción discursiva de hegemonía- propio del primer y segundo gobierno peronista⁶⁸.

Así como el itinerario bachillerato- universidad había sido el selecto, minoritario y excluyente circuito habitual de producción/reproducción de las clases dirigentes argentinas, el peronismo proponía e instrumentaba el circuito CNAOP-UON como itinerario alternativo (e incluso enfrentado al anterior) para la producción/reproducción de las clases dirigentes de la “Nueva Argentina” (Somoza Rodríguez, 1999: 255).

El circuito estatal de Educación Técnica tiene como propósito la formación y capacitación profesional, la promoción social y política y la socialización política específica⁶⁹ de los trabajadores en la Doctrina Peronista/Nacional. Los principios enumerados, a su vez, forman un todo que persigue la consolidación política del peronismo.

Como consecuencia del nuevo modelo educativo nacional mencionado –y de una especificidad pedagógica peronista (Puiggrós, 1994)- se construye un nuevo sujeto pedagógico: el aprendiz -que establece una relación diferencial con el ciudadano- “[...] jóvenes obreros provenientes de familias de escasos recursos, que no concurren al secundario ni a las escuelas de oficio, y que quizás no se formen técnica ni moralmente” (Balduzzi, 1988: 192). La capacitación de obreros se vincula directamente con la salida laboral-profesional, con el empleo. La “enseñanza en el trabajo” (Balduzzi, 1988)

⁶⁷ Se busca lograr la adecuación del programa educacional a los principios de la Doctrina Peronista/Nacional. “[...] hay en este programa educacional un principio doctrinario concorde con el que se percibe en toda la formación institucional justicialista. Tal principio [...] lo vemos perfectamente delineado en lo que respecta a la orientación profesional de los jóvenes [...] se encomienda al Estado la función tutelar de guiar a los jóvenes hacia las actividades en que su rendimiento pueda serles más provechoso.” (Perón, 1974: 140).

⁶⁸ El nuevo modelo político -de construcción discursiva de hegemonía- propio del primer y segundo gobierno peronista –la Nueva Argentina- fija sus objetivos y fines en la Constitución de 1949. El Segundo Plan Quinquenal de la Nación Argentina se convierte en el instrumento para conseguirlos.

⁶⁹ En la formación histórico-discursiva del peronismo clásico (1945-1955) este significante –que habíamos trabajado para el período anterior (1880-1943) reaparece. En este caso su significado se refiere a la creación –por medio del circuito estatal de Educación Técnica- de una nueva clase dirigente con formas diferentes, particulares y nuevas de participación e intervención.

prepara al aprendiz (de obrero) para desempeñarse eficientemente en las actividades industriales. El aprendiz es necesario para el proceso de industrialización en desarrollo. Es el “[...] joven obrero ‘de la nueva Argentina’ a desarrollarse y que va a desarrollar al país.” (Dussel y Pineau, 1995: 139). De esta forma, con la creación del aprendiz⁷⁰ se crea al mismo tiempo el obrero-peronista o el trabajador-peronista. El sujeto pedagógico peronista se conforma, así, sobre la base de ser un sujeto productivo, moral y patrióticamente formado e incluido en un colectivo social cohesionado y tendiente a la homogeneidad.

3.3. Tercer período: educación y trabajo durante el desarrollismo (1958-1966)⁷¹

El gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) inaugura en Argentina “[...] la concepción desarrollista del progreso social y económico [...] el mercado pasa a ser la última ratio en la regulación de las relaciones sociales entre sujetos económicos deshistorizados, valorizados como capital humano.” (Gagliano y Cao, 1995: 43). Se comprende a las sociedades en la oposición entre desarrollo y subdesarrollo. Se considera al desarrollo

⁷⁰ Por medio de la especificidad pedagógica peronista y de la socialización política específica, el aprendiz se convierte en la nueva clase dirigente “en formación” (Somoza Rodríguez, 1999).

⁷¹ Proponemos el corte 1958-1966 para el período desarrollista siguiendo a Southwell (2003). De acuerdo con esta autora la concepción social de la llamada Revolución Argentina (1966-1973) estuvo más influenciada por elementos tecnocráticos que desarrollistas. De esta forma “El *tecnocratismo* [cursiva en el original] se centró en un sentido de desarrollo, movilidad, cambio, progreso más restringido, posicionado en el control a través de la planificación, donde se operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados, implementación del planeamiento estratégico y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. En el tecnocratismo, las categorías progreso y desarrollo pierden el lugar de centralidad que ocupan en el pensamiento desarrollista [...]” (Southwell, 2003a: 122).

[...] como el resultado último, orientado hacia una meta, con etapas o estadios y características preconcebidas necesarias por las cuales todos los países deberían pasar para alcanzar ese modelo, ligado a la revolución científica-tecnológica [...]

El desarrollismo construyó sus formulaciones alrededor de las ideas de cambio, progreso, movilidad social. Apoyado en la fe en el desarrollo y el crecimiento sin límites [...] el desarrollo estuvo compuesto de un fuerte sentido de integralidad, el planeamiento quedaba justificado como herramienta indispensable para el desarrollo [...] (Southwell, 2003a: 121).

El desarrollismo establece relaciones con los organismos internacionales (CEPAL, UNESCO, etc) que presentan diagnósticos, prescripciones y recomendaciones para guiar a la región de América Latina hacia el desarrollo⁷². “Se suponía que los procesos de desarrollo propuesto beneficiarían a toda la sociedad por igual. Así, los distintos grupos y sectores sociales debían limitar su acción a la inserción o cooptación a dicho modelo previamente determinado [...]” (Pineau, 1997: 382). En el caso de Argentina -si el futuro es el desarrollo- el pasado peronista se considera desvío o aberración histórica. Es un proceso que debe ser clausurado.

En este tercer período histórico -de modernización centrada en el Estado basada en la racionalidad técnica- la articulación entre educación y trabajo se ve guiada por posturas tecnocráticas, eficientistas y economicistas que consideran que la educación -analizada y dispuesta en función de la productividad y la eficiencia- puede ser un canal óptimo para la modernización. Por lo tanto, es necesaria y beneficiosa la planificación educativa.

⁷² “Durante el gobierno de Arturo Frondizi se había creado, en 1961, el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), pautando su funcionamiento a partir de las orientaciones emanadas de CEPAL [...] Así, fue creado el sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) durante el gobierno de Arturo Illia y la Unidad de Planeamiento del Consejo Nacional de Educación; el sector Educación del CONADE inició en 1964 el estudio llamado ‘Educación, recursos humanos y desarrollo económico’, que fue editado en 1964 con el apoyo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).” (Southwell, 2003a: 111).

En el campo educativo las posturas tecnocráticas, eficientistas y economicistas, se expresan en la Teoría del Capital Humano (TCH): teoría social funcionalista que considera a la planificación racional como la principal herramienta de transformación. La TCH articula⁷³ los elementos economía, estructura social y sistema educativo y propone una conceptualización instrumental de la educación: una relación causal entre educación y desarrollo económico al mismo tiempo que señala la inadecuación del sistema educativo a los requerimientos del mercado de empleo. El desarrollo educativo debe vincularse a los planes nacionales de desarrollo integral. El sistema educativo debe atender a los requerimientos del desarrollo económico ya que la elevación del nivel educativo conlleva al desarrollo. Por eso se considera a la educación – que consiste en la formación de recursos humanos- una inversión de gran rentabilidad.

3.3.1. La Teoría del Capital Humano

El concepto de capital humano traduce el monto de inversiones que hacen tanto una nación como los individuos con la expectativa de retornos adicionales futuros. La Teoría del Capital Humano se presenta, al mismo tiempo, como una teoría del desarrollo económico y como una teoría de la educación. Articula discursivamente educación, productividad e ingresos. El sistema educativo asume un rol económico: se torna una variable en la generación de valor. La TCH postula también la posibilidad de la elección individual de la mejor educación considerada en función de su rédito futuro. De esta forma, los sujetos son responsables de cómo resulte su integración al mercado de empleo.

⁷³ Si, como viene proponiendo esta tesis durante su desarrollo hasta aquí, la categoría articulación se refiere a todas las prácticas que establecen una relación tal entre los elementos que estos construyen y modifican su identidad como resultado de esas mismas prácticas, la TCH al articular estos elementos los construye y al construirlos construye también su relación ya que esta no es nunca de necesidad.

La TCH como teoría del desarrollo económico “[...] concibe la educación como productora de la capacidad de trabajo, potenciadora de trabajo y, por extensión, potenciadora de renta, un capital (social e individual), un factor de desarrollo económico y social.” (Frigotto, 1998: 24). La educación es el principal capital humano y, por lo tanto, una inversión que determina el aumento de la productividad y un elemento que permite la superación del atraso económico. De esta forma, se destacan las ventajas de invertir en cierto tipo de educación que -por su inserción en el aparato productivo- produce mayor retorno monetario que otro.

La TCH como teoría de la educación representa un enfoque utilitario y pragmático que reduce el proceso educativo escolar a “[...] una cuestión técnica [...] cuya función principal es igualar requisitos educacionales a pre-requisitos de una ocupación en el mercado de trabajo [...]” (Frigotto, 1998: 24). Su meta es formar recursos humanos para el desarrollo y mejorar el esfuerzo individual. La educación es un medio para un fin en el corto plazo: formar la fuerza de trabajo que requieren las organizaciones productivas. Se propone la salida laboral directa. En consecuencia se trata de desarrollar habilidades -intelectuales y actitudinales- y de transmitir conocimientos que generen capacidad de trabajo, de producción. La naturaleza y el volumen de las habilidades a desarrollar varían de acuerdo a la especificidad y a la complejidad del puesto de trabajo. La educación explica económicamente las diferencias de capacidad de trabajo, de productividad y de renta y, por lo tanto, también de movilidad social. “[...] a nivel macro, la idea del desarrollo posible de ciertos países a partir de su dotación de recursos humanos [...] a nivel micro, las imágenes de la educación como medio de ascenso social.” (Riquelme, 1993: 6). Se presentan trabajadores más y menos calificados: los más calificados son más productivos y esto se traduce en diferencias en el salario. Por lo

tanto, los diferenciales en los ingresos se corresponden con los diferenciales en la educación.

3.3.2. Creación del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET)

En 1959 se crea en Argentina el CONET “[...] para atender a la evolución de la estructura social y económica y considerar al trabajo como agente educativo y de capacitación.” (Southwell, 2011: 13). Este establece relaciones con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO e integra las Escuelas Industriales de la Nación y las Escuelas Técnicas en un plan común. Esta integración forma parte del plan del presidente Frondizi para orientar el nivel medio de la educación hacia el sector industrial y vincular la capacitación técnico-laboral-profesional con la evolución económico-social que persigue el desarrollismo. Reorganiza el plan de estudios “[...] buscando articular las tareas educativas al campo laboral y posibilitar salidas laborales efectivas.” (Southwell, 2011: 14). Su responsabilidad es la de dirigir, supervisar y organizar la educación técnica y la formación profesional a nivel nacional. Se constituye como organismo autárquico que depende directamente del Ministro de Cultura y Educación. El CONET desarticula el circuito estatal de Educación Técnica creado por el peronismo ya que, por un lado, desvincula a la CNAOP y a la DGET de la UON y, por otro, modifica sus fines, su sujeto pedagógico y su currículum. Con su creación triunfa “[...] el modelo tecnócrata-espiritualista [...] el industrialismo y la promoción de los sectores sociales populares habían sido derrotados.” (Pineau, 1997: 386).

En 1963 se establece una nueva organización administrativa y curricular al unificar las instancias de capacitación técnica y profesional bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Enseñanza Técnica (ENET).

[En las ENET] El sistema de trabajo constaba de dos turnos: en uno la lógica de organización era la de escuela media “clásica”- en la que se impartía un currículo compuesto por conocimientos “generales” [...] a contraturno, dos días por semana, los alumnos debían concurrir a los talleres para adquirir la formación técnica específica en forma práctica. (Pineau, 1997: 388).

El discurso tecnocrático eficientista y economicista de la educación del desarrollismo construye un sujeto pedagógico diferente al del período histórico anterior (primer y segundo gobierno peronista 1945-1955). Este ya no es el aprendiz. Ya no se lo interpela como obrero-trabajador sino como mano de obra portadora de capital humano. “La justificación última de la necesidad de vincular educación y mundo laboral se encuentra en el desarrollo del espíritu por medio del trabajo [...] coherencia tecnocrática-espiritualista que [...] continuaba comprendiendo a los saberes técnicos como saberes menores.” (Pineau, 1997: 389, 390).

3.4. Cuarto período: educación y trabajo durante la hegemonía neoliberal de la década del noventa (1989-1999)

3.4.1. De las calificaciones a las competencias

El debate sobre la naturaleza de las calificaciones empleadas en la práctica productiva refiere también al papel de la división del trabajo, al control de la mano de obra y a la relación entre el cambio técnico –el desarrollo de la tecnología- y la organización y la gestión del trabajo. “Las calificaciones nos remiten [...] al problema de las clasificaciones profesionales.” (Spinosa, 2006: 165). La calificación se refiere a una correlación entre las jerarquías y los saberes: el saber y el saber hacer. En las

formas de organización y gestión del trabajo de las organizaciones modernas su sentido reside en “[...] la necesidad de clasificar la fuerza de trabajo y resolver las exigencias de la división social y técnica [...]”. (Spinosa, 2006: 165). La calificación es una propiedad irreversible y duradera (Tanguy, 2003). Implica una clasificación y movilidad cerradas (internas) en el mercado interno de trabajo⁷⁴. Da cuenta de una relación social entre los actores del proceso de trabajo⁷⁵. Se ubica en un continuo jerárquico que sirve de base para salarios y negociaciones colectivas. Da lugar, por lo tanto, a una relación de trabajo también colectiva.

En el escenario posfordista⁷⁶ -como resultado de las nuevas formas de organización y gestión del trabajo, de la revolución científico-tecnológica que incorpora tecnologías flexibles de producción, de la precarización del mercado de empleo y de la sobrevaloración del conocimiento como recurso productivo- la calificación se redefine. Las organizaciones productivas requieren ahora calificaciones que combinen competencias que abarquen -además de conocimientos, aptitudes, destrezas y saberes que en el escenario fordista no eran tomados en cuenta- el comportamiento general de la fuerza de trabajo. “Al manejo de un oficio [...] se le añadiría la necesidad de saber funcionar en equipo, de comunicarse en forma oral y escrita, de tener iniciativa para responder a situaciones inesperadas, de procesar información, además de sentir identificación con los objetivos de la empresa.” (Carrillo e Iranzo, 2000: 189).

⁷⁴ “[...] es posible pensar esta categoría de mercado interno, como un espacio de interrelación entre las necesidades productivas de la empresa en términos de requerimientos y puestos; las aspiraciones y construcción de conocimientos por parte de los trabajadores y las necesidades de regulación y control al interior de la organización productiva.” (Spinosa, 2005: 12).

⁷⁵ De acuerdo con Mounier (2004 en Spinosa, 2005) la calificación posee tres componentes: el primero “[...] fundado en una *lógica técnica* [cursiva en el original] enfatiza la vinculación entre la organización técnica del trabajo y los puestos [...]”; el segundo “[...] se estructura a partir de la *lógica comportamental* [cursiva en el original], y resulta fuertemente condicionado por la forma de división social del trabajo [...]” la organización del trabajo define [...] actitudes, capacidades y habilidades que las personas deben poseer para cumplir su función [...]; el tercero “[...] se define a partir de una *lógica cognitiva* [cursiva en el original] [...] da cuenta de la forma en que se adquiere el saber hacer [...]” (Spinosa, 2005:17).

⁷⁶ El escenario posfordista -de crisis del régimen de acumulación fordista y de pasaje al de acumulación flexible - fue descrito brevemente en el capítulo 1 de esta tesis.

El significante⁷⁷ competencias persigue, por un lado una nueva regulación en las nuevas formas de organización y gestión del trabajo a partir de nuevas fuentes de legitimidad y, por otro la flexibilización de la fuerza de trabajo inscripta entre los objetivos de la modernización empresaria⁷⁸. El llamado *programa competencias* (Testa, Figari y Spinosa, 2007. Citado en Spinosa 2008) es “[...] una nueva tecnología de regulación del mercado de trabajo [...]” (Spinosa, 2006: 4) que se refiere a un saber hacer: comprende lo práctico, lo técnico y lo científico, a un saber ser: comprende los rasgos de personalidad, el carácter y las actitudes y disposiciones individuales y a un saber actuar: comprende la toma de decisiones y la intervención. Se trata de mejorar la calidad del trabajo y optimizar la eficacia de las organizaciones productivas en contextos de flexibilidad⁷⁹. Los saberes necesarios para la producción deben ampliarse para poder confrontar, gestionar y resolver los problemas y las situaciones de incertidumbre que se presentan durante el proceso productivo. La lógica del programa competencias propone que el progreso profesional debe basarse no en los puestos de trabajo disponibles sino en las competencias individuales. Se produce un pasaje de los puestos de trabajo a los atributos de los individuos en situaciones de trabajo. La competencia es una propiedad inestable (Tanguy, 2003) que expresa la búsqueda de la individualización presentada como autonomía y flexibilidad individual. Implica una clasificación abierta y una movilidad externa en un mercado de trabajo ampliado,

⁷⁷ Si la categoría significante refiere a términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad, si la identidad de estos términos es siempre resultado de la articulación y si la articulación es una práctica de construcción discursiva de hegemonía, el uso del significante competencias en el escenario de Argentina en la década del noventa expresa una lucha en esta construcción de hegemonía que busca su legitimación.

⁷⁸ “La utilización de esta noción de **competencia** [negrita en el original] en el mundo de las empresas se efectúa correlativamente con la implementación de políticas de empleo orientadas a la búsqueda de flexibilidad y políticas de cambio en la organización de trabajo o de la gestión de personal [...]” (Tanguy, 2003: 112).

⁷⁹ “[...] se establece la necesidad, por un lado, de una gran flexibilidad en el empleo para hacer los ajustes cuantitativos necesarios con la mano de obra [...] y, por el otro, de una gran flexibilidad laboral para hacer los ajustes cualitativos con los trabajadores y su actividad [...]” (Carrillo e Iranzo, 2000: 197).

supone nuevas formas de reconocimiento en la adquisición y valorización de los saberes que se ubican en el centro de los nuevos modos de organización y gestión del trabajo⁸⁰ y apela a la movilización de la fuerza de trabajo a través de la movilización de los individuos. El programa competencias reformula el modelo del trabajo asalariado. El movimiento de desplazamiento del concepto de calificación técnica a calificación comportamental tiene como clave tres conceptos: autonomía, iniciativa y responsabilidad (Mounier, 2001). Los tres considerados como atributos individuales.

3.4.2. Competencias como significativo articulador entre educación y trabajo

En este cuarto período -de modernización que prescinde del Estado- la relación entre educación y trabajo se articula a partir del significante competencias que coincide con los puntos más importantes del discurso del neoliberalismo en educación de la década del noventa caracterizado por el neofuncionalismo pedagógico (Puiggrós, 2003). Se sostiene “[...] una relación necesaria entre: cambios tecnológicos y organización del trabajo, complejización y transformación de los procesos productivos y condiciones de empleo y calificación de los recursos humanos” (Duschatzky, 1993: 67). Se define a las competencias como una categoría situada entre los saberes y las habilidades concretas: no puede ser separada de la acción pero exige conocimiento. Implica una utilidad productiva. Las competencias son amplias y flexibles. En consecuencia la educación debe ser general y flexible y las habilidades que busca desarrollar en el sujeto, relevantes para el nuevo mundo productivo y para el nuevo mercado de empleo. Así se propone que la adquisición individual de competencias aumenta la empleabilidad de los

⁸⁰ “[...] la adquisición de estos saberes, en este nuevo mercado de trabajo ampliado, ya no es de responsabilidad de la empresa sino de los individuos [...]” (Spinosa, 2005: 15).

sujetos. Las competencias de empleabilidad⁸¹ “[...] pueden resumirse en habilidades básicas tales como la capacidad de expresión oral y escrita, la matemática aplicada como capacidad de resolución de problemas, la aptitud de pensar (abstraer características cruciales de los problemas, decidir sobre ellos y aprender de la experiencia)”. (Gallart, 1997: 5). El discurso del neoliberalismo en educación de la década del noventa propone un sujeto individualizado y responsable que actúa en base a decisiones racionales que lo conducen en la búsqueda de lo mejor para su satisfacción. Se privilegia la trayectoria y el esfuerzo individual: el éxito educativo y laboral es una condición individual. Se reactualiza con nuevas tensiones, entonces, la lógica meritocrática: lógica del mérito basado en el esfuerzo individual. El individuo que no presta atención a su educación no puede soportar la actualización permanente y, por lo tanto, no se insertará laboralmente. Las competencias de empleabilidad –al igual que las competencias- persiguen la individualización, la autoresponsabilización y la autoculpabilización del sujeto “[...] hacedor de su propio destino que se encuentra en sus propias manos, en su educación y en su capacitación.” (Mounier, 2001: 21).

En el contexto de la formación histórico-discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina se construye un nuevo y particular sujeto pedagógico: el ciudadano competente⁸² que se caracteriza por poseer competencias de empleabilidad basadas en una educación general amplia y flexible que garantiza el correcto desempeño de sus habilidades básicas. Se debe “[...] desterrar la vieja idea de que se podría formar en el sistema educativo para ocupaciones específicas; en dicha idea se basaba la

⁸¹ La categoría empleabilidad se define como “[...] la habilidad para no dejar pasar ninguna oportunidad de ser contratado en el mercado de trabajo [...] es la mejor garantía de conservar un trabajo en una misma empresa o, alternativamente, de encontrar uno nuevo con rapidez [...]” (Mounier, 2001: 21).

⁸² Este ciudadano también es productivo. Pero se considera una “[...] productividad basada en la responsabilidad individual [...]” (Finocchio, 2009: 183).

educación vocacional tradicional.” (Gallart, 1997: 8) y proponer, en cambio una formación integral⁸³.

3.4.3. La nueva versión de la Teoría del Capital Humano

A partir de lo desarrollado hasta aquí va conformándose una nueva tendencia que reorienta la racionalidad educativa hacia la racionalidad productiva. Una de sus consecuencias es que la TCH “[...] vuelve a utilizarse como estrategia para analizar los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernientes a la producción y el trabajo” (Aronson, 2005: 1). La nueva versión de la TCH coincide con la primera en considerar a la educación como responsable del desarrollo-progreso económico y social y del desempeño satisfactorio en el mundo productivo. Pero mientras que en la primera versión educar significaba adquirir certidumbres que posibilitaran la inserción laboral, la elevación de los ingresos y el ascenso social, en la segunda versión educar significa adquirir habilidades que posibiliten enfrentarse a la incertidumbre. El ascenso social, mientras tanto, se transforma en movilidad social horizontal: no se produce un desplazamiento de un estrato social a otro sino una búsqueda de los lugares más redituables en el interior del mercado de empleo. El sujeto de ambas versiones de la TCH es responsable de hacer corresponder su educación con su inserción en el mercado de empleo

⁸³ El significante formación integral puede ponerse en relación con educación integral, significante que se vio más arriba es propuesto durante el período de fundación del sistema educativo y resignificado durante el período del primer y segundo gobierno peronista. En el contexto de esta última particular formación histórico-discursiva reemerge con otro significado. Su resignificación aquí articula la educación y el trabajo: formación integral significa formarse polivalentemente en el nivel medio de la educación para el nuevo mundo del trabajo.

En el largo período histórico reseñado en este capítulo (1880-1999) pueden observarse cambios paulatinos en la articulación entre los elementos educación y trabajo. Proponemos que los cuatro períodos históricos pueden comprenderse considerando las tendencias que se mantienen como continuidad, las que se combinan con tendencias nuevas, la reemergencia de elementos de tendencias previas y las tendencias que aparecen como ruptura con las del período anterior. De esta forma se van planteando nuevas respuestas para el mismo problema de la articulación entre educación y trabajo que atraviesa los cuatro períodos. Así, si inicialmente -durante el primer período analizado- el trabajo tuvo un lugar marginal en el nivel medio del sistema educativo, luego este sistema fue deslizándose -durante los tres períodos siguientes- hacia búsquedas que permitieran incorporarle experiencias formativas. En cada uno de estos cuatro períodos históricos -con gobiernos con diferentes orientaciones- se fueron generando debates diversos, marchas y contramarchas en propuestas de integración de la formación técnico-laboral-profesional en el nivel medio.

CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA EN TORNO A LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO: ZONA EDUCATIVA COMO ENUNCIACIÓN DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

4.1. La revista

En el contexto histórico de la década del noventa, descrito en el capítulo 1 de esta tesis como el de los imperativos de la inserción y de la modernización, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación desarrolló una batería de propuestas destinadas a la modernización del sistema educativo, entre ellas creó y sostuvo desde el año 1996 hasta el año 1999 una publicación específica. Esta fue *Zona Educativa* que se planteó como la voz oficial de este ministerio y se caracterizó por “[...] promover la renovación educativa bajo la forma de exhortación.” (Finocchio, 2009: 135).

La revista tuvo un total de 35 números⁸⁴ que se organizaron con una estructura más o menos fija de secciones, número de páginas en las que estas secciones se ubicaban, cantidad de páginas de estas secciones y cantidad de páginas totales⁸⁵. Las secciones eran: “Editorial”, “Correo”, “Preguntas y respuestas”, “Nivel Inicial”, “EGB”, “Educación Polimodal”, “Nota de Tapa”, “Reportajes”, “Qué y cómo enseñamos”, “Innovaciones educativas”, “La educación en el mundo”, “Formación docente”, “Provincias”, “Zona estadística”, “Libros y Zona de servicios”⁸⁶. Su Consejo de

⁸⁴ La revista no explicitó los motivos por los cuales iba a dejar de editarse después del número 35.

⁸⁵ La cantidad de páginas totales fue de cincuenta hasta el número 8 y de sesenta y seis a partir del número 9 y hasta el número 35.

⁸⁶ En los números 4 y 5 se sumó la sección Supervisión, a partir del número 10 se sumó la sección EGB 3, entre el número 15 y el número 19 se sumó la sección Investigación que fue reemplazada a partir del número 20 por la sección El columnista invitado. Esta se mantuvo hasta el número 35.

Dirección estuvo conformado –desde el número 1 hasta el número 5⁸⁷- por Susana Decibe, Inés Aguerrondo⁸⁸, Hilda Lanza, Sergio España y Osvaldo Devries⁸⁹. Finalmente entre el número 32 y el número 35 se reconfirmó su Consejo de Dirección con los siguientes miembros: Manuel García Solá, Sergio España, Irene Kit, Carlos Palacio y Pablo Narvaja.

La publicación era de edición mensual y se distribuía de forma gratuita en todas las escuelas del país. En el Editorial de su número 1 -marzo de 1996- se planteó que ese era un año decisivo para la Transformación Educativa⁹⁰ y que en consecuencia el propósito de *Zona Educativa* era convertirse en el espejo de esa transformación. Al mismo tiempo la revista se propuso inaugurar un espacio de comunicación entre todos los actores del campo educativo por medio de la constitución de un lector activo. Sus temas centrales giraron en torno a la aplicación de la Ley Federal de Educación, a cuestiones específicas de los niveles educativos en la nueva estructura propuesta por la ley, a experiencias particulares de educación en el país y a la educación nacional en general vinculada con la educación mundial.

4.2. Los tópicos

Zona Educativa resultó una de las piezas discursivas en las que se materializó el proceso de construcción discursiva hegemónica –del campo discursivo educativo- en el contexto del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina que hemos caracterizado a lo largo del desarrollo de esta tesis. En este contexto discursivo la educación y el trabajo fueron dos elementos que adquirieron centralidad y cuyas

⁸⁷ Desde el número 5 hasta el número 9 se sumó Manuel García Solá.

⁸⁸ Inés Aguerrondo asumió luego la Dirección Ejecutiva desde el número 16 hasta el número 22.

⁸⁹ Osvaldo Devries dejó de pertenecer al Consejo de dirección a partir del número 16.

⁹⁰ 1996 fue el año de implementación de la reforma educativa expresada en la Ley Federal de Educación.

identidades resultaron modificadas como producto de las prácticas articuladoras de esta misma construcción discursiva de hegemonía que fijaron parcialmente su sentido convirtiéndolos en momentos⁹¹. El discurso que se reflejó en *Zona Educativa* fue entonces expresión de la práctica articuladora del discurso del neoliberalismo de la década del noventa -particularmente del neoliberalismo en educación- y de su construcción hegemónica.

En este discurso educativo que sostiene la necesidad de la relevancia y de la utilidad de la educación⁹² se pueden hallar cuatro tópicos centrales que se expresan en diferentes significantes de la cadena discursiva de equivalencias que construye.

1-El primer tópico es la articulación entre la racionalidad productiva y la racionalidad educativa. Este tópico agrupa las siguientes cuestiones:

a-los cambios en la organización y gestión del trabajo, el pasaje de la especialización taylorista-fordista a la especialización flexible, el pasaje de las calificaciones a las competencias

b-la revolución científico-tecnológica

c-el pasaje de la Industrialización Sustitutiva de Importaciones a la desindustrialización y la preeminencia del sector de servicios

d-las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo

e-la vinculación entre el trabajo y la vida

⁹¹ Tal como lo desarrollamos en el capítulo 2 de esta tesis, por la categoría momento entendemos a las posiciones diferenciales que aparecen articuladas en el interior de un discurso. Los momentos se diferencian de los elementos que son las posiciones diferenciales que no se articulan discursivamente.

⁹² “El cuestionamiento fundamental dirigido a la educación es que no facilita la participación y que esto se manifiesta en la participación ciudadana y en el acceso y permanencia en el mercado de trabajo. Es decir, que la escuela no provee los elementos suficientes para ser un buen trabajador ni un buen ciudadano.” (*Zona Educativa* (3) 3: 36)

“Hoy en día se le está pidiendo a la escuela que sea relevante. No que le evite la desocupación al chico, sino que lo que le enseñe sea relevante.” (*Zona Educativa* (7) 7:28)

Este primer tópico se expresa en los significantes educación, trabajo, competencias y tecnología.

Históricamente, la educación media ha buscado garantizar tres funciones básicas: la formación del ciudadano, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales

[...]

Los cambios producidos en la sociedad contemporánea fueron transformando los modos de concebir las funciones mencionadas. Los límites entre ellas se hacen difusos y cada vez es más claro que los conocimientos, valores y destrezas que se consideraban necesarios para cumplir cada una de esas funciones comienzan a jugar un rol central en las otras.

[...]

Las sociedades demandan de sus sistemas educativos un tipo de formación que desarrolle y fortalezca en todos los estudiantes un mismo núcleo de competencias fundamentales que les permitan actuar y aprender en los diversos ámbitos de desempeño enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica.

[...]

Según la ley, el nuevo Polimodal deberá “desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso al mundo de la producción y del trabajo”, brindando a los estudiantes una formación que profundice y desarrolle valores y competencias vinculadas con la elaboración de proyectos personales de vida y con la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias. La educación Polimodal deberá garantizar además una sólida formación que les permita continuar cualquier tipo de estudios superiores desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje y ofrecerles una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo, fortaleciendo las competencias que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades. (*Zona Educativa* (1) 1: 15).

[...] la principal demanda del mundo del trabajo y de la producción al sistema educativo formal es una sólida formación en competencias básicas y en competencias fundamentales

[...]

En los países que tienen propuestas de innovación en educación media aparece entonces la necesidad de definir una nueva educación media que elimine esta división entre lo técnico por un lado y lo académico por el otro tratando de integrar estas ofertas: que la formación académica esté muy vinculada al trabajo y que la formación técnica empiece a desaparecer como rama especializada, creando un nivel secundario en educación que junte estas dos cosas. Que tenga una buena base de competencias básicas y que éstas a su vez estén vinculadas al mercado de trabajo. (*Zona Educativa* (2) 2: 17, 18).

La Ley Federal de Educación señala explícitamente la importancia de la relación educación-trabajo-tecnología, atribuyendo fundamental importancia al valor del conocimiento y el trabajo. (*Zona Educativa* (3) 3: 17).

[...] se requiere una formación más específica, pero con una relación muy directa con el mundo del trabajo, armada de tal manera que no se desfase, como ha sido la tendencia histórica. Es decir, en los '60 la aparición de la escuela técnica era una mejora, pero 20 años después resulta que estamos pensando en fábricas que ya no existen [...] (*Zona Educativa* (7) 7: 27).

El diseño de cursos de formación técnica y profesional fue siempre pensado sobre la base de las calificaciones que demandaba la industria: habilidad manual, conocimiento de máquinas y herramientas, de los materiales y sus procesos, la ubicación del trabajador dentro del proceso, etc [...] Otra característica histórica de las propuestas que relacionan educación y trabajo es que cuando se hablaba de “mundo del trabajo” se pensaba en generalmente en la industria manufacturera o transformadora, porque éste era el sector más dinámico del crecimiento de un país, el que generaba más puestos de trabajo, y aquél en el que se requería de una serie de conocimientos y calificaciones bastante complejos que sólo se podían adquirir a través de un proceso de educación sistemática. Pero hoy el empleo pasa cada vez más por el sector de servicios. Y este sector también exige cada día mayores calificaciones. (*Zona Educativa* (18) 18: 30).

La cadena discursiva de equivalencias se construye con los elementos educación, trabajo, competencias, tecnología (educación = trabajo = competencias = tecnología). La equivalencia se produce al proponer que la educación debe articularse con el trabajo

-estableciendo al mismo tiempo una relación entre estos elementos y la tecnología de la revolución científico-tecnológica- y que esta articulación sólo es posible mediante las competencias. Esta equivalencia se construye al mismo tiempo que se niega un intento “utilitarista” de hacer corresponder la racionalidad educativa con la racionalidad productiva.

[...] la educación, una de las herramientas fundamentales de capacitación, comenzó en nuestro país, y en varias partes del mundo, un proceso de transformación para adaptarse a las necesidades del trabajo de estos tiempos. Pero sería un error pensar en estos cambios como un intento “utilitarista” de poner al sistema educativo al servicio de la “cultura de la producción”. (*Zona Educativa* (2) 2: 37).

El mundo del trabajo tiene una racionalidad diferente a la escuela. Necesita producir. Enseñar no es su función, por eso requiere al sistema educativo gente con mayores calificaciones para puestos que antes podían ocupar aquellos menos calificados.

Pero el mundo del trabajo cambia constantemente y la escuela no puede estructurarse para responder a requerimientos laborales puntuales porque, como los ritmos son diferentes, cuando los consiga esos puestos de trabajo ya serán descartados porque se necesitan otros empleos [...] (*Zona Educativa* (18) 18: 32).

2-El segundo tópico es la necesidad de modernizar el sistema educativo obsoleto. Este tópico agrupa las siguientes cuestiones:

a- el pasaje de la formación técnico-laboral-profesional a la formación integral

b-la obsolescencia de la formación para el puesto de trabajo específico y su pasaje a la formación flexible, polifuncional y polivalente para campos laborales amplios y para el mundo del trabajo también amplio

El sistema educativo argentino presenta desde su fundación en el Siglo XIX una tensión entre el polo de la formación profesionalizante (formación para el trabajo) y el de la formación propedéutica (formación general). Los elementos educación y trabajo se

articulan de diferentes y particulares formas de acuerdo a cuál sea el polo profundizado en el contexto de cada una de las diferentes formaciones histórico-discursivas de las cuales se analizan y comparan en esta tesis cuatro correspondientes a cuatro períodos históricos diferentes. La articulación nueva y particular que desarrolla el neoliberalismo de la década del noventa en Argentina entre educación y trabajo establece una relación diferencial con la que había realizado el sistema educativo durante el período 1880-1943⁹³, durante el primer y segundo gobierno peronista (1945-1955) y durante el desarrollismo (1958-1966). La particularidad de esta articulación está dada por la aparición del significante competencias y por la consecuente eliminación de la escisión entre los dos polos (formación profesionalizante y formación propedéutica) –y su reconciliación- a partir de su aparición. Competencias articula, además, la dimensión del discurso económico (el mundo productivo, el mundo del mercado de empleo y el mundo más amplio del trabajo) con la del discurso educativo. A través de la formación integral en un conjunto de competencias amplias, polivalentes y flexibles -que permiten el desenvolvimiento en amplios campos laborales- el sujeto pedagógico competente es capaz de insertarse en el mercado de empleo, de adaptarse a él y de aprovechar sus oportunidades.

Este segundo tópico se expresa en los significantes flexibilidad, polifuncionalidad y polivalencia.

La elevación del nivel de complejidad de las actividades genera la creación de una mayor cantidad de puestos de trabajo que requieren más capacitación para realizar operaciones con nuevas tecnologías. Para satisfacer esta necesidad es necesario educar en base a una sólida formación general, a una capacidad de pensamiento teórico-abstracto y a una comprensión global del proceso tecnológico, fortalecida por una sólida formación lógico-matemática, estadística e informática. Paralelamente hay que tener en cuenta que estas tecnologías se vuelven obsoletas en forma cada vez más rápida, lo que hace pensar en una

⁹³ Diferenciado en el capítulo 3 de esta tesis en tres subperíodos: 1880-1916, 1916-1930 y 1930-1943.

capacitación permanente. Es por eso que se hace necesaria una gran capacidad de aprendizaje y autoaprendizaje y una predisposición permanente para adaptarse a los cambios. Todo ello debería ser inculcado desde la escuela. Por otra parte, las nuevas formas de organización del trabajo avanzan hacia una mayor versatilidad de las tareas específicas, hacia la desaparición de los puestos de trabajo fijos y de las ocupaciones estables. Es por ello que una de las características básicas del nuevo tipo de formación debe ser la polivalencia, polifuncionalidad y flexibilidad. Debe existir, además, la posibilidad de capacitarse para permitir la adaptación a requerimientos de diferentes puestos de trabajo y a empresas cada vez más flexibles. (*Zona Educativa* (1) 1: 38).

[...] no se trata de formar para trabajos específicos sino para amplios campos laborales. Se trata entonces de una formación polivalente [que] abra las puertas a un mundo de trabajo en permanente cambio.

[...]

Históricamente, la educación media estuvo dividida en dos grandes opciones. Por un lado una vía académica, los bachilleratos [...] que nacieron para formar las elites que gobernaban [...] es decir, que preparaba para la universidad. Se decía que la educación media era básicamente *propedéutica* [cursiva en el original]: preparaba para seguir estudiando.

La otra opción, que es la de preparar para el trabajo, empieza con las escuelas de oficios y durante la posguerra se transforma en lo que es hoy la formación técnica y la formación profesional. Esta formación se generó en una época en la que se necesitaba mano de obra calificada. Desde el primer gobierno peronista donde hay una gran preocupación por este tema y después con el desarrollismo, con la instalación de las automotrices y la complejización del tejido industrial, es fundamental formar mano de obra calificada. Había que generar escuelas que formaran gente calificada, ya que había tantas necesidades que era imprescindible generar una oferta para cubrir estos puestos. Estas vías que formaban para puestos de trabajo específicos o para seguir estudiando, y que en su momento eran útiles y necesarias, fueron quedando obsoletas. (*Zona Educativa* (2) 2: 15, 16).

Antes que personas especializadas para puestos de trabajo o tareas específicas, los sectores de la producción reclaman personas formadas para amplios campos laborales. (*Zona Educativa* (2) 2: 17).

El Polimodal ofrece una formación general apropiada a la estructura de los mercados de trabajo contemporáneos, que demandan flexibilidad, polivalencia, aprendizaje en situaciones reales. (*Zona Educativa* (3) 3: 15).

Ha habido un gran cambio desde los años '60 y '70 hasta ahora. Antes, cuando se hablaba de formación para el trabajo, se pensaba en las escuelas técnicas, es decir, instituciones de tipo educativo concebidas en función de ocupaciones del mundo laboral. Hoy en día hay un cuestionamiento muy grande a este modelo, porque el trabajo ya no está tan cuadrulado como era el planteo del fordismo sino que hay necesidades de que todo trabajador domine ciertas competencias bastante amplias, además de dominar cosas específicas.

La capacitación para el trabajo se tiene que apoyar en una formación básica muy fuerte [...] hasta una formación específica, pero que tiene que estar pensada para lo que está pasando en el mundo del trabajo, porque esto cambia constantemente. Lo que se busca es gente capaz de readaptarse a cambios, no gente formada en un oficio para toda la vida, que es el planteo típico de las escuelas de artes y oficios de hace 50 años.

Este cambio obliga a repensar el sistema educativo. Pero esto está pasando en todo el mundo. Se busca mucha más flexibilidad, mucho más énfasis en una educación básica y general pero no descontextualizada. (*Zona Educativa* (7) 7: 26, 27).

La globalización económica y el constante avance de la tecnología produjeron cambios profundos en el mundo del trabajo. Y dejaron atrás el concepto de que la escuela debe formar y especializar a un alumno para desempeñarse en un puesto de trabajo. La consigna es más amplia: educar para el mundo del trabajo. (*Zona Educativa* (18) 18: 28).

En esta nueva sociedad, donde el mundo del trabajo se torna cada vez más competitivo y exigente, los estudiantes encontrarán en la escuela la oportunidad y el ámbito para formarse, no en especializaciones, sino en amplios campos del conocimiento [...] donde no sólo hay espacio para aprender los contenidos socialmente relevantes, sino también podrán incorporar un conjunto de competencias necesarias para insertarse en el sistema productivo según las exigencias de la sociedad actual

No se trata de aprender a trabajar para una determinada función, puesto o tipo de empresa. Consiste en dar un paso más, que es formarse integralmente. (*Zona Educativa* (33) 33:22).

En este discurso, la cadena de equivalencias se construye ahora con los elementos educación, trabajo, competencias, tecnología, flexibilidad, polifuncionalidad, polivalencia (educación = trabajo = competencias = tecnología = flexibilidad = polifuncionalidad = polivalencia).

3-El tercer tópico es la individualización. Este tópico agrupa las siguientes cuestiones:

a-los cambios en la organización y gestión de los trabajadores

b-la adaptación-readaptación, la predisposición, la actitud, la capacidad de decisión, la capacidad de aprender-reaprender-autoaprender y la capacidad de trabajar en equipo.

Este tercer tópico se expresa en el significante autonomía y persigue la autoresponsabilización del individuo competente/trabajador competente por su educación y su inserción y continuidad en los amplios campos –en constante cambio– del mercado de empleo.

En las empresas modernas se está produciendo el reemplazo de estructuras piramidales y cerradas por “redes” planas e interactivas. Por esta razón, otras de las competencias crecientemente demandadas están vinculadas con la capacidad de autonomía en torno a las decisiones, la posibilidad de pensar estratégicamente y planificar y responder creativamente a demandas cambiantes, la capacidad de observación, interpretación y decisión antes situaciones imprevistas y la habilidad para identificar, reconocer, definir y resolver problemas.

Como se ve, el siglo XXI nos exige un nuevo tipo de educación para poder estar a la altura de las circunstancias económicas, políticas y tecnológicas que se encuentran en constante cambio. (*Zona Educativa* (1) 1: 38).

Ahora hay una serie de competencias nucleares que pasan más por saber comunicarse, saber trabajar en equipo, saber respetar ciertas reglas, saber relacionarse, etc. Y que son fundamentales para la vida y el trabajo. (*Zona Educativa* (2) 2: 17).

Hoy en día, tanto las empresas como los trabajadores tienen que satisfacer los criterios mundiales de excelencia, por eso los empresarios buscan gente con adaptabilidad y capacidad de trabajar en equipo.

[...]

[...] se espera del trabajador la capacidad de actuar en equipo, adiestrar a otros compañeros, servir a los clientes, poder negociar, tener liderazgo y trato intercultural. (*Zona Educativa* (2) 2: 37, 38).

[...] hoy, para trabajar, no sólo se requieren más conocimientos y competencias sino que también se necesitan predisposiciones y actitudes. Es importante aprender a trabajar en equipo y tener noción del conjunto. No va más aquella concepción del trabajo en cadena donde la producción se parcializaba y cada uno era especialista de su parte, pero ninguno podía resolver problemas planteados en el resto ni tenía conocimiento de la totalidad del producto. (*Zona Educativa* (18) 18: 32).

En este discurso, la cadena de equivalencias se construye ahora con los elementos educación, trabajo, competencias, tecnología, flexibilidad, polifuncionalidad, polivalencia, autonomía (educación = trabajo = competencias = tecnología = flexibilidad = polifuncionalidad = polivalencia = autonomía).

4-El cuarto tópico gira alrededor de la entrada del sistema educativo argentino y de sus ciudadanos competentes al mundo del mañana. La globalización se presenta como el nuevo orden mundial en el que Argentina debe insertarse competitivamente. Este nuevo orden globalizado es -en sí mismo- el mundo del mañana. La cuestión concerniente a la competitividad muestra la naturalización de esta globalización -considerada sólo en su dimensión económica bajo la cual el discurso del neoliberalismo de la década del noventa intenta subordinar todas las demás dimensiones de lo social-

que se presenta como amenaza de exclusión: quien no es competitivo a nivel nacional e individual se convierte en excluido del mundo del mañana.

Este cuarto tópico se expresa en los significantes globalización y competitividad. El elemento competitividad fija parcialmente el sentido de la cadena discursiva y se identifica, en consecuencia, como su punto nodal. La propuesta del discursivo educativo que construye esta cadena –y que fuimos reconstruyendo hasta aquí– se articula por medio de la aparición de este significante: el intento de subordinación de todas las dimensiones de lo social a la dimensión económica se sutura con el significante competitividad.

[...] la situación de Latinoamérica es particular por su contexto histórico y social. Para esto se proponen dos tipos de objetivos.

En lo interno, se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma, la moderna ciudadanía. En lo externo, de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional.

La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. (*Zona Educativa* (1) 1: 37).

La globalización de la economía y la aparición de nuevas tecnologías hace que los cambios de fin de siglo tengan una repercusión casi inmediata en todo el planeta, y a una velocidad inimaginables hasta hace apenas unas décadas. Pero en esta desenfrenada carrera hacia el futuro que encabezan los avances tecnológicos, la educación no debe quedar relegada. Los trabajadores del siglo que se avecina necesitan hoy de una educación que responda a las condiciones laborales que deberán enfrentar en el futuro, algunas de las cuales ya son una realidad. (*Zona Educativa* (2) 2: 36).

Los diferentes protagonistas del mundo del trabajo dan diferentes significados, categorías e ideas a las competencias necesarias en los trabajadores. Y todo esto marcada a fuego por una constante: la competitividad. (*Zona Educativa* (2) 2: 37).

El nivel Polimodal procura garantizar la formación en las competencias fundamentales que todas las personas tienen que tener para poder participar y, más aún, mejorar su calidad de vida en el mundo del mañana. (*Zona Educativa* (14) 14: 3).

La cadena discursiva se completa con los elementos educación, trabajo, competencias, tecnología, flexibilidad, polifuncionalidad, polivalencia, autonomía, globalización, competitividad (educación = trabajo = competencias = tecnología = flexibilidad = polifuncionalidad = polivalencia = autonomía = globalización = competitividad). Lo que propone esta cadena de equivalencias que construye el discurso educativo por medio de la voz específica del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación expresada en *Zona Educativa* es que la globalización de la economía, los cambios en la organización y gestión del trabajo y de los trabajadores, la revolución científico-tecnológica y los cambios en los mercados de empleo implican cambios en la articulación entre educación y trabajo. O, como sostiene el enfoque de investigación de Gallart: los cambios en la racionalidad productiva implican cambios en la racionalidad educativa. La nueva racionalidad productiva que se consolida durante la década del noventa –especialización flexible- se articula con una nueva racionalidad educativa a la que también se le exige flexibilidad. Como consecuencia la nueva racionalidad educativa que forma para la nueva racionalidad productiva no puede ser más la de la escuela técnica, la de la formación técnico-laboral-profesional que formaba para el modelo fabril basado en la Industrialización por Sustitución de Importaciones, por lo tanto, para un puesto de trabajo específico -de una producción en cadena, parcializada y especializada- en lugar de formar integralmente para el amplio mundo del trabajo. La racionalidad educativa de ese sistema educativo está obsoleta. Tanto la nueva

racionalidad productiva como la nueva racionalidad educativa con la que esta se articula, necesitan sujetos –individuos- competentes. Sus competencias deben ser las de la *moderna ciudadanía* delineadas por la lógica del discurso económico que persigue la competitividad.

La globalización de la economía, el cambio de la organización del trabajo basado en la producción en cadena a la especialización flexible y las nuevas tecnologías, modificaron con tanta rapidez el mundo del trabajo que los sistemas educativos quedaron rezagados respecto de todos estos cambios. Las características distintivas del trabajo hoy son el desempeño alternativo en varias ocupaciones calificadas, relacionadas entre ellas y el cambio más frecuente de lugar de trabajo. Los jóvenes que no logren adaptarse a estas transformaciones corren serios riesgos de quedar marginados del mercado laboral. Y estas capacidades de adaptación y readaptación están totalmente ligadas a otras capacidades: la de reaprender y autoaprender.

Llegó entonces el momento de reformular aquellos aspectos del sistema educativo directamente relacionados con la formación laboral: ya no sirve preparar a los chicos para que puedan desempeñarse en un puesto de trabajo, hay que formarlos para el nuevo mundo del trabajo. (*Zona Educativa* (18) 18: 29)

El discurso del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina que se constituyó –entre otras características mencionadas a lo largo de esta tesis- como un intento por subordinar la dimensión política a la dimensión económica se desarrolló con el transcurso de la acumulación flexible y sus consecuencias expresadas en la desindustrialización, la desregulación de los mercados –entre ellos el mercado de empleo- y el desempleo. Este mismo discurso -que se manifestó en el discurso del campo educativo en la cadena de equivalencias⁹⁴ reconstruida en este capítulo cuyo

⁹⁴ Tal como lo desarrollamos en el capítulo 2 de esta tesis, la lógica de la equivalencia es una de las dos lógicas que se presentan en relación a la construcción discursiva de hegemonía. Bajo esta lógica los elementos de la cadena discursiva –en este caso del discurso educativo del neoliberalismo de la década del noventa- se eslabonan. La equivalencia es producto de los desplazamientos de la significación de la fuerza hegemónica. Si bien los elementos poseen identidades diferentes –y relacionales- al eslabonarse en

punto nodal es el significante competitividad- interpela al sujeto como un individuo responsable de su formación integral –formación reformulada en términos de utilidad económica- y de no quedarse fuera del sistema educativo ni del mercado de empleo. Se responsabiliza a los individuos “Son ellos los que deben afrontar las situaciones, asumir el cambio, hacerse cargo de sí mismos” (Castel, 2004: 60) como parte de una “Dinámica profunda [...] de descolectivización, de reindividualización [...]” (Castel, 2004: 58) La descolectivización⁹⁵ hace referencia a la pérdida de los soportes colectivos – particularmente el trabajo y la política- que habían configurado la identidad del sujeto en la sociedad salarial, sociedad de producción (Castel, 2006). La sociedad del modelo de acumulación flexible, en cambio, en tanto está regida por la lógica de mercado, responsabiliza a los individuos de su (auto) producción y les exige el desarrollo de los soportes y las competencias⁹⁶ necesarias para poder acceder a los mismos bienes sociales cuyo acceso garantizaba el Estado en la sociedad salarial. Esta exigencia es independiente de los recursos materiales y simbólicos con que cuentan los individuos.

La individualización comienza, así, cuando se asocian el nuevo modelo de acumulación flexible y el proceso de desregulación ya que “[...] la desregulación conlleva una demanda de autorregulación, y la autorregulación exige autonomía [...]” (Svampa, 2005: 78). En consecuencia, los procesos de individualización y desregulación significan “[...] la legitimación generalizada de modelos de ciudadanías restringidos, que no poseen un alcance universalista ni aspiraciones igualitarias [...]”

la cadena de equivalencias –y como consecuencia de la nueva y particular relación y articulación- sus diferencias se subvierten y de esta forma sus identidades pasan de ser diferentes a ser equivalentes.

⁹⁵ Durante la década del noventa en Argentina, esta descolectivización “[...] fue abarcando desde grupos sociales considerados como ‘pobres estructurales’ -con una trayectoria marcada por la vulnerabilidad social y la precariedad laboral-, pasando por amplios segmentos de la clase trabajadora industrial, que hasta hacía poco tiempo habían contado con trabajo más o menos estable, hasta sectores de clases medias empobrecidas [...]” (Svampa, 2005: 48).

⁹⁶ De esta forma resulta que el sujeto competente es aquel cuya “[...] capacidad de *agencia* [cursiva en el original] está asociada al desarrollo de las competencias, en un mundo cada vez más complejo y atravesado por una fuerte dinámica de exclusión.” (Svampa, 2005: 309).

[sino que] establecen las nuevas condiciones de acceso a bienes y servicios sociales básicos dentro de la lógica de mercado” (Svampa, 2005: 79).

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En el contexto histórico de la década del noventa en Argentina el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación creó la revista *Zona Educativa* que exhortaba a los actores del campo educativo a ser parte de la modernización. Sus temas centrales – expresados en sus diferentes secciones fijas a lo largo de sus treinta y cinco números– giraban en torno a la implementación de la Ley Federal de Educación, la nueva estructura del sistema educativo y sus niveles, la educación en el país y el mundo y las palabras de figuras destacadas del campo educativo o de campos relacionados con este presentadas a través de entrevistas.

En el capítulo 1 de esta tesis se propuso que el discurso hegemónico del neoliberalismo de la década del noventa es el de la emergencia y la reforma económica - que se constituye en torno al significante estabilidad (Southwell, 2001)- y que este discurso intenta subordinar todas las demás dimensiones de lo social a la dimensión económica que se expresa en el mercado y en su mecanismo regulador. En la formación histórico-discursiva del neoliberalismo de la década del noventa, por lo tanto, se procura que el discurso político se subordine al discurso económico y se convierta en un sistema técnico de aparente neutralidad. En este escenario el discurso educativo también pierde su especificidad frente a este mismo discurso cuyo objetivo para Argentina -considerado como país de la región de Latinoamérica- es cumplir con el imperativo de la modernización y el imperativo de la inserción, ambos de carácter economicista y que se enmarcan en el discurso de la competitividad. Este discurso sostiene que la globalización -considerada sólo en su dimensión económica- es un hecho con sentido en sí mismo, un “dato de la realidad”. De forma tal que no interesa tanto discutirla como

encontrar el modo de adaptarse a ella. La adaptación es otro de los imperativos de este discurso: se deben generar las estrategias necesarias para que la adaptación permita la inserción de Argentina de manera competitiva en el nuevo orden globalizado⁹⁷. Los imperativos de la modernización, la inserción y la adaptación se ligan así a la competitividad.

Como hemos aludido también en el capítulo 1 de esta tesis, en el campo educativo el discurso educativo subordinado al discurso económico del neoliberalismo busca lograr la competitividad tanto nacional como individual. Como consecuencia se cuestiona a la educación, se la acusa de irrelevante. Para no ser irrelevante debe articularse con los imperativos de la inserción, la modernización, la adaptación y con el discurso de la competitividad. La forma que encuentra el discurso educativo de establecer esta articulación es a través del significante competencias- que *Zona Educativa* define como el “[...] conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo [...]” (*Zona Educativa* (14) 14: 30)- como articulador de la dimensión económica (el mundo productivo, el mundo del mercado de empleo y el mundo del trabajo) y la dimensión de la educación. A través de la formación en un conjunto de competencias amplias, polivalentes y flexibles -que permiten el desenvolvimiento en amplios campos laborales- el sujeto pedagógico (individuo) competente es capaz de insertarse en un

⁹⁷ “El modo en que nuestro país se incorporó al orden globalizado generó una brutal reestructuración social que modificó la tradicional fisonomía de una sociedad de clases medias con bajos niveles de pobreza en la que las distancias socioeconómicas eran moderadas” (Tiramonti, 2004: 19). Este cambio generó condiciones diferentes para el campo educativo durante la década del noventa, entre ellas se destaca el pasaje de la segmentación del campo educativo a su fragmentación. Mientras la primera nos habla del campo educativo como uno integrado y coordinado al cual refiere el segmento, la segunda nos habla de uno desintegrado y descoordinado. El fragmento carece de referencia a una totalidad común o a un centro que lo coordine, por el contrario, es un espacio autorreferido en cuyo interior se pueden distinguir continuidades y diferencias “[...] las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios.” (Tiramonti, 2004: 27).

mercado de empleo globalizado y en permanente cambio, de adaptarse a él y de aprovechar sus oportunidades.

El discurso del neoliberalismo en educación de la década del noventa -expresado en *Zona Educativa* a través de los cuatro tópicos centrales señalados en el capítulo 4 de esta tesis- considera que deben rearticularse educación y trabajo y, en consecuencia, reformularse una de las consignas básicas del discurso educativo basado en la Industrialización Sustitutiva de importaciones (el discurso educativo del primer y segundo gobierno peronista): la formación profesionalizante (técnico-laboral-profesional) para el puesto de trabajo o tarea específicos. En cambio propone una articulación que sostiene una consigna más amplia: educar integralmente para el mundo del trabajo. La legitimación de esta forma particular de articulación de la educación con el trabajo -a través del significante competencias- se produce al sostener que es una preocupación actual de todos los países. Es decir una demanda global para entrar al mundo del mañana. Esta articulación reafirma los imperativos de la modernización, la inserción y la adaptación. Lo primordial es no quedarse atrás en este mundo moderno, globalizado y competitivo. La Transformación Educativa busca modernizar el sistema educativo -superar el sistema educativo obsoleto antes señalado- y entrar de su mano al mundo del mañana.

En el capítulo 3 de esta tesis se propuso que el sistema educativo argentino presenta desde su fundación en el Siglo XIX una tensión entre el polo de la formación profesionalizante (formación para el trabajo) y el de la formación propedéutica (formación general). Los elementos educación y trabajo se articulan de diferentes y particulares formas de acuerdo a cuál sea el polo profundizado en el contexto de cada una de las diferentes formaciones histórico-discursivas. La articulación que desarrolla el neoliberalismo de la década del noventa en Argentina entre educación y trabajo es

nueva y particular y establece una relación diferencial con la que había realizado el sistema educativo formal en el amplio período de 1880-1943, durante el primer y segundo gobierno peronista (1945-1955) y durante el desarrollismo (1958-1966). La particularidad de esta articulación está dada por la aparición del significante competencias que elimina la escisión entre los dos polos (formación profesionalizante y formación propedéutica) y los reconcilia en la misma operación.

La rearticulación entre la racionalidad productiva (trabajo) y la racionalidad educativa (educación) se fundamenta en los cambios en la organización del trabajo, el pasaje de la especialización taylorista-fordista a la especialización flexible, el pasaje de las calificaciones a las competencias, la revolución científico-tecnológica y el pasaje de la Industrialización Sustitutiva de Importaciones a la desindustrialización y la preeminencia del sector de servicios. Esta nueva y particular articulación debe producirse a través de la modernización del sistema educativo obsoleto. Es decir, a través del pasaje de la formación técnico-laboral-profesional a la formación integral y del abandono de la formación para el puesto de trabajo específico y su pasaje a la formación flexible, polifuncional y polivalente para campos laborales amplios y para el mundo del trabajo también amplio. Su resultado será la entrada del sistema educativo y de sus ciudadanos competentes al mundo del mañana. Es decir, a la competitividad internacional.

Este discurso educativo construye la siguiente cadena discursiva de equivalencias: educación = trabajo = competencias = tecnología= flexibilidad = polifuncionalidad = polivalencia = autonomía = globalización = competitividad. Competitividad es su punto nodal. Es decir, es el significante que fija parcialmente el sentido de esta cadena. Al fijar el sentido articula a los demás significantes y al articular construye discursivamente la hegemonía. De esta forma la cadena discursiva de equivalencias se presenta como

totalidad suturada y el sentido del nivel medio de la educación se presenta como único⁹⁸: educar al ciudadano competente.

La fundación del sistema educativo argentino respondió a la matriz Estado-céntrica (Cavarozzi, 1999). Con este sistema el Estado nacional definió “[...] los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población” (Tiramonti, 2004: 17). Junto al papel simbólico que ejercía este Estado era, además, quien administraba, gestionaba y financiaba el sistema educativo. Con el pasaje a la matriz Mercado-céntrica⁹⁹ se perdieron tanto el entramado institucional, y con él “[...] el campo común al que se integran y se articulan individuos e instituciones [...]”, como los criterios de la lógica política estatal que “[...] pierden centralidad a favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia en la definición del orden societal.” (Tiramonti, 2004: 18). La idea de un sistema educativo homogéneo regulado y orientado por el Estado fue reemplazada por la de un sistema educativo diversificado regulado por la lógica del mercado.

El sistema educativo argentino construyó en su fundación a su sujeto pedagógico como el ciudadano. Esta categoría implicaba la subordinación de la individualidad bajo un contrato social. El neoliberalismo de la década del noventa, en cambio, sacrifica este contrato social y privilegia el orden individual. Una concepción entiende a la educación como un derecho adquirido –por lo tanto su sistema educativo es inclusivo- y la otra la

⁹⁸ Desde otra perspectiva teórica Tiramonti y Minteguiaga aportan su consideración sobre el sentido único y sostienen que el sentido que se presenta como único se trata, sin embargo, “[...] de la identificación de un sentido hegemónico que [...] neutraliza o elimina sentidos antagónicos [...] no ha habido nunca un sentido único y homogéneo para la escuela, pero sí coyunturas precisas en las cuales el Estado logró imponer y extender [...] -a través de un complejo proceso de negociaciones, disputas, y eliminaciones- una representación de cuál era el ‘deber ser’ de la escuela.” (Tiramonti y Minteguiaga, 2004: 104).

⁹⁹ En el caso de Argentina puede considerarse que este pasaje de una a otra matriz se produce durante la dictadura militar de 1976-1983 y se acentúa durante la década del noventa.

entiende como un derecho individual regulado por el mercado. En esta última el individuo debe gozar de la libertad -individual- de elegir -como consumidor- entre una diversidad de ofertas educativas la que mejor lo satisfaga. De esta forma, durante la década del noventa el sistema educativo pierde su dimensión colectiva y, en cambio, se vuelve un espacio de individualización.

BIBLIOGRAFÍA

Antunes, R. (2005): *Los sentidos del trabajo*. Buenos Aires: Editorial Herramienta.

Apple, M. (1997): “El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa”. En Gentili, P. (Comp.): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Arata, N. y Telias Aldana (2006): “El Dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 24. Buenos Aires: Miño y Dávila-Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Aronson, P. (2005): “El retorno de la teoría del capital humano”. En *Revista Pilquén*. Universidad Nacional del Comahue, en prensa. Versión digital.

Balduzzi, J. (1988): “Peronismo, saber y poder”. En Puiggrós, A. y José, S. y Balduzzi, Juan. *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.

Bauman, Z. (2000): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Bernetti, J.L. y Puiggrós, Adriana (2006): “Peronismo: cultura política y educación”. En Puiggrós, A. (Dir.): *Historia de la educación en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo V.

Boltanski, L. y Chiapello, Ève (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.

Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

_____ (1990), “Algunas propiedades de los campos”. En *Sociología y cultura*. Grijalbo: México.

Buenfil Burgos, R. N. (1992): *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav/CONACYT.

_____ (1993): “Análisis de discurso y educación”. En *Documentos DIE 26*. México: DIE CINVESTAV.

_____ (1996): *Revolución mexicana, mística y educación*. México: Editorial Torres Asociados.

_____ y Ruiz Muñoz, María Mercedes (1997): *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: iglesia y gobierno (1930-40 y 1970-93)*. México: Editorial Torres Asociados.

Carrillo, J. e Iranzo, Consuelo (2000): “Calificación y competencias laborales en América Latina”. En de la Garza Toledo, E., (Coord.): *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.

Castel, R. (2003): *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

_____ (2004): *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

_____ (2006): *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós Estado y Sociedad.

Castillo, C.A. y Terrén, Eduardo (1994): “De la cualificación a la competencia: elementos para una reconstrucción epistemológica”. En *Cuadernos de Relaciones Laborales*, N° 4. Madrid: Editorial Complutense.

Cavarozzi, (1999): “El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental”. En Garretón, M., A., (Comp.) *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

CEPAL-UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Autor.

Cortés, F. y Otero, Sebastián (2011): “Qué caminos posibilita el Sistema Educativo argentino para los jóvenes y cuáles impide?”. En Figari, C., Spinosa, M. y Testa, Julio, (Comp.): *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Ediciones Ciccus, CEIL PIETTE CONICET.

de Ibarrola, M. (1993): “Industria y Escuela Técnica”. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, UNESCO-OREALC, *Lecturas de Educación y Trabajo* N°. 1.

de Marinis, P. (2005): “16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)”. En *Papeles del CEIC*, N° 15, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. España.
<http://www.ehu.es/CEIC/Papeles/15.pdf>

Cicalese, L.E. (2009): “Escuela media ¿para el trabajo?”. En *Novedades Educativas* N° 225. Buenos Aires: Noveduc.

Cucuzza, R (1985). “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”. En *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Editorial Cartago.

Duschatzky, S. (1993): “Las competencias educativas. Un terreno polémico de definición”. En *Revista Propuesta Educativa* N° 9. Buenos Aires: FLACSO.

Dussel, I. y Pineau, Pablo (1995): “De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo”. En Puiggrós, A. (dir): *Historia de la educación en Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo VI.

Dussel, I. (1997): *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-9120)*. Buenos Aires: FLACSO, Publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires.

Feldfeber, M. (1997): “La propuesta educativa neoliberal”. En *Revista Espacios* N° 22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J., (Comp.) (2011): *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Ediciones Ciccus, CEIL PIETTE CONICET.

Figari, C. (2001): “Lógicas de formación y de calidad en la modernización empresaria”. En *Revista Estudios del Trabajo*, Núm. 22 segundo semestre. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo-ASET-, ISSN 0327-5744. Buenos Aires.

_____ (2003): “Los jóvenes profesionales y la formación del mando en el nuevo orden empresario: agencia simbólica e itinerarios de profesionalización emergentes”. 6to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, organizado por Asociación de Especialistas en Estudios del Trabajo. Buenos Aires: 13 al 16 de agosto de 2003. Publicado en CD.

Filmus, D. y otros (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela Media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.

_____ y Moragues Mariana (2003): “¿Para qué universalizar la educación media?”. Buenos Aires: OSDE.

_____, Miranda, A. y Otero, Analía (2004): “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria”. En Jacinto, Claudia, (Coord.): *¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: IDES, La Crujía, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Finocchio, S. (2009): *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.

Frigotto, G. (1998): *La productividad de la escuela improductiva. Un (re)examen de las relaciones entre la educación y la estructura económico-social capitalista*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Gagliano, R. y Cao, Claudia (1995): “Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)”. En Puiggrós, A. y Lozano, Claudio (Comp.): *Historia de la educación iberoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Tomo I.

Gallart, M. A. (1984a): “La evolución de la educación secundaria 1916-1970: Expansión e inmovilidad. (I) Los cambios cualitativos”. En *Revista C.I.A.S*, XXXIII, 330.

_____ (1984b): “La evolución de la educación secundaria 1916-1970: (II) El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo”. En *Revista C.I.A.S*, XXXIII, 331.

_____ (1985): *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: CENEP.

_____ (1986): *Educación y Trabajo: un Estado del Arte de la Investigación en América Latina*. Buenos Aires: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

_____ (1997): “Los cambios en la relación escuela-mundo laboral”. En *Revista Iberoamericana de Educación* N °15. Micropolítica en la Escuela. Buenos Aires: OEI.

_____ y Jacinto, Claudia (1997): “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”. En *Educación Técnico Profesional. Cuaderno de Trabajo 2*. Buenos Aires: Biblioteca Digital de la OEI.

_____ (2002): *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: CINTERFOR.

García Delgado, D. (1994): *Del industrialismo sustitutivo a la economía de libre mercado*. Serie Documentos e informes de investigación número 160. Buenos Aires: FLACSO.

_____ (1996): “La reforma del Estado en la Argentina: de la hiperinflación al desempleo estructural”. Primer Congreso Interamericano del CKAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública. Río de Janeiro: 7 al 9 de noviembre de 1996.

Guerrero Serón, A. (1999): “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”. En *Revista Complutense de Educación*, Vol.10, N° 1.

Giroux, H. (2003): *Teoría y Resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Harvey, D. (2008): *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Heras, D. F. (2008): *Relaciones entre mercado de trabajo y educación. Argentina: tendencias observadas en el período 1999-2003, con especial referencia a la situación de los jóvenes*. Buenos Aires: FLACSO, Tesis de Maestría.

Herger, N. (2007): *La educación y formación para el trabajo en Argentina en los 90: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo*. Buenos Aires: FLACSO, Tesis de Maestría.

Jacinto, C. (1996): “Desempleo y transición educación trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: de la problemática estructural a la construcción de trayectorias”. En *Revista Dialógica* N° 1. Buenos Aires: CEIL.

_____ (1997): “Formación para el trabajo de jóvenes”. Buenos Aires: UNICEF Argentina y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP (Nodo Argentino).

_____ y Gallart, María Antonia (Coord.) (1998): “Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables”. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, CINTERFOR.

_____ (2004): “Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo”. En Jacinto, C., (Coord.) *¿Educar para que trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: IDES, La Crujía, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Laclau, E. y Mouffe, Chantal (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.

_____ (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (1996a): “Por qué los significantes vacíos son importantes para la política”. En *Emancipación y diferencia*. Argentina: Ariel.

_____ (1996b): “Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad”. En *Emancipación y diferencia*. Argentina: Ariel.

_____ (2005): *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006a): “Muerte y resurrección de la teoría de la ideología”. En *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006b): “Política de la retórica”. En *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lechner, N. (1992): “El debate sobre el Estado y el mercado”. En *Revista Espacios* N° 22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Legarralde, M. R. (1999): “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”. En *Revista Propuesta Educativa* N° 21. Buenos Aires: FLACSO.

Lionetti, L. (2007): *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Lobato, M. Z. (2004): *La vida en las fábricas. Trabajo protesta y política en una comunidad obrera, Berisso (1904-1970)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Llomovatte, S. (1991): *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Martínez Paz, F. (1980): *El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Dirección General de Publicaciones.

Miranda, A. (2006): “Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea”. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina.

_____ (2007): “La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo”. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina, Fundación Octubre.

_____ (2009): “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”. En *Revista de Trabajo*. Nueva época. Argentina: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Mounier, A. (2001): “The three logics of skills”. ACIRRT Working paper N° 66. University of Sydney. Versión digital.

Nacimiento, R. (1985): “El sistema educativo argentino: Breve historia desde 1930. Desarrollo de su crisis y tentativas de reformas”. En *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Editorial Cartago.

Novick, M. y Gallart, M. A. (Coord.) (1997): “Competitividad, redes productivas y competencias laborales: ¿homogeneidad o segmentación?”. OREALC, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. Montevideo: CINTERFOR.

_____ (2000): “La transformación de la organización del trabajo”. En de la Garza Toledo, E. (Coord.): *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.

Nun, J. (1995): “Populismo, representación y menemismo”. En *Peronismo y menemismo. Avatares del populismo en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.

Panaia, M. (Comp.) (1996): *Trabajo y empleo: un abordaje interdisciplinario*. Buenos Aires: Eudeba, Programa del Área de Investigación sobre Trabajo y Empleo.

Pécora, G. (2008): “La Escuela-Fábrica del peronismo: sentido o sinsentido de la enseñanza técnica en una ciudad sin industria”. XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “Tiempo, destiempo y contratiempo en la Historia de la Educación”. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 29 al 31 de octubre de 2008.

Perón, J.D. (1974): *Manual de Doctrina Peronista*. Buenos Aires: Editorial Pleamar.

Pescador, J.A. (1994): “Teoría del capital humano: exposición y crítica”. En *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pineau, P. (1991): *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

_____ (1997): “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983”. En Puiggrós, A. (Dir.): *Historia de la educación en Argentina, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo VIII.

Plotkin, M. (1994): *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ariel.

Portelli, H. (1974): *Gramsci y el bloque histórico*. Argentina: Siglo XXI.

Pronko, M.A. (1999): “Empresarios, industriales y educación técnica en Argentina (1920-1946)”. En Ascolani, A. (Comp.): *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

Puiggrós, A. (1992): “La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión.” En Puiggrós, A. (Dir.): *Historia de la educación en Argentina, Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo III.

_____ (1994): *Historia de la educación en Argentina, Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo I.

_____ (2003): “Espiritualismo, Normalismo y Educación”. En Puiggrós, A. (Dir): *Historia de la educación en Argentina, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo VIII.

_____ (2009): *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna

Riquelme, G. (1991): “Implicancias educativas de la transformación de las calificaciones ocupacionales: abordaje teórico conceptual”. En *Cuadernos de Investigación* N° 8. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

_____ (1993): “La comprensión del mundo del trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 2, año II. Buenos Aires.

_____ (1996): “La educación para el mundo del trabajo. El mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones”. En *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Colección Reflexión y Debate.

_____ y Razquín, P. (1998): “Mercado de trabajo y educación: el papel de la educación en el acceso al empleo”. Facultad de Ciencias Económicas, ASET, Cuarto Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: 4 al 6 de noviembre de 1998.

Salvia, A. (2008) (Comp.): *Jóvenes promesas: trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: UBA, Miño y Dávila.

Saur, D. (2006): “Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre los discursos sociales”. En Jiménez, M.A., (Coord.), *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*. México:D. F., Plaza y Valdés-Seminario de Análisis del Discurso Educativo.

Segundo Plan Quinquenal de la Nación Argentina (1954). Buenos Aires: Ediciones Hechos e Ideas.

Sennett, R (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

_____ (2009): *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sidicaro, R. (1995): “Poder político, liberalismo económico y sectores populares en la Argentina 1989-1995.”. En *Peronismo y menemismo. Avatares del populismo en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.

Somoza Rodríguez, M. (1999): “Clases dirigentes en formación: enseñanza técnico-profesional y socialización política durante el gobierno justicialista”. En Ascolani, A. (Comp.): *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario, Ediciones del Arca.

Southwell, M. (2000): “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso”. En *Revista Propuesta Educativa* N° 22, año 10. Buenos Aires: FLACSO.

_____ (2001): *Educational Discourse in Post-dictatorial Argentina (1983-1999)*. University of Essex: PhD Thesis.

_____ (2003a): “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”. En Puiggrós, A. (Dir.): *Historia de la educación en Argentina, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo VIII.

_____ (2003b) “...El emperador está desnudo...!”. Políticas de modernización y educación”. En VVAA *Lo que queda de la escuela*. Rosario: Editorial Laborde- Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.

_____ (2008a): “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades”. En *Revista Propuesta Educativa* N° 30. Buenos Aires: FLACSO.

_____ (2008b): “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado”. Colaboración especial para Cruz, O., y Echevarría, Laura (Coord.): *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. México: Casa Editorial Juan Pablos, PAPDI.

_____ (2011): “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En Tiramonti, G. (Comp.): *Nuevos Formatos Escolares. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*. Buenos Aires: Homo sapiens-FLACSO. Versión digital.

Spinosa, M. (2003): “El mundo del trabajo interpela al mundo de la educación”. Mimeo.

_____ (2005): “Del ´saber` al ´saber ser`. Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo”. En Fernández A., (Comp.): *Estados y relaciones laborales: transformaciones y perspectivas*. Buenos Aires: Prometeo Libros. Versión digital.

_____ (2006): “Los Saberes del Trabajo. Ensayo sobre una articulación Posible”. En *Revista Anales de la Educación Común*, Vol.1. Buenos Aires: DGCyE.

_____ (2008): “El reconocimiento del valor educativo del trabajo”. En *Revista Novedades Educativas*, s/d.

_____ (2011): “Transformaciones en el saber técnico”. En Figari, C., Spinosa, M. y Testa, Julio (Comp.): *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios*

y trayectorias de profesionalización. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Ediciones Ciccus, CEIL PIETTE CONICET.

Svampa, M. (2005): *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Tadeu da Silva, T. (1997): “El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total”. En Gentili, P. (Comp.): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Tanguy, L. (2003): “De la evaluación de los puestos a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias”. En De la Garza Toledo, E. y Neffa Julio César (Comps.): *El futuro del trabajo- el trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO.

Tedesco, J.C. (1993): *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires. Ediciones Solar.

Tenti Fanfani, E. (2001): *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Thwaites Rey, M. (1999): “Ajuste estructural y reforma del Estado en la Argentina de los '90”. En *Realidad Económica* N° 160/161. Buenos Aires: Versión digital.

Tiramonti, G. (1997): “Los imperativos de las políticas educativas de los '90”. En *Revista Propuesta Educativa* N° 17. Buenos Aires: FLACSO.

_____ y Suasnabar, C. (2001): “La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación”. En Tiramonti, G. *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

_____ (2001a): “El escenario político educativo de los '90”. En Tiramonti, G. *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

_____ (2001b): “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90”. En Tiramonti, G., *Modernización educativa de los ‘90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

_____ (2004): “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En Tiramonti, G. (Comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

_____ y Minteguiaga, Analía (2004): “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”. En Tiramonti, G. (Comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Torring, J. (1998): “Una revisión al análisis de discurso”. En *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés.

Wiñar, D. (1974): “Aspectos Sociales del Desarrollo Educativo Argentino”. En *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, N° 4. México.

ANEXOS: EL CORPUS