



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Del modelo de la competitividad y la individualización al modelo de la productividad y la inclusión, Argentina, 1992-1997: un análisis de las revistas Zona Educativa y El Monitor de la educación

Autores (en el caso de tesis y directores):

Wendy, Sapoznikow

Myriam Southwell, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Wendy Sapoznikow

**DEL MODELO DE LA COMPETITIVIDAD Y LA
INDIVIDUALIZACIÓN AL MODELO DE LA PRODUCTIVIDAD Y LA
INCLUSIÓN: ARGENTINA 1992-2007**

Un análisis de las revistas *Zona Educativa* y *El monitor de la educación*

(Un volumen)

Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Directora: Myriam Southwell

Buenos Aires

2018

RESUMEN

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. En ese período fundacional se hace presente una tensión entre el polo de la formación profesional y el de la formación propedéutica que no se resuelve en los períodos históricos posteriores sino que solo se profundiza uno u otro modelo o enfoque educativo en cada uno de los distintos períodos históricos.

Esta tesis atraviesa ese problema. Se inscribe, principalmente, en la perspectiva teórica que surge de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y que se constituye como el Análisis Político del Discurso (APD). Su marco teórico se orienta hacia la comprensión de los procesos históricos —contextuales— en los que se construyen y transforman los significados. Propone que el discurso es una totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y que toda configuración discursiva es histórica, contingente y dependiente de un contexto particular. Presupone el análisis de este contexto ya que es la condición de posibilidad de la emergencia de un discurso también siempre histórico y particular.

Nuestro problema de investigación consiste en analizar la articulación discursiva particular entre los elementos educación y trabajo en Argentina durante los períodos 1992-1999 y 2003-2007. En el primer período, la educación que se articula con el trabajo debía estar basada en competencias para formar individuos competentes a los que se los define como gestores de sí mismos; en el segundo, se debía educar para la productividad, para contribuir al desarrollo con inclusión y así formar sujetos de la inclusión a los que se define como sujetos sociales de derecho.

Nuestra hipótesis es que los dos períodos delimitados pueden ser considerados como aquellos que contienen los mayores hitos en la política educativa de los últimos veinte años ya

que ambos se caracterizan por la sanción de un gran paquete legislativo para el campo educativo y una reforma consecuente que modifica tanto la organización y la estructura académica del sistema educativo como la cantidad de años de obligatoriedad escolar. Los gobiernos comprendidos entre los años 1999-2002 no sancionan nuevas leyes educativas de importancia ni realizan cambios significativos en el sistema educativo.

Al delimitar y comparar los dos períodos mencionados, intentamos reconstruir la disputa por los sentidos que se da en la dinámica de la articulación entre los elementos educación y trabajo. Esos sentidos en disputa son los que definen las orientaciones político-pedagógicas que, destinadas al nivel medio, el Ministerio de Educación —voz oficial para la construcción del discurso educativo— materializa y desarrolla en sus documentos. Consideramos al discurso educativo en dos dimensiones: una relacional, el discurso educativo se define en su relación con otros discursos (y existe un influjo mutuo entre los debates del campo educativo y los de los otros campos de lo social); otra específica, el discurso educativo se configura con elementos que le son propios.

Analizamos cómo se expresa la articulación mencionada en las revistas *Zona Educativa* (1996-1999) y *El monitor de la educación* (2004-2007). Nuestra propuesta principal consiste en la reconstrucción de la lucha por la construcción discursiva de hegemonía para el campo educativo en torno a la articulación entre la educación y el trabajo. Para analizar esta articulación nos concentramos en el nivel medio del sistema educativo porque la tensión entre el polo de la formación profesional y el de la formación propedéutica es propia de él: este es el nivel del que se espera que “prepare” o bien para continuar los estudios superiores o bien para insertarse en el mercado de trabajo. Por lo tanto, rastreamos la articulación particular entre educación y trabajo y damos cuenta de qué resolución de la tensión entre los dos polos se propone en los dos períodos históricos delimitados. Proponemos como eje de análisis esta relación porque adquiere un peso nuevo y particular como producto, por un lado, de los cambios en el modelo educativo y en el modelo productivo —y de las relaciones que se establecen entre ellos— y, por otro, de la relación diferencial que se establece entre ambos períodos. Y proponemos el análisis de las dos publicaciones mencionadas porque se constituyen como la voz oficial del Ministerio de Educación. Sin embargo, cada una expresa la diferencia entre los períodos delimitados: *Zona Educativa* exhorta a la modernización del país y del sistema educativo; *El monitor de la educación* acompaña desde el discurso

educativo la implementación de un modelo de desarrollo con justicia social.

La especificidad de nuestro tema de investigación consiste en analizar la articulación discursiva de los elementos educación y trabajo en las dos revistas del Ministerio de Educación insertas en los dos períodos históricos delimitados. La articulación discursiva de estos elementos genera las condiciones de posibilidad para las políticas educativas, el uso del APD como herramienta vinculada con el análisis de las políticas educativas, permite problematizar los modos en que los discursos se vuelven insumos para configurar reorientaciones institucionales. Se busca abordar la construcción categorial que actúa como punto de partida para definir las prioridades para la política educativa —y sus consecuentes orientaciones político-pedagógicas— del período neoliberal y del posneoliberal e identificar continuidades y rupturas entre ambos períodos para poder reconstruir la disputa por los sentidos de la articulación entre los elementos educación y trabajo. Es decir, que otra especificidad de esta tesis consiste en dar cuenta de la lucha por la construcción discursiva de hegemonía para el campo educativo en torno a la articulación entre la educación y el trabajo.

ABSTRACT

The issue of the articulation between education and labor is a structural and historic problem in the Argentinean educational system since its foundation in the 19th century. In that foundational period, there was a tension between the professional development pole and the propaedeutic development pole that was not resolved in subsequent historical periods yet only one or another model or educational approach was addressed in depth in each of the different historical periods.

This thesis goes through that issue. It is inscribed, mainly, in the theoretical perspective that emerges from the works of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, which is constituted as

the Political Discourse Analysis (PDA). Its theoretical framework is oriented towards the comprehension of the —contextual— historical processes in which the meanings are constructed and transformed. It suggests that discourse is a significant totality that produces meaning which structures social life and that every discursive configuration is historical, contingent and dependent on a particular context. PDA presupposes the analysis of this context as it is the condition of possibility of the emergence of a discourse that is always historical and particular as well.

Our research problem consists of analyzing the particular discursive articulation between the educational and labor elements in Argentina during the time periods of 1992-1999 and 2003-2007. In the first period, the education that is articulated with labor had to be based upon competencies to train competent individuals, who are defined as self-managed. In the second period, it was imperative to educate for productivity, to contribute to the development with inclusion and thus train subjects of inclusion who are defined as social subjects of law.

Our hypothesis is that the two delineated periods can be considered as the ones which contain the greatest milestones in educational policy of the last twenty years since both are characterized by the approval of a large legislative package for the educational field and a consequent reform that modifies both the organization and the academic structure of the educational system and the number of compulsory schooling years. The governments comprised between 1999 and 2002 did not pass new education laws of importance or made any significant changes to the educational system.

In delineating and comparing the two periods at issue, we intend to reconstruct the meaning dispute that takes place in the articulation dynamic between the education and labor elements. These meanings in dispute are those which define the political-pedagogical orientations, which are meant for the intermediate level, that the Ministry of Education —the official voice for the construction of the educational discourse— materializes and develops in its files. We consider the educational discourse in two dimensions: a relational one, the educational discourse is defined in its relation to other discourses (there is a mutual influx between the educational field's debates and the ones that belong to other social fields); another specific one, the educational discourse is configured with elements of its own.

We analyze how the above-mentioned articulation is expressed in the magazines “Zona Educativa” (1996-1990) and “El monitor de la educación” (2004-2007). Our main proposal is the reconstitution of the struggle for the discursive construction of hegemony for the educational field in regards to the articulation between education and labor. In order to analyze this articulation, the focus is on the intermediate level of the educational system since the tension between the professional development pole and the propaedeutic development pole belongs to this level: it is expected that this level “prepares” for either continuing further education or entering the labor market. Therefore, we trace the particular articulation between education and labor and realize what resolution of the tension between the two poles is proposed in the two delineated historical periods. We suggest this connection as the core of analysis because it acquires a new and defining importance as a product of the changes in the educational and production models —and of the relations between them—, on one hand, and of the differential relationship that is established between both periods, on the other hand. We also propose the analysis of the two aforementioned publications since they constitute the official voice of the Ministry of Education. Nonetheless, each one expresses the difference between the delineated time periods: “Zona Educativa” exhorts the modernization of the country and the educational system; “El monitor de la Educación”, from the educational discourse’s perspective, accompanies the implementation of a development model with social justice.

The specificity of our research subject matter consists of analyzing the discursive articulation of the education and labor elements in the two magazines issued by the Ministry of Education. The discursive articulation of these elements generates the conditions of possibility for the educational policies. The use of PDA as a tool linked to the analysis of the educational policies allows the problematization of the ways in which the discourses become inputs to configure institutional reorientations. The purpose is to address the categorical construction that performs as a starting point to define the priorities for the educational policy —and its consequent political-pedagogical orientations— of the neoliberal and post-liberal periods, and to identify continuities and ruptures between both periods to reconstruct the dispute for the articulation meanings between the education and labor elements. Namely, another specificity of this thesis is to account for the struggle for the discursive construction of hegemony for the educational field around the articulation between education and labor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO 1. LOS ESCENARIOS.....	26
1.1. Argentina: 1992-1999 y 2003-2007.....	26
1.2. El campo educativo.....	41
1.3. Discusiones actuales sobre el campo problemático de la relación entre educación y trabajo.....	52
CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS.....	56
2.1. El Análisis Político del Discurso (APD).....	57
CAPÍTULO 3. ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN ARGENTINA (1880-2007).....	74
3.1. Educación y trabajo desde las últimas dos décadas del Siglo XIX hasta la primera mitad del Siglo XX (1880-1943).....	75

3.1.1. Oligarquía liberal (1880-1916).....	75
3.1.1.1. La reforma Saavedra Lamas.....	82
3.1.2. Radicalismo: oposición a la oligarquía liberal (1916-1930).....	85
3.1.3. La década infame: restauración oligárquica de carácter autoritario (1930-1943).....	87
3.2. Educación y trabajo durante el primer y segundo gobierno peronista (1945-1955).....	88
3.2.1. Doctrina peronista y sistema educativo.....	96
3.3. Educación y trabajo durante el desarrollismo (1958-1966).....	99
3.3.1. La Teoría del Capital Humano.....	102
3.3.2. Creación del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET).....	103
3.4. Educación y trabajo durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983)....	105
3.4.1. El Proyecto Sistema Dual (Escuela-Empresa).....	108
3.5. Educación y trabajo durante el neoliberalismo de la década del noventa (1992-1999).....	110
3.5.1. La modernización empresarial y las nuevas formas de gestión del trabajo y de los trabajadores.....	111
3.5.2. De las calificaciones a las competencias.....	113

3.5.3. Individuo competente como significante articulador entre educación y trabajo.....118

3.5.4. La nueva versión de la Teoría del Capital Humano.....120

3.6. Educación y trabajo durante el posneoliberalismo (2003-2007).....121

CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA EN TORNO A LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LOS DOCUMENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: 1992-1999.....126

4.1. El neoliberalismo de la década del noventa: 1992-1999.....126

4.1.1. Los tópicos en *Zona Educativa* y la Ley Federal de Educación.....116

CAPÍTULO 5. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA INCLUSIÓN: UNA NUEVA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LOS DOCUMENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ARGENTINA 2003-2007128

5.1. Los documentos del posneoliberalismo (2003-2007): *El monitor de la educación*, la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Técnico-Profesional y el documento *Educación en la democracia*.....153

5.2. Los tópicos en *El monitor de la educación* (2004-2007), la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Técnico-Profesional y el documento *Educación en la democracia*.....158

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....168

BIBLIOGRAFÍA.....181

ANEXOS: EL CORPUS.....204

AGRADECIMIENTOS

El proceso de escritura de una tesis de Doctorado es largo. Si la tesis de Doctorado es, además, la continuidad de la tesis de Maestría, es, más bien, larguísimo. Este proceso es imposible sin acompañamiento. Y este se manifiesta de múltiples maneras. Una vez finalizado el proceso de escritura, quiero agradecer a esos que manifestaron su acompañamiento de manera central.

Mi directora, la Dra Myriam Southwell. Este año cumplimos diez años del trabajo conjunto que comenzó en el Taller de Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación de FLACSO-Argentina cuando me dijo que, si adoptaba la perspectiva del Análisis Político del Discurso, ella me dirigía. Yo, comunicóloga de grado, dije que claro que sí. Myriam, la biblioteca encarnada, acompañó cada una de mis decisiones en estos diez años. Y entiendo que no fue fácil hacerlo porque nunca fueron lineales.

Dos codirectores junto a los que trabajé durante un período breve. Con ninguno de los dos continuamos el trabajo, pero cada uno aportó algo que perduró y que hoy forma parte de la versión final de esta tesis. El primero fue el Dr Daniel Saur, el segundo el Dr Eduardo Chavez Molina.

Mi titular de cátedra en la materia Seminario de Diseño Gráfico y Publicidad de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Felisa Santos. Este año cumplimos veinte años trabajando juntas. Al principio ella era la adjunta y yo una de las auxiliares docentes. Luego fui una de las jefas de trabajos prácticos. Finalmente, ella asumió como titular y yo continué ejerciendo mi tarea. Si bien en la materia trabajamos sobre análisis de las imágenes, Felisa siempre supo que yo trabajaba sobre análisis del discurso, y sin embargo, apoyó mi trayecto de posgrado.

La Dra Valeria Sager, mi prima, que leyó y comentó pero que, sobre todo, acompañó desde su experiencia cada uno de los pasos siguientes a los que el Doctorado me iba llevando. Y

estuvo dispuesta, incluso, a hablar sobre ellos en nuestras charlas de primas.

Las Dras María Stegmayer y Natalia Fortuny, mis amigas, recomendaron lecturas y acompañaron también desde la experiencia de quien ya atravesó el proceso.

Lxs amigxs entusiastas que, sabiendo que el proceso de escritura de mi tesis se acercaba a su cierre, no dejaron nunca de preguntar cuándo entregaba.

Mis padres, profesionales que, como tales, están orgullosos de las titulaciones de su hija menor, celebraron que luego de ser Lic., Prof. y Mg. finalmente fuera a ser Dra.

El Lic. y casi Mg. Sebastián Borreani, mi compañero, además de leer, escuchar, preguntar y confiar en mi trabajo, hizo eso que nadie que no comparta la intimidad puede hacer: acompañar amorosa y pacientemente el —algunas veces más fácil que otras— día a día de la vida de esta tesista, su compañera.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral tiene como punto de partida la tesis presentada a la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Argentina, titulada: “Educar al ciudadano competente: educación y trabajo: un análisis del discurso de la revista Zona educativa, 1996-1999”, dirigida por la Doctora Myriam Southwell y evaluada en junio de 2012.

De la tesis de Maestría tomamos la estructura básica —sin embargo sus cinco capítulos fueron reescritos en esta nueva tesis— y le agregamos un capítulo correspondiente a un nuevo período histórico: 2003-2007. En consecuencia, no solo ampliamos el número de capítulos sino el corpus de análisis que ahora incluye también documentos correspondientes a este período al que comparamos con el anterior: 1989-1999 que ha sido reformulado aquí como 1992-1999. Si bien 1989 señala tanto el inicio de la presidencia de Carlos Menem como el del neoliberalismo de la década del noventa, 1992 señala la promulgación de la ley N° 24.049 Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario que se sanciona en el año 1991. Esta es la primera de las leyes del paquete legislativo que implementa la reforma educativa neoliberal.

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 profesional —formación técnica ligada al trabajo— y el de la formación propedéutica —formación general con curriculum humanista ligada a la continuación de los estudios superiores— que no se resuelve en los períodos históricos posteriores sino que solo se profundiza uno u otro modelo o enfoque educativo en cada uno de los distintos períodos históricos.

Esta tesis está organizada en seis capítulos que atraviesan ese problema. Se inscribe, principalmente, en la perspectiva teórica que surge de los trabajos de Ernesto Laclau y

Chantal Mouffe y que se constituye como el Análisis Político del Discurso (APD):

[...] sostenido sobre la base de una concepción postestructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación socio-política de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. (Southwell, 2012: 1)

El APD entiende que durante el siglo XX el pensamiento intelectual —luego de trabajar sobre nociones que buscaban la aprehensión inmediata, el acceso a la comprensión de la realidad sin la mediación del lenguaje— comienza a integrar la mediación del lenguaje en la búsqueda de la comprensión de la realidad. Al hacerlo se generaliza una forma posible de una teoría del discurso cuyo análisis no se dirige a los actos o los hechos sino a sus condiciones de posibilidad. Para el APD las condiciones de posibilidad son aquellas acciones históricas que tienen que presentarse en un contexto particular para posibilitar la emergencia de un discurso y no de otro: “[...] la acción pasa a ser observada como una estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste.” (Southwell, 2012: 3). De esta forma, las condiciones de posibilidad no son realidades absolutas ni determinaciones, pero sí son a priori. Sin embargo, este a priori no se entiende a la manera de Kant para quien las condiciones de posibilidad a priori son necesarias, universales, verdaderas e independientes de la experiencia sino a la manera de Foucault, como a priori histórico.

[...] entiendo designar con ello un *apriori* [cursiva y todo junto en el original] el que sería no condición de validez para unos juicios, sino condición de realidad para unos enunciados [...] Un *apriori*, no de verdades que podrían no ser jamás dichas, ni realmente dadas a la experiencia, sino de una historia que está dada, ya que es la de las cosas efectivamente dichas. (Foucault, 1997: 216)

El marco teórico del APD se orienta hacia la comprensión de los procesos históricos — contextuales— en los que se construyen y transforman los significados. Al hacerlo se define como un análisis contexto-dependiente, histórico, no objetivo y no determinista que pone en cuestión la noción de totalidad suturada o cerrada propia del estructuralismo clásico y revisada por el post-estructuralismo: la totalidad, en cambio, puede ser reconstituida y dislocada.

[El APD] Es dependiente del contexto en tanto que siempre se inserta en diversas superficies discursivas [...]. Es histórico, no en el sentido de un intento de escribir una historia general, sino en el sentido de que se lanza dentro de la historia, concebida como una temporalidad indomeñable de los sucesos. Finalmente, es no-objetivo en tanto que no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal [...] sino más bien aspira a develar una cantidad de verdades estrictamente locales, cuestionando los horizontes ideológicos totalizadores que niegan el carácter constitutivo de la negatividad. (Torfing, 1998: 33)

Propone que el discurso es una totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y en la que no se distingue entre los aspectos lingüísticos y los extra lingüísticos; y que toda formación discursiva es histórica, contingente y dependiente de un contexto particular. Presupone el análisis de este contexto ya que es la condición de posibilidad de la emergencia de un discurso también siempre histórico y particular. La formación discursiva, mientras tanto,

[...] no se unifica ni en la coherencia lógica de sus elementos, ni en el *a priori* de un sujeto trascendental, ni en un sujeto que es fuente de sentido [...] ni en la unidad de una experiencia. El tipo de coherencia que atribuimos a una formación discursiva es [...] la regularidad en la dispersión. [...] Este conjunto de posiciones diferenciales [...] constituye una configuración [...] [que] puede ser significada como totalidad. (Laclau y Mouffe, 2015: 143, 144)

En esta tesis, continuando la propuesta que hacen Laclau y Mouffe sobre la formación discursiva, y haciendo especial énfasis en su caracterización como configuración que puede significarse como totalidad en un contexto histórico particular, proponemos la categoría configuración discursiva y la utilizamos en lugar de formación discursiva. La entendemos como: “[...] resultado contingente del juego abierto de diversos discursos.” (Southwell, 2012: 13) que constituye y organiza las relaciones e identidades sociales en un contexto histórico particular al establecer cuáles son los elementos incluidos y cuáles son los excluidos para ese sistema signifiante también particular. Toda configuración discursiva es siempre contingente —la configuración no puede derivarse de una lógica interna al sistema— e histórica. No es necesaria —no la gobierna una esencia subyacente— y se constituye por la experiencia de las variaciones temporales. Ninguna configuración discursiva —pese a que puede ser significada como totalidad— es una totalidad suturada “la posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa [...]” (Southwell, 2012: 4).

El problema de investigación de esta tesis consiste en analizar la articulación discursiva particular entre los elementos educación y trabajo en Argentina durante los períodos 1992-1999 y 2003-2007. En el primer período, la educación que se articula con el trabajo debía estar basada en competencias para formar individuos competentes a los que se define como gestores de sí mismos; en el segundo, se debía educar para la productividad, para contribuir al desarrollo con inclusión y así formar sujetos de la inclusión a los que se define como sujetos sociales de derecho.

El APD propone que el carácter de las identidades es precario y relacional: es imposible fijar las identidades en un sistema y sin embargo se intenta esa fijación última. De esta forma, entiende por articulación a todas las prácticas cuyo resultado es que, por un lado, establecen una relación entre los elementos pero, al mismo tiempo, esa relación constituye y modifica sus identidades. Educación y trabajo son dos de los elementos modificados por la práctica articuladora de la educación considerada como discurso. La relación que establece la práctica articuladora es siempre de contingencia y nunca de necesidad ya que toda configuración discursiva es histórica y dependiente de un contexto particular que actúa como condición de posibilidad de la conformación de un discurso y de que se establezca la articulación entre esos elementos y no otros. Entiende por elementos a las identidades no articuladas discursivamente

y por momentos a las identidades —posiciones diferenciales— articuladas discursivamente. El sentido construido de las identidades de estos elementos resulta de su relación con otros. El pasaje de los primeros a los segundos puede producirse pero nunca completamente: las identidades no se constituyen plenamente, la fijación siempre es parcial y esto posibilita la articulación.

La hipótesis de esta tesis es que los dos períodos abordados pueden ser considerados como aquellos que contienen los mayores hitos en la política educativa de los últimos veinte años ya que ambos se caracterizan por la sanción de un gran paquete legislativo para el campo educativo y una reforma educativa consecuente que modifica tanto la organización y la estructura académica del sistema educativo como la cantidad de años de obligatoriedad escolar. Esta última implica que “[...] el Estado debe garantizar un mínimo de instrucción para su población que debe ir progresivamente incrementando la cantidad de años.” (Salgado y Fridman, 2015: 13). Y también implica garantizar su cumplimiento.

En el período 1992-1999 las leyes que modifican al sistema educativo —para el caso del nivel medio— son dos: la N° 24.049 Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario (LTE, 1992) y la N° 24.195 Federal de Educación (LFE, 1993). Por medio de la primera se descentraliza el sistema educativo nacional —el Estado nacional se desliga de las escuelas que estaban bajo su órbita, abandona sus responsabilidades de gestión de la educación y desfinancia el sistema al realizar la transferencia sin los fondos correspondientes— y se lo resitúa bajo la dependencia jurisdiccional. Por medio de la segunda se establece una nueva estructura académica que consiste en una Educación General Básica (EGB) y obligatoria de nueve años divididos en tres ciclos de tres años (EGB 1, 2 y 3) y otra Polimodal y no obligatoria de tres años con cinco modalidades electivas que coexisten en la misma escuela: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones y Producción de Bienes y Servicios. Los años de escolarización obligatoria se fijan en diez y se conforman por la suma del último año de educación inicial y los nueve años de EGB. Hasta el año 1993 la obligatoriedad de la educación se reducía al nivel primario. Al mismo tiempo se desarticula el sistema educativo nacional ya que —como

resultado de la descentralización— cada jurisdicción aplica de forma diferente la nueva estructura académica¹.

En el año 1995 se crea el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). En 1996 se proponen las líneas principales de organización y contenidos de los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP) que reemplazan a la Educación Técnico-Profesional (ETP). La duración y la carga curricular de estos trayectos es variable. Se cursan en forma complementaria — paralela a o posterior— al Polimodal y —si el estudiante completa la totalidad de los módulos obligatorios y el Polimodal— acreditan a sus egresados con un título técnico. Se organizan en función de alternativas orientadas a la formación en competencias para desempeñarse en ámbitos laborales. Mientras que las orientaciones del Polimodal se vinculan con una formación en competencias generales, los TTP se vinculan con áreas ocupacionales específicas. A estas se las define a partir de tres requisitos: tienen que ser amplias para permitir la movilidad ocupacional; tienen que ser complejas como un trabajo profesional y tienen que ser pertinentes para una formación profesional inicial. Finalmente se propone que, al mismo tiempo que los TTP se vinculan con áreas ocupacionales específicas, también se ajustan a las demandas del mercado de trabajo. Por lo tanto, reestructuran su oferta en función del surgimiento de nuevas demandas dentro de estas áreas ocupacionales.

En el período 2003-2007 las leyes que modifican el sistema educativo son la N° 26.075 de Financiamiento Educativo (LFE, 2006), la N° 26.206 de Educación Nacional (LEN, 2006) y la N° 26.058 de Educación Técnico Profesional (LETP, 2005). La primera recompone la relación entre el Estado nacional y las jurisdicciones al proponer el aumento del financiamiento y el destinar el 6% del PBI para educación al mismo tiempo que recupera el papel principal del Estado nacional en la conducción del sistema educativo. De esta forma, no solo produce un cambio legislativo sino que redefine la relación del Estado con la educación: es una política de inversión educativa, por un lado, y vuelve a hacer responsable de ella al Estado, por otro. La ley de Educación Nacional reemplaza a la Ley Federal de Educación y reunifica la estructura académica: vuelve a los niveles de educación primario y secundario — aunque permite la convivencia nacional de dos formas de esta estructura académica: siete

¹ La ciudad de Buenos Aires se opone a la Ley Federal de Educación y no la aplica. Por lo tanto, en esta jurisdicción no se modifica la estructura académica del sistema educativo.

años de primario y cinco de secundario o seis años de primario y seis de secundario— y, al establecer la obligatoriedad de este último, establece la exigencia de trece años de escolarización conformados por el último año de educación inicial, el nivel primario y el nivel secundario completos².

La LETP se sanciona un año antes que la LEN. Su sanción se considera urgente en un contexto de reindustrialización que exige cambios en la educación Técnico-Profesional. Esta ley vuelve a enmarcar esta modalidad del nivel medio en la legislación educativa y la orienta hacia el sector productivo, es decir, hacia la industria. De esta forma, la LETP comienza a regular la política nacional para el caso de la Educación Técnico-Profesional cuya especificidad había sido eliminada por la LFE —transformada en Trayectos Técnico Profesionales— y que vuelve a ser considerada como una de las principales modalidades del nivel medio para sustentar el proceso de reindustrialización luego de que la desindustrialización restringiera la demanda de técnicos.

El año 2003 marca la ruptura con las políticas educativas de la década del noventa y con su concepción de la educación —y establece, de esta forma, una relación diferencial entre ambos períodos centrada en oponerse a la desresponsabilización del Estado— aunque recién en el año 2005 se haya sancionado la primera de las nuevas leyes educativas: la Ley de Financiamiento Educativo mencionada más arriba. El año 2003 también marca la ruptura con la concepción del trabajo de la década del noventa: este comienza a ser considerado como empleo productivo y un derecho fundamental que, como tal, debe garantizar el Estado. Entendemos por empleo productivo al empleo formal, protegido y que genere un ingreso justo.

Propusimos más arriba que cada sistema significante particular establece cuáles son los elementos incluidos y cuáles los excluidos. Agregamos ahora que esto se realiza al establecer, a su vez, relaciones diferenciales entre esos elementos. Relaciones contingentes guiadas por la lógica diferencial en las que cada elemento se diferencia del otro y, al hacerlo, adquiere su identidad aunque esta nunca sea ni acabada ni positiva. Finalmente, extendemos la lógica de

² En el año 2015 se suma a la obligatoriedad del nivel inicial la sala de cuatro años y con ello los años de obligatoriedad pasan a ser catorce. Pero esta modificación excede los límites del recorte de nuestros períodos históricos.

las relaciones diferenciales desde los elementos que constituyen los sistemas significantes hacia los sistemas significantes mismos y las relaciones que también establecen entre ellos. Las identidades de estos sistemas significantes tampoco deben ser consideradas acabadas y positivas. Son particulares para una configuración discursiva y esta es siempre histórica. Tanto para el caso de los elementos como para el caso de los sistemas significantes, las relaciones diferenciales son la condición de posibilidad de la práctica articuladora. Es decir, de toda práctica que establece una relación entre los elementos que modifica su identidad. Como consecuencia, las relaciones diferenciales son también la condición de posibilidad de la construcción discursiva de hegemonía.

Los gobiernos comprendidos entre los años 1999-2002 no sancionan nuevas leyes educativas de importancia ni realizan cambios significativos en el sistema educativo.

El objetivo general de esta tesis es contribuir al conocimiento del campo problemático de la relación entre educación y trabajo al dar cuenta de las orientaciones político-pedagógicas destinadas a la educación argentina durante los períodos 1992-1999 y 2003-2007. Entendemos por político-pedagógico al proyecto en el que —en un contexto histórico y particular— un Estado define, por un lado, sus políticas nacionales o jurisdiccionales y, en relación con estas, sus políticas educativas, es decir, su modelo educativo. Esto incluye concepciones sobre la enseñanza y el sujeto que aprende. Todo proyecto político incluye un proyecto educativo y pedagógico y sus prioridades en relación a quienes define como sus sujetos pedagógicos: aquellas subjetividades a las que forma y marca institucionalmente. Pero, al mismo tiempo, el proyecto educativo tiene su dinámica propia: la relación entre lo político y lo educativo no es de determinación del primero sobre el segundo sino que se establece entre ambos una relación de articulación. La educación es una práctica política —práctica articuladora de construcción discursiva de hegemonía que, como tal, constituye un sujeto— y, por lo tanto, su relación con el proyecto político en el que se inscribe es producto de articulaciones —que tienen una lógica diferente y particular de acuerdo al contexto histórico de la configuración discursiva— en las que se disputan los sentidos que definen las orientaciones político-pedagógicas. “[...] no podemos separar lo pedagógico de lo político, sin embargo la clase de articulaciones que organiza la acción educacional tiene una lógica diferente, específica, no directamente derivada de las demandas políticas.” (Southwell, 2012: 15).

Los objetivos específicos de esta tesis son examinar el problema de la articulación entre la educación y el trabajo entendido como un problema estructural e histórico del sistema educativo argentino desde su período fundacional en el siglo XIX, a partir de la tensión entre el polo de la formación profesional y el polo de la formación propedéutica; dar cuenta de la articulación discursiva entre el elemento educación y el elemento trabajo propuesta por la reforma educativa del neoliberalismo de la década del noventa y del posneoliberalismo³ entre 2003 y 2007; identificar y analizar la configuración particular de la articulación discursiva de los elementos educación y trabajo en las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación, *Zona Educativa* y *El monitor de la educación*, en los períodos 1996-1999 y 2004-2007⁴ y mostrar las intencionalidades educacionales que echaron a andar, a partir de reconstruir las cadenas de equivalencias⁵, identificar los puntos nodales⁶ y dar cuenta del modo en el que se expresa la articulación discursiva entre educación y trabajo en los documentos que se constituyen como las voces oficiales del Ministerio de Educación en los períodos señalados. Desarrollaremos en profundidad cada una de las categorías del APD mencionadas aquí en el capítulo dos de esta tesis.

Las preguntas que guían la investigación son:

¿Cómo se articulan discursivamente los elementos educación y trabajo en el contexto de la

³ Ubicamos el inicio del posneoliberalismo en el año 2003 porque seguimos la hipótesis de Piva que señala al gobierno de Néstor Kirchner como un quiebre respecto del de Eduardo Duhalde que se desarrolla entre los años 2002-2003 (Piva, 2015). Lo caracterizamos, así, como un período de reconstrucción de la legitimidad política, de re-politización de la intervención del Estado —resultado de decisiones políticas— y de cambios en la orientación de su intervención. Desarrollaremos la caracterización del posneoliberalismo en el capítulo uno de esta tesis.

⁴ Si bien nuestros dos períodos delimitados son 1992-1999 y 2003-2007, *Zona Educativa* comienza a publicarse en el año 1996 y *El monitor de la educación* —en su nueva etapa— en el año 2004.

⁵ La relación entre la diferencia y la equivalencia es inestable: son incompatibles entre sí tanto como se necesitan. La lógica de la equivalencia subvierte la diferencia de la identidad del elemento que se constituye, así, en la tensión entre la diferencia y la equivalencia. Forma cadenas equivalenciales que debilitan la diferencia pero no la eliminan. Lo propio de esta lógica —a través de la expansión de la cadena equivalencial— es el empobrecimiento del sentido y la simplificación del espacio político (Laclau y Mouffe, 2015).

⁶ Los puntos nodales de la cadena equivalencial son los significantes que posibilitan la fijación parcial y retroactiva del sentido que hasta su aparición se deslizaba por los significantes que la forman (Laclau y Mouffe, 2015).

configuración discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina en el que se propone la autodenominada Transformación Educativa, es decir, la reforma educativa expresada en la Ley Federal de Educación?

¿Cómo se articulan discursivamente los elementos educación y trabajo en el contexto de la configuración discursiva del posneoliberalismo en Argentina, es decir, en su reforma educativa expresada en la Ley de Educación Nacional?

¿Cómo se expresan esas articulaciones discursivas en *Zona Educativa* y *El monitor de la educación*, publicaciones oficiales del Ministerio de Educación?

¿Qué producciones de sentido activan determinadas nociones que ordenan las políticas educativas en estos contextos?

¿Qué tensiones y disputas se despliegan en torno a esas significaciones?

¿De qué manera se reactivan significantes⁷ de configuraciones discursivas anteriores y se articulan con otros nuevos?

¿De qué manera esa producción discursiva impulsa transformaciones institucionales, da nuevas orientaciones a la formación y produce propuestas ministeriales específicas?

Al delimitar y comparar los dos períodos mencionados, esta tesis intenta reconstruir la disputa por los sentidos que se da en la productiva dinámica de la articulación entre los elementos educación y trabajo. Esos sentidos en disputa son los que definen las orientaciones político-pedagógicas que, destinadas al nivel medio, el Ministerio de Educación —voz oficial

⁷ El APD entiende por *significante* a ciertos términos que producen una lucha ideológica —por su articulación y fijación última en un discurso— en una configuración discursiva histórica y particular. En tanto las identidades de los elementos no preexisten a su articulación discursiva sino que se constituyen a través de las relaciones que esta establece entre ellos; y en tanto toda práctica articuladora es contingente —así como toda configuración discursiva es histórica y dependiente de un contexto— deben presentarse ciertas condiciones contextuales para que se produzca la lucha por esos términos y no por otros.

para la construcción del discurso educativo— materializa y desarrolla en sus documentos en los dos períodos señalados. Consideramos al discurso educativo en dos dimensiones: una es su dimensión relacional, el discurso educativo se define en su relación con otros discursos (y existe un influjo mutuo entre los debates del campo educativo y los de los otros campos de lo social); otra es su dimensión específica, el discurso educativo se configura con elementos que le son propios. El discurso educativo, como todos los discursos, es siempre particular para una configuración discursiva históricamente situada y esta contingencia histórica se constituye en su condición de posibilidad.

Esta tesis analiza cómo se expresa la articulación mencionada en las revistas *Zona Educativa* (1996-1999) y *El monitor de la educación* (2004-2007). Su propuesta principal consiste en la reconstrucción de la lucha por la construcción discursiva de hegemonía para el campo educativo en torno a la articulación entre la educación y el trabajo. De acuerdo con el APD, entendemos por hegemonía a un campo teórico dominado por la articulación que implica que es posible especificar por separado la identidad de los elementos que la práctica articuladora recompone. “[...] hegemonizar algo quiere decir establecer una relación contingente entre un elemento particular y una universalidad imposible [...] que esta universalidad se exprese a través de un contenido particular [...]” (Southwell, 2012: 10). Y entendemos por campo a una configuración u ordenación precaria y abierta a la dislocación⁸. Es decir que no se considera a la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales y tampoco que exista un orden social que actúe como fundamento, principio subyacente o espacio suturado sino que se entiende que lo social es un intento precario por domesticar las diferencias de las identidades de los elementos y que está atravesado por relaciones contingentes que necesitan ser determinadas. (Laclau y Mouffe, 2015 y Southwell 2012).

Para analizar la articulación entre educación y trabajo nos concentramos en el nivel medio del sistema educativo porque la tensión mencionada más arriba entre el polo de la formación profesional y el polo de la formación propedéutica es propia de él: este es el nivel del que se espera que “prepare” de modo más o menos directo o bien para continuar los estudios superiores o bien para insertarse en el mercado laboral. También mencionamos más arriba que

⁸ El APD no entiende por campo a un espacio de juego regulado “[...] una construcción social arbitraria y artificial [...] reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo estrictamente delimitados [...]” (Bourdieu, 1991: 114)

la tensión entre el polo de la formación profesional y el de la formación propedéutica no se resuelve sino que en cada período se profundiza uno u otro modelo o enfoque educativo. Por lo tanto, en esta tesis, rastreamos la articulación particular entre educación y trabajo y damos cuenta de qué resolución de la tensión entre los dos polos se propone en los dos períodos históricos delimitados 1992-1999 y 2003-2007. Proponemos como eje de análisis esta relación porque adquiere un peso nuevo y particular como producto, por un lado, de los cambios en el modelo educativo y en el modelo productivo —y de las relaciones que se establecen entre ellos— y, por otro, de la relación diferencial que se establece entre ambos períodos. Así como proponemos el análisis de las dos publicaciones mencionadas porque se constituyen como la voz oficial del Ministerio de Educación. Sin embargo, cada una expresa la diferencia entre los períodos delimitados: *Zona Educativa* exhorta a la modernización del país y del sistema educativo; *El monitor de la educación*, en cambio, acompaña desde el discurso educativo la implementación de un modelo de desarrollo con justicia social.

La especificidad del tema de investigación de esta tesis consiste en analizar la articulación discursiva de los elementos educación y trabajo en las dos revistas insertas en los dos períodos históricos delimitados. Esta especificidad constituye también su aporte novedoso porque la producción de análisis sobre las políticas educativas del período 2003-2007 es todavía incipiente. El uso del análisis político del discurso como herramienta vinculado al análisis de las políticas educativas permite problematizar los modos en que los discursos se vuelven insumos para configurar reorientaciones institucionales. Se busca abordar la construcción categorial que actúa como punto de partida para definir las prioridades para la política educativa —y sus consecuentes orientaciones político-pedagógicas— del período neoliberal y del posneoliberal; por eso se busca también identificar continuidades y rupturas entre ambos períodos para poder reconstruir la disputa por los sentidos de la articulación entre los elementos educación y trabajo. Es decir, que también es una especificidad de esta tesis dar cuenta de la lucha por la construcción discursiva de hegemonía para el campo educativo en torno a la articulación entre la educación y el trabajo.

No hemos hallado trabajos anteriores que aborden este tema específicamente: el análisis político discursivo de la articulación entre los elementos educación y trabajo en las publicaciones del Ministerio de Educación. Contamos, en cambio, con una vasta producción de trabajos sobre la relación entre educación y trabajo que aquí son considerados como

antecedentes. Estos trabajos serán mencionados en el capítulo uno para dar cuenta de las discusiones actuales del campo problemático de la relación entre educación y trabajo.

En el primer capítulo describimos los dos períodos históricos que recortamos como contextos —los escenarios—: el neoliberalismo de la década del noventa (1992-1999) y el posneoliberalismo (2003-2007) en Argentina. Presentamos los discursos con los que estas configuraciones discursivas construyen su hegemonía al mismo tiempo que posicionamos al discurso del campo educativo —como discurso específico— en relación a esos otros discursos. Buscamos dar cuenta de cuáles son las condiciones de posibilidad para la emergencia de un determinado discurso y entender cómo se conforman y cuáles son las marcas institucionales que producen.

En el segundo capítulo presentamos las herramientas teóricas con las que se aborda el problema de investigación y sus preguntas. Estas herramientas son, principalmente, las que se desprenden de la perspectiva teórica del Análisis Político del Discurso (APD).

En el tercer capítulo rastreamos —en la historia de la educación argentina que “[...] es producto de un conjunto de prácticas sociales inscriptas en tradiciones intelectuales específicas. Dichas prácticas tienen lugar en contextos sociales de producción y en marcos institucionales que le imprimen orientaciones particulares.” (Southwell y Arata, 2011: 1)— la articulación particular entre educación y trabajo en seis períodos históricos delimitados entre los años 1880-2007. Buscamos identificar las continuidades, las rupturas, las rearticulaciones y los elementos que forman las cadenas de equivalencias en cada uno 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 oficial del Ministerio de Educación en ese período y, luego, buscamos reconstruir las cadenas de equivalencias e identificar sus puntos nodales.

En el quinto capítulo presentamos un análisis político-discursivo de la articulación entre educación y trabajo en la revista *El monitor de la educación*. Lo mismo que en el capítulo anterior, caracterizamos, primero, a la publicación como la voz oficial del Ministerio de Educación en ese período histórico. Luego, buscamos reconstruir las cadenas de equivalencias

e identificar sus puntos nodales.

Por último, en las Conclusiones argumentamos en torno a cómo las configuraciones discursivas descritas en el capítulo uno de esta tesis —dependientes de contextos históricos siempre particulares— generan las condiciones de posibilidad de la articulación discursiva hegemónica desplegada por la gestión educativa en ambos períodos entre educación y trabajo y cómo este discurso que construye hegemonía se expresa en las revistas *Zona Educativa* y *El monitor de la educación*.

CAPÍTULO 1. LOS ESCENARIOS.

1.1. Argentina: 1992-1999 y 2003-2007

Como hemos mencionado en la Introducción, en esta tesis nos ocupamos del problema de la articulación entre educación y trabajo en dos escenarios particulares de Argentina: el del neoliberalismo de la década del noventa (1992-1999) y el del posneoliberalismo (2003-2007).

El neoliberalismo en Argentina se inicia durante la última dictadura cívico-militar⁹ (1976-1983)

El autoritarismo de Estado y el conservadurismo antiestatista oligárquico se confunden en este período con el amanecer del neoliberalismo; comenzaron el estrechamiento del Estado y la privatización de la función pública, el deterioro del empleo público, el desmantelamiento de la industria nacional y la destrucción de la producción cultural propia. (Puiggrós, 2006: 167)

Sin embargo, en esta tesis, por neoliberalismo nos referimos siempre al de la década del noventa ya que nuestro tema de investigación refiere al campo educativo y uno de los rasgos

⁹ Hablamos de dictadura cívico-militar y no solamente militar porque contó con el apoyo de sectores de la sociedad civil. “El 24 de marzo se produjo el golpe de Estado, apoyado por sectores civiles adversos a los cambios. La represión contó con el consenso pasivo de parte de la civilidad.” (Puiggrós, 2006, 167).

particulares y nuevos de este último neoliberalismo consiste en que la política neoliberal — luego de los primeros impulsos de la última dictadura cívico-militar— se despliega como programa educativo (Puiggrós, 2006). Como resultado de este último rasgo, se considera que el campo educativo también debe cumplir con las recomendaciones que los organismos internacionales imponen a las demás dimensiones de lo social.

En la década de los '90, la educación escolar constituyó una de las dimensiones de la reforma del Estado en América Latina, por lo que los intentos de cambio educativo y la sanción de leyes educacionales que siguieron las orientaciones dominantes, impulsadas por los organismos financieros multilaterales (como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial), deben ser comprendidos en el marco de esos procesos. (Vassiliades, 2012: 149)

Hay otro rasgo particular del neoliberalismo de la década del noventa que es el intento de subordinar la política educativa a la política económica. Sin embargo, este no es un rasgo nuevo ya que esta tendencia había empezado a delinearse en el neoliberalismo antecesor.

El programa del neoliberalismo de la década del noventa —inspirado en las recomendaciones políticas y económicas del Consenso de Washington¹⁰—se caracteriza por modificar las formas preexistentes de organización productiva, social y económica. Centra sus políticas en la necesidad de mejorar la competitividad —que se constituye “[...] por la relación compleja entre productividad del trabajo, precios internacionales, tipo de cambio y ‘costos laborales’.” (Grigera y Eskenazi, 2013: 192)— y sostiene la apertura externa de los mercados.

¹⁰ El denominado Consenso de Washington —elaborado por John Williamson— consiste en un conjunto de diez medidas neoliberales de política económica impuestas en forma de recomendaciones para el otorgamiento de créditos —conocidas como el Ajuste Estructural— a partir del año 1989 y durante toda la década del noventa por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Reserva Federal de los Estados Unidos a los países de Latinoamérica.

En este contexto 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). Como puede verse, ambos imperativos son de carácter economicista. Southwell (2003b) sostiene que, pese a que la modernización también es un imperativo vigente en otros contextos históricos, en la configuración discursiva del neoliberalismo de la década del noventa adquiere un rasgo particular que consiste en que se reduce a un concepto de particularismo tecnocrático que constituye un intento de subordinar todas las demás dimensiones de lo social a la económica. En consecuencia, el elemento modernización se presenta de forma absoluta: deseable, natural, con una racionalidad única —y por esto mismo inevitable— y desplegado en un vacío que es social, político e histórico. Es decir, se presenta como si no fuera una construcción discursiva que se anuda en diferentes contextos históricos particulares con modelos diferentes de lo social. La autora señala además —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 es del desarrollismo que también se centra en el Estado y el tercero 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 dos modelos anteriores de modernización (Southwell, 2003b).

Junto a los imperativos mencionados, el de la modernización y el de la inserción, en el discurso del neoliberalismo de los años noventa, puede reconocerse un tercero: la adaptación. Se trata de la intención de generar las estrategias necesarias para que la adaptación permita la inserción de Argentina de manera competitiva en el nuevo orden globalizado.

En relación a la industria, los tres imperativos se evidencian. El neoliberalismo, afirma que es ineficiente en su competitividad internacional. Por lo tanto, subordina la competitividad a los requerimientos del libre mercado para garantizar su camino hacia el crecimiento, la modernización y, finalmente, hacia su inserción en el mercado mundial. El tipo de cambio uno a uno se inserta así en un mercado abierto en el que resulta más fácil la importación que la exportación. Rougier y Schorr, escriben sobre esas afirmaciones para esclarecer el modo en el que los principios conceptuales que funcionan como guía y justificación de las políticas se

construyen como principios rectores de las políticas y las prácticas.

Fue sobre tales basamentos “conceptuales” que se desplegó una estrategia que pivotó fundamentalmente alrededor de la privatización de prácticamente la totalidad de las empresas estatales, la desregulación de múltiples mercados [...] y la apertura de la economía a los flujos internacionales de bienes y capitales. En el ámbito manufacturero, tales políticas tuvieron un marcado efecto propulsor sobre los procesos de desindustrialización, de reestructuración sectorial regresiva y de concentración y centralización del capital. (Rougier y Schorr, 2012: 54)

En relación con el mercado de trabajo, puede leerse algo similar a lo recién planteado. El neoliberalismo señala que su flexibilización —las restricciones de los derechos laborales— producirá mejoras en la cantidad y la calidad del empleo.

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)

Como consecuencia, se produce un crecimiento de la precarización laboral y de las tasas de desempleo —que actúan reduciendo el espectro de la negociación colectiva de los trabajadores— así como un deterioro en la distribución del ingreso y finalmente el aumento de la pobreza, la indigencia y la exclusión social (Novick, 2006). Se ven vulnerados también los derechos de protección social. Se tiende hacia la individualización y se ve en riesgo la

condición de ciudadano. Si el Estado moderno introduce el elemento ciudadanía y lo entiende de modo universalista: extendida a todos los miembros de la sociedad (Andrade Oliveira, 2012), en esta tesis entendemos por ciudadanía aquella instancia que, además, integra los derechos laborales y sociales. Incluimos al empleo productivo entre los primeros derechos y a la educación, particularmente, entre los últimos. Pero durante el período del neoliberalismo de la década del noventa ambos pasan a ser considerados derechos del individuo, individuales, y no propios de un ciudadano considerado como sujeto social de derecho que los ejerce. Por lo tanto, entendemos que el modelo de ciudadanía particular en este contexto es de una ciudadanía restringida y no universalista.

Kessler y Espinoza (2003) detallan que en la transición que se produce en la década del noventa —desde la estructura ocupacional de una sociedad industrial a la de otra fundamentada en los servicios— se generan pocas posiciones de empleo dinámico altamente calificado y muchas de posiciones bajas al mismo tiempo que se encuentran dos procesos particulares

[...] una movilidad estructural ascendente vinculada al aumento del peso de puestos técnicos y profesionales y, en el polo opuesto, una descendente originada por la desaparición de puestos obreros asalariados, así como por la reducción del empleo público y su recambio por servicios informales o inestables. (Kessler y Espinoza, 2003: 5)

Se produce un aumento en la demanda de trabajadores calificados (puestos técnicos y profesionales) —la calificación permite cubrir las posiciones vacantes de la nueva estructura ocupacional: “[...] una parte importante de la movilidad se produce por el simple hecho de que los puestos ya son más altos, según su calificación, que en el pasado.” (Kessler, 2010: 15)—. Pero, al mismo tiempo, se produce el fin de la demanda de las calificaciones obreras y la reducción del empleo público: “La estructura ocupacional muestra el aumento relativo de la disponibilidad de puestos de trabajo que por su calificación corresponde a sectores medios, mientras que se aprecia una paulatina disminución de los puestos correspondientes a sectores

populares.” (Kessler y Espinoza, 2003: 8). Finalmente, se produce un deterioro en las condiciones laborales de la mayoría de las ocupaciones que no señalan una movilidad social ascendente o descendente sino que originan trayectorias inestables que muestran una movilidad espuria o un progreso en términos de la calificación asociada con la ocupación y un ascenso en la escala de prestigio ocupacional pero un deterioro en las recompensas sociales asociadas con esa posición así como la pérdida de estabilidad y certidumbres laborales. Se llama movilidad espuria a “[...] aquellas situaciones donde hay una diferencia entre movilidad según criterios objetivos y la percepción subjetiva, por lo que en la base explicativa se ubicaría una inconsistencia entre estatus y rol.” (Kessler y Espinoza, 2003: 34). Se llama estatus a las respuestas y los beneficios normativamente esperados según determinadas posiciones sociales y rol, en cambio, a lo que efectivamente sucede en la experiencia.

Los cambios mencionados: la transición desde la estructura ocupacional industrial a otra fundamentada en los servicios, el aumento en la demanda de trabajadores calificados junto al fin de la demanda de las calificaciones obreras, la reducción del empleo público y el deterioro en las condiciones laborales de la mayoría de las ocupaciones, se relacionan con procesos estructurales que inciden sobre la movilidad social. Como consecuencia, cambia la relación —el peso relativo de cada uno de ellos— entre los factores educación, ocupación e ingresos: “[...] la educación [ya] no contribuye necesariamente a la obtención de mejores empleos y, a su vez, estos no implican necesariamente la obtención de mejores ingresos.” (Kessler y Espinoza, 2003: 9).

El neoliberalismo que, como mencionamos más arriba, había comenzado a implementarse durante la última dictadura cívico-militar, se despliega en la década del noventa como producto del, también mencionado más arriba, Consenso de Washington. Este despliegue coincide con el inicio de la presidencia de Carlos Menem en el año 1989. Sin embargo, en tanto el problema de investigación de esta tesis refiere al campo educativo, consideramos que 1992 es el año que inicia nuestro primer período porque coincide con la promulgación de la primera de las leyes que componen el paquete legislativo que implementa la reforma educativa neoliberal: se trata de la ley N° 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario que se sanciona en el año 1991 y que descentraliza el sistema educativo nacional y lo resitúa bajo la dependencia jurisdiccional. Esta transferencia de las instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación

nacional a las jurisdicciones completa el proceso de transferencia que se había iniciado en el año 1978 durante la última dictadura cívico-militar cuando se transfirieron las escuelas de nivel primario a la Municipalidad de Buenos Aires.

En cuanto a la delimitación de nuestro segundo período, partimos de la hipótesis que sostiene Piva (2015): que el gobierno de Néstor Kirchner representa un quiebre respecto del interregno del gobierno de Eduardo Duhalde que se desarrolla entre los años 2002-2003. Siguiendo su hipótesis, entonces, denominamos posconvertibilidad al período 2002-2003 y lo caracterizamos como el proceso de recomposición de la acumulación posterior a la convertibilidad. Y, en cambio, denominamos posneoliberalismo al período 2003-2007 que caracterizamos, siguiendo al mismo autor, como de recomposición del poder político y de reconstrucción de la legitimidad política que se expresan en una re-politización de la intervención del Estado cuya pretensión es “[...] reinstaurar el lugar de la política frente a la tendencia especulativa del mercado” (Piva, 2015: 92).

Como se ve en el párrafo anterior, la intervención del Estado reaparece como el resultado de decisiones políticas y no —como durante el neoliberalismo de la década del noventa— como el de una razón tecnocrática que se presenta a sí misma como neutral e inserta en un contexto despolitizado en el que la acción estatal se sujeta a razones técnicas y económicas que imponen reformas inevitables ligadas a la lógica del mercado o que se limitan a atenuar las consecuencias sociales de esta misma lógica (Piva, 2015). El posneoliberalismo, agregamos siguiendo también a Varesi (2013), propone un cambio en la orientación de la intervención estatal: el Estado recupera su capacidad de administrador con un papel activo en la definición del rumbo económico y en la orientación del desarrollo. Pone el énfasis en políticas de producción pero también en materia social. Implementa una nueva política económica focalizada en un patrón de crecimiento integrador e inclusivo y aplica medidas macroeconómicas para promover el crecimiento y el empleo (Novick, 2016). El modelo posneoliberal articula así las políticas económicas con las de producción, las laborales —el empleo productivo es considerado como un derecho fundamental— y las sociales —la educación es considerada como el otro derecho fundamental. Si durante el período del neoliberalismo el empleo había sido considerado como un problema del mercado de trabajo, su consideración en el período del posneoliberalismo como derecho constituye “[...] la fundamentación ética de una estrategia de desarrollo fuertemente centrada en la creación de

trabajo y la inclusión social.” (Novick, 2006: 63). La promoción del “trabajo decente” —que se convierte en un eje de interés relevante para esta investigación— se expresa en la Ley N° 25.877 de Ordenamiento Laboral (2004) (Novick, 2006). De acuerdo con la definición de la Organización Internacional del Trabajo-OIT

El trabajo decente sintetiza las aspiraciones de las personas durante su vida laboral. Significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres.¹¹

En Argentina, durante el período del neoliberalismo —en los documentos oficiales del período así como en la producción académica de aquellos intelectuales que formaron parte del proyecto kirchnerista— también se lo denomina trabajo decente. Implica el trabajo “[...] productivo, protegido y vehículo de un ingreso digno en condiciones saludables” (Novick, 2016: 174). Se refiere además a un empleo productivo, formal, de jornada completa y con representación sindical.

El interés de este cambio en la concepción del trabajo radica en que un cambio similar puede señalarse respecto de la educación en general. Si durante el período del neoliberalismo, la educación había sido considerada —desde una concepción economicista— como productora de recursos humanos para el mercado de trabajo, su recomposición en el período del posneoliberalismo como derecho constituye “[...] una de las columnas sobre las que se sostiene el reposicionamiento del Estado asumiendo una función promotora.” (Saforcada y Vassiliades, 2011: 296). Este reposicionamiento implica, a la vez, el pasaje de las competencias ligadas a la individualización a aquellas ligadas al colectivo social expresadas

¹¹ Disponible en <http://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--es/index.htm>

en la convivencia democrática, la inclusión social y la ciudadanía (Filmus, 2017).

Como señalamos anteriormente, durante el neoliberalismo las políticas se centran en mejorar la competitividad y no en los derechos de protección social. En consecuencia, se produce una tendencia hacia la individualización que pone en riesgo la condición de ciudadano. El posneoliberalismo, en cambio, se concentra en articular las políticas económicas con las políticas sociales. De esta forma, considera al empleo productivo y a la educación dos derechos fundamentales. Al proponer esta articulación revierte la tendencia hacia la individualización y se orienta hacia la reconstrucción del colectivo social y la ciudadanía.

El posneoliberalismo no deja de perseguir la inserción en el mercado internacional pero ahora ya no se trata de un imperativo que de cuenta de la necesidad de desarrollar estrategias para mejorar la competitividad sino que coincide con la búsqueda de la construcción de un modelo inclusivo de organización social. La inclusión social se liga a la mejora en los niveles de empleo y distribución del ingreso así como en una distribución más equitativa de la riqueza. Finalmente, el posneoliberalismo se inscribe dentro de una línea neodesarrollista. De acuerdo con Piva, el neodesarrollismo señala

[...] una estrategia de política económica —una estrategia nacional de desarrollo [...] — orientada al desarrollo industrial en un contexto de mundialización productiva y financiera. [...] es, por lo tanto, el nombre de un *set* [cursiva en el original] de políticas económicas, de un 'modelo económico' con un objetivo definido [...] (Piva, 2015: 53)

Particularmente, este neodesarrollismo tiene un perfil productivista —que despliega el potencial del sector productivo y motoriza el crecimiento de la economía a través suyo al mismo tiempo que este tiene un impacto positivo sobre el empleo— cuya tendencia es la recuperación del tejido industrial que señala el fin del proceso de desindustrialización que se había iniciado con la última dictadura militar y profundizado durante la década del noventa.

De esta forma, se caracteriza por determinar y sostener un tipo de cambio que resulte consistente con la competitividad de los bienes transables (Ferrer, 2016). Esto sirve tanto para proteger la industria nacional como para impulsar las exportaciones.

Habiendo presentado hasta aquí los conceptos de los que partimos, sus relaciones y delimitaciones, es preciso especificar aun que concentraremos nuestro análisis en el nivel medio del sistema educativo. Como se ha señalado en la Introducción, la tensión entre la formación profesional —formación técnica ligada al trabajo— y la formación propedéutica —formación general con curriculum humanista ligada a la continuación de los estudios superiores— es propia del nivel medio del sistema educativo ya que de este nivel se espera que “prepare para”.

Por otra parte, es importante precisar que entendemos al trabajo como el empleo productivo. Si bien el primero no se reduce al segundo, lo entendemos así porque el empleo productivo “[...] puede verse en tanto como factor de mejora económica como factor de inclusión, de ciudadanía o de vigencia de los derechos.” (Novick, 2006: 57). Se propone como eje de análisis la relación entre la educación y el trabajo por el peso nuevo y particular que adquiere en cada uno de estos dos períodos. Sostenemos que en los contextos de los dos períodos delimitados se producen cambios en la relación entre estos elementos que se vinculan, a su vez, con cambios en el modelo educativo —considerado desde sus políticas recientes— y en el modelo productivo y la dinámica del mercado de trabajo. Y que estos tienen que ver, a su vez, con cambios en la concepción del rol —más o menos activo— del Estado y la consecuente reconfiguración de sus funciones.

Esta investigación parte de la relación entre educación y trabajo en el período del neoliberalismo de la década del noventa (1992-1999) y del posneoliberalismo (2003-2007) porque en la relación diferencial que, mencionamos más arriba, se establece ente ambos, se evidencian cambios en el rol del Estado que definen a, su vez, los elementos educación, trabajo, individuo, sujeto social de derecho y ciudadanía.

Nos preguntamos por el modo en el que se articulan discursivamente estos dos elementos, educación y trabajo, en el contexto en el que se propone la autodenominada Transformación Educativa —reforma educativa expresada en la Ley Federal de Educación sancionada en el

año 1993— que busca “[...] establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema [educativo] basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos.” (Feldfeber y Gluz, 2011: 342) y en el de la reforma educativa posneoliberal expresada en la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006. Si bien el posneoliberalismo en educación se caracteriza por ser menos optimista en relación a las reformas que el neoliberalismo, por eliminar el elemento modernización y, en cambio, otorgarle una centralidad al rol más activo del Estado, también hablamos de reforma educativa porque las políticas educativas que se expresan en el nuevo paquete legislativo introducen cambios en la organización del sistema educativo.

En la búsqueda de situar e historizar en lugar y tiempo nuestro problema de investigación, recortamos estos dos períodos porque los consideramos como aquellos que contienen los mayores hitos en la política educativa de los últimos veinte años. Estos se expresan en la nueva legislación educativa cuyas leyes, como venimos señalando desde la Introducción de esta tesis, comienzan a sancionarse en el año 1991, a promulgarse en el año 1992 y que modifican el sistema educativo. En el primer período “la legislación constituyó uno de los instrumentos fundamentales que apuntaló la reforma.” (Feldfeber y Gluz, 2011: 342). La reforma educativa —por medio de esta legislación— tradujo al campo educativo el espíritu de la reforma neoliberal del Estado (Southwell, 2001): descentralización, privatización, desregulación y tercerización.

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.

La ley que inaugura el período 1992-1999 es la N° 24.049 Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario (LTE, sancionada en 1991 y promulgada en 1992), la siguiente es la N° 24.195 Federal de Educación (LFE, 1993)¹².

En el segundo período “la legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas [...] se buscó paliar algunas de las consecuencias [...] de la implementación de la LFE.” (Feldfeber y Gluz, 2001: 345). Las leyes del período son la N° 26.075 de Financiamiento Educativo (LFE, 2006), la N° 26.206 de Educación Nacional (LEN, 2006) y la N° 26.058 de Educación Técnico Profesional (LETP 2005)¹³.

La LEN del segundo período sustituye a la LFE del primero, que se deroga. Esta derogación señala una ruptura entre ambas reformas educativas y otorga una nueva direccionalidad en las políticas educativas: un ordenamiento normativo más que un programa a seguir.

[...] referida como parte de las responsabilidades que el Estado debe asumir en cuanto a la educación (proveer una educación de calidad) [...] La calidad cualifica el derecho a la

¹² El paquete legislativo completo de las leyes educativas de este primer período incluye también al Pacto Federal Educativo (al que se suscribió en 1994 y que se convirtió en la Ley N° 24.856 en 1997) y a la Ley N° 24.521 de Educación Superior (LES, 1995).

El recorte realizado anteriormente señala la ley que inaugura nuestro primer período, el del neoliberalismo, y la pertinente para nuestro tema de investigación.

¹³ El paquete legislativo completo de las leyes educativas de este segundo período incluye también a la Ley N° 25.864 de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), la Ley N° 25.919 del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004) y la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006).

Realizamos el recorte de las tres leyes mencionadas anteriormente en función de su pertinencia para nuestro tema de investigación.

educación que garantiza el Estado y los aprendizajes “de calidad” [...] se tornan el objetivo central de la política educativa. [...] la permanencia de la calidad se anuda con la reposición de un lugar más principal para el Estado nacional y de una dimensión más social para el derecho a la educación [...] (Saforcada y Vassiliades, 2011: 300)

La definición de la calidad de la educación es otro de los rasgos en los que se manifiesta la relación diferencial que se establece entre el período del neoliberalismo y el del posneoliberalismo. En el primer período —caracterizado como el de los imperativos de la inserción y de la modernización ligados a la prosecución de la competitividad— se propone el mejoramiento permanente de la calidad de la educación que consiste en la medición del producto alcanzado por la educación (Pascual y Albergucci, 2016). El del Estado en relación a la calidad se reduce al control sobre la medición mencionada. La calidad es entendida como la atención a criterios, reglas y normas que permitan mejorar las prácticas educativas. Para ello se crea un sistema nacional de evaluación y mecanismos de control del rendimiento del sistema educativo. Mediante la introducción de la evaluación y el control se asegura que los procedimientos que apuntan a la calidad sean cumplidos. También existen, en esta instancia, criterios prefijados por técnicos especialistas a los que se debe atender. La cuestión de la calidad para el posneoliberalismo, en cambio, tiene que tener su correlato en la inclusión: la educación solo es de calidad si es inclusiva. Es decir, si busca superar las desigualdades de origen, si permite el ingreso de una mayor cantidad de sectores sociales, el reingreso de aquellos que accedieron a él pero no permanecieron y la permanencia y el logro educativo de todos los sectores sociales. El cumplimiento efectivo del derecho a la educación, entonces, no se expresa solo en el acceso al sistema educativo sino también en la permanencia en él. De esta forma, se propone, finalmente, un sistema educativo con la inclusión con aprendizaje como factor igualador. Es decir, una noción inclusiva de la educación: aquella que genera la posibilidad de acceso a la educación y que al mismo tiempo brinda las herramientas para la permanencia y el desarrollo de una vida plena ligada al ejercicio de la ciudadanía, a la obtención de un empleo productivo y a la continuación de los estudios superiores (Salgado y Fridman, 2015).

Un último rasgo de la relación diferencial que mencionamos más arriba que se establece entre ambos períodos consiste en que en el contexto de exclusión social del período del

neoliberalismo se generan políticas sociales focalizadas y compensatorias que producen un desplazamiento desde las prestaciones universales del Estado fundadas en la ciudadanía, hacia otras de intervención sobre grupos en condición de pobreza a los que se tutela o asiste (Duschatzky y Redondo, 2000) y se les niega el estatus de ciudadanos. Estas políticas sociales focalizadas son consecuencia de la desresponsabilización del Estado sobre el derecho a la educación. “La focalización se convirtió en figura de la exclusión, en tanto anulación de la complejidad de la problemática de la pobreza y del status de ciudadano.” (Vassiliades, 2012: 162). En el período del posneoliberalismo, en cambio, se recupera el ideario igualitario de políticas universales del Estado que persiguen la promoción de la inclusión social (Feldfeber y Gluz, 2011). En este período, el derecho a la educación implica que la educación no es algo que se le da al sujeto (como se da una prestación expresada en una política social focalizada y compensatoria) sino algo que le corresponde al sujeto. La educación —entendida un como derecho de un sujeto social que lo ejerce— se convierte en una cuestión de justicia social. El derecho a la educación es una responsabilidad de un Estado garante que, como tal, garantiza las condiciones para que ese derecho se haga efectivo.

Específicamente analizamos cómo se expresa la articulación discursiva entre los elementos educación y trabajo en las publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación *Zona Educativa* (1996-1999) y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *El monitor de la educación* (2004-2007). E intentamos dar cuenta de cómo esta articulación construye su legitimidad en el campo educativo. Para el primer período analizamos también la expresión de esa misma articulación en la ley Federal de Educación y para el segundo, en las leyes de Educación Nacional y de Educación Técnico-Profesional y en el documento del Ministerio de Educación “Educación en la democracia”. Este constituyó un antecedente para la LEN al referir a la inclusión como cuestión central para el sistema educativo.

Mediante el análisis mencionado nos proponemos realizar una contribución al conocimiento del campo problemático de la relación entre educación y trabajo en Argentina al dar cuenta de las orientaciones político pedagógicas destinadas al nivel medio de la educación durante los períodos 1992-1999 y 2003-2007. Para ello reconstruimos —desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso— la articulación discursiva entre los elementos educación y trabajo que desarrolla —en cada uno de estos dos períodos— el Ministerio de Educación y que materializa en sus documentos.

Para el período 1992-1999 nos servimos de *Zona Educativa*: la publicación mensual del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación 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. Si como señala Finocchio, entre los objetivos de la revista figuraba “[...] incentivar la transformación impulsada por la Ley Federal de Educación [...]” (Finocchio, 2009: 139), es posible reconocer esa publicación como uno de los medios de difusión de la reforma educativa de la década del noventa que 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 último año 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 construcción de un nuevo modelo educativo caracterizado por la búsqueda de la modernización. Tomamos la colección completa de la revista pero recortamos para la conformación del corpus sólo aquellos artículos que abordan —en sus diferentes géneros— la relación entre educación y trabajo.

[...] 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)

Para el período 2003-2007 nos servimos de la publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *El monitor de la educación*. *El Monitor de la Educación Común*, publicación del Consejo Nacional de Educación —organismo que dirigía las escuelas nacionales de todo el país— se edita mensualmente entre los años 1881 y 1976 (se suspende su edición entre los años 1950 y 1958 y junio de 1961 hasta agosto de 1965. Reaparece desde 1959 hasta 1961, desde 1965 hasta 1976 y en 2001). En 2004, *El Monitor de la Educación Común* vuelve a editarse con el nombre *El monitor de la educación*. En su “nueva etapa” —orientada a recomponer los sentidos propios del nuevo modelo educativo— la publicación es

de edición trimestral y se distribuye de forma gratuita en todas las escuelas del país. Si bien la revista continúa editándose hasta el año 2015, aquí seleccionamos para la configuración del corpus solamente los números del 1 al 15. Estos son los que se corresponden con el período 2004-2007. En el interior de los números que conforman nuestro corpus, solo nos ocupamos de aquellos artículos que abordan la relación entre educación y trabajo.

1.2. El campo educativo

Las cuestiones particulares de estos dos escenarios, el del neoliberalismo y el del posneoliberalismo, cobran repercusión en el campo educativo. Expusimos más arriba que en el período del neoliberalismo se modifican las formas preexistentes de organización productiva, social y económica y que esta modificación se expresa en los imperativos de la inserción y de la modernización que se centran en la necesidad de mejorar la competitividad. También que el empleo es considerado como un problema del mercado de trabajo y la educación como el ámbito que genera los recursos humanos necesarios para el mercado de trabajo. Luego señalamos que en el período del posneoliberalismo el Estado recupera su capacidad de administrador al asumir un papel activo para orientar el modelo de desarrollo y el modelo educativo e implementar modelos inclusivos de organización social. De esta forma, la educación y el trabajo —entendido como empleo productivo— vuelven a ser considerados dos de los derechos fundamentales y ya no se trata de desarrollar estrategias para mejorar la competitividad sino de construir efectivamente estos modelos inclusivos.

La articulación discursiva —entre los elementos educación y trabajo— que desarrolla el neoliberalismo de la década del noventa en Argentina en el escenario de la autodenominada Transformación Educativa establece una relación diferencial con la que había construido el sistema educativo argentino durante períodos históricos anteriores¹⁴. Particularmente, con la

¹⁴ Analizaremos la nueva y particular articulación entre educación y trabajo propia del neoliberalismo de la década del noventa y la del posneoliberalismo en el capítulo tres de esta tesis.

del primer y segundo gobierno peronista (1945-1955) que articula productivamente los elementos educación y trabajo. La articulación productiva consiste en proponer una relación estrecha entre la estructura productiva y la educación Técnico-Profesional tanto como marginar el curriculum humanista —predominante hasta este período—y, en su lugar, incorporar el trabajo —considerado formador y posibilitador de la movilidad social— al sistema educativo (Dussel y Pineau, 1995). Este modelo educativo se basa en la racionalidad productiva fabril de la industrialización sustitutiva de importaciones (ISI)¹⁵ y propone la formación técnico-profesional para el puesto de trabajo o tarea específicos y la orientación del modelo educativo hacia el modelo productivo basado en el desarrollo industrial del país.

El rasgo particular que establece el nuevo modelo educativo implementado por el neoliberalismo, el de la autodenominada Transformación Educativa que exhorta a modernizarse —y que lo diferencia de aquel al que denomina sistema educativo obsoleto y que resulta el del primer y segundo gobierno peronista— se hace presente a través de la propuesta de articular los elementos educación y trabajo a partir de una consigna más amplia que la articulación productiva: educar integralmente para el mundo del trabajo. Es decir, pasar de la formación técnico-profesional a la formación integral basada en competencias y de la formación para el puesto de trabajo específico a la formación flexible, polifuncional y polivalente para campos laborales amplios y para el mundo del trabajo también amplio. La particularidad de esta articulación se fundamenta en los cambios en la organización del trabajo¹⁶, el pasaje de la especialización taylorista-fordista¹⁷ a la especialización y la

¹⁵ El modelo de la ISI se desarrolló desde 1930 hasta 1976. “[...] dividida en dos fases. La primera, se caracterizó por la preeminencia de la sustitución en las ramas de la industria liviana. La segunda, en la década de 1960 y el primer lustro de los años setenta, estuvo orientada a profundizar la sustitución en las industrias de base, la industria pesada y los insumos de uso difundido.” (Kulfas, 2016: 88, 89)

¹⁶ “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)

¹⁷ El fordismo es la “[...] 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)

acumulación flexibles¹⁸, el pasaje de las calificaciones a las competencias¹⁹, la revolución científico-tecnológica unida al proceso de implementación del modelo de acumulación flexible y sus consecuencias sobre la organización del mercado de trabajo²⁰, el pasaje de la industrialización sustitutiva de importaciones a la desindustrialización y la preeminencia del sector de servicios.

Así, la educación Técnico-Profesional —la modalidad de educación de nivel medio que había sido orientada a la salida laboral en períodos históricos anteriores y que, además, había posibilitado para los sectores populares tanto el acceso a este nivel de la educación como la movilidad social ascendente— se da por terminada, pierde su especificidad formativa y se reduce a ofrecer una formación básica, no obligatoria, a contraturno, de carácter modular y en áreas ocupacionales específicas que permite obtener certificaciones independientes o títulos técnicos de nivel medio en diferentes especialidades: son los nuevos Trayectos Técnico Profesionales (TTP) que se cursan en forma complementaria al Polimodal. La educación técnica se ve relegada: las escuelas técnicas se subsumen bajo el nivel Polimodal y se articulan con los TTP²¹.

¹⁸ 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).

¹⁹ Este pasaje implica la redefinición de la calificación en función de los nuevos requerimientos de las organizaciones productivas. Además de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas y los saberes que suponían las calificaciones, las competencias incluyen el comportamiento de la fuerza de trabajo.

²⁰ Como una de sus consecuencias se asiste a la modificación de la estructura y la organización del mercado de trabajo que se expresa en la multiplicación de las formas de contratación: empleo autónomo, tercerización, subcontratación y trabajos temporarios y de los procesos, la organización del trabajo y la gestión de los trabajadores en las empresas (Herger, 2007).

²¹ Excepto en las jurisdicciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Neuquén y Santa Cruz.

En este contexto, la educación recibe nuevas críticas —afirmamos que son nuevas porque si bien son tensiones presentes desde el período fundacional del sistema educativo, toman una forma particular en el contexto de esta nueva configuración discursiva—: se la declara irrelevante e inútil socialmente y 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). Al mismo tiempo, se pone en cuestión el modelo educativo —desarrollado desde su período fundacional en el siglo XIX— que había establecido las condiciones de posibilidad para la ciudadanía, la cohesión social y la promoción social. Al nuevo modelo educativo se lo vincula con el imperativo de la inserción, con la competitividad y con el mercado de trabajo a través de una educación basada en competencias —de empleabilidad— que se presentan 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 se definen como saberes asociados a un mercado de trabajo cambiante que le permiten al sujeto —de un modo individualizado— ser capaz de adaptarse eficientemente a este.

Conviene retomar aquí, nuevamente lo que se ha dicho sobre el lugar que ocupa la individualización en el neoliberalismo porque si como hemos señalado, el neoliberalismo coloca al individuo en el lugar del sujeto social de derecho y quita por eso el derecho fundamental a la educación, la implementación de políticas educativas vinculadas con las competencias, deja en evidencia que es el individuo el responsable de la adquisición de aquellas que le permitan insertarse en el mercado de trabajo. 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. De este modo, el sistema educativo se pone al servicio del nuevo mundo del trabajo²² y el —también nuevo— sujeto pedagógico se transforma en el individuo competente cuya participación en el mundo del trabajo y en la

²² “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 predominante que asume la organización capitalista del trabajo. Doble mandato, doble correspondencia.” (Tadeu da Silva, 1997: 151)

sociedad depende ahora de la adquisición de las mencionadas competencias. Este individuo debe autorregularse y autogestionarse: “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).

El sistema educativo argentino en su período fundacional había respondido a la matriz Estado-céntrica (Cavarozzi, 1999). En esta matriz, y a través de este sistema, el Estado nacional define “[...] los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población” (Tiramonti, 2004: 17). Junto al papel simbólico que ejerce, este Estado es, además, quien administra, gestiona y financia el sistema educativo. Con el pasaje a la matriz Mercado-céntrica mencionado más arriba se pierden 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). Durante el neoliberalismo de la década del noventa se sacrifica el contrato social que implica la subordinación de la individualidad a lo común y, en cambio, se privilegia el orden individual. En consecuencia, el sistema educativo pierde su dimensión colectiva y se vuelve un espacio de individualización que reactualiza la lógica meritocrática.

El nuevo modelo educativo del posneoliberalismo establece una relación diferencial con el del neoliberalismo de la década del noventa al justificar sus acciones como respuesta al proyecto neoliberal de Estado ausente que profundiza las desigualdades sociales como consecuencia de sus concepciones sobre la educación y el trabajo: el empleo es un problema del mercado de trabajo y la educación — definida como un derecho individual regulado por el mercado— produce recursos humanos para él. El posneoliberalismo piensa al sentido de la educación como político y no técnico —como durante el neoliberalismo— y crea políticas públicas y legislación para resolver sus problemáticas. Recupera la concepción que entiende a la educación como un derecho social y, por lo tanto, hace de su sistema educativo uno inclusivo. Esta concepción que entiende a la educación como un derecho social y que hace de su sistema educativo un sistema inclusivo, se convierte así, durante el posneoliberalismo, en un conjunto de prácticas que busca recuperarse luego de los embates del período neoliberal.

El posneoliberalismo construye también una nueva articulación discursiva entre los

elementos educación y trabajo: propone que la educación de calidad incorpore conocimientos a las actividades productivas, agregue valor al trabajo, mejore las condiciones de vida y sea el medio para lograr un empleo productivo. La escuela es responsable —no el individuo como durante el neoliberalismo— de que los sujetos sociales de derecho adquieran las competencias que les permitan insertarse en el mercado de trabajo pero también de que ejerzan su ciudadanía plena al gozar del derecho a la educación y del derecho a un empleo productivo. El modelo productivo se articula con el modelo educativo cuando se proponen al trabajo y a la educación como las herramientas centrales para la inclusión. Esto implica “[...] una nueva concepción del trabajo, no ya como un problema de mercado, sino como un articulador entre las esferas económica y social, como base de la cohesión social, como fuente de dignidad de las personas y como constitutivo de la ciudadanía.” (Novick, 2006: 62, 63).

La educación inclusiva es considerada en relación con la cohesión social y la ciudadanía —la misma que se había visto vulnerada y restringida durante la década del noventa como consecuencia de la pérdida del empleo, de la pérdida de la educación como derecho y de las protecciones sociales y que en ese contexto había generado exclusión— y como vehículo para la construcción de una sociedad cohesionada. Si la educación es uno de los derechos fundamentales, la inclusión permite la materialización del derecho a la educación al incorporar a la mayor cantidad de sectores sociales a ella vía las políticas públicas y la legislación correspondientes. Pero, a su vez, por medio de la exigencia de inclusión del derecho a la educación, los sujetos son incluidos también en el tejido social. De ello resulta una sociedad más cohesionada y el ejercicio pleno de la ciudadanía: la implicación activa en este tejido social.

El crecimiento económico y la productividad deben articularse con una educación que asegure la inclusión y la justicia social. La educación adquiere un papel central, eje, de un modelo de desarrollo que propone una sociedad más justa. Ella debe garantizar una formación que permita la participación política, social y laboral. El nivel medio de la educación responde a este requerimiento al adquirir tres fines primordiales: desarrollar ciudadanía, educar para proseguir estudios superiores (formación propedéutica) y educar para el trabajo (formación profesional).

En este contexto, será necesario asumir que el objetivo primordial de la educación secundaria obligatoria es la *orientación* [cursiva en el original]. Al final de este ciclo, el estudiante debería estar en condiciones de definir su proyecto de vida, tanto desde el punto de vista de su inserción en el mercado de trabajo como desde su identidad como sujeto y ciudadano. (Tedesco, 2016: 200, 201)

De esta forma, la relación entre el nivel medio de la educación y el trabajo no se restringe a la educación Técnico-Profesional. Todas las modalidades de este nivel deben adecuarse a los tres fines mencionados. Y, a su vez, la educación Técnico-Profesional se presenta unida a los otros dos fines. Esta modalidad no se restringe a adquirir competencias de empleabilidad — que el neoliberalismo define como la voluntad y la capacidad individuales para adaptarse rápidamente a los cambios en la organización del trabajo y en el mercado de trabajo— sino que procura la construcción de ciudadanía y la inclusión al incorporar a los jóvenes al mundo del trabajo así como permite prepararlos para continuar estudios superiores.

Para el posneoliberalismo, el nivel medio de la educación, además, debe contribuir al desarrollo social con inclusión. Entiende que el crecimiento, la productividad y la competitividad están ligadas a la educación: educar para la productividad y el crecimiento del país supone tanto la formación para el trabajo como la incorporación del trabajo a la práctica escolar. Pero no puede escindirse de educar para la democracia y la inclusión social. Es decir que la productividad no se subsume bajo la dimensión económica y que, en cambio, las políticas de desarrollo se unen a las educativas y a las sociales: “Esta combinación [...] entre la dinámica de mercado y la política social marca un claro cambio de tendencia respecto de la exclusión social [...] [de la década del noventa]” (Kulfas, 2016: 215). La articulación entre educación y trabajo se expande hacia la articulación entre estos elementos y el elemento productividad: el modelo productivo se vuelve la clave para pensar esta articulación. En continuidad con esta expansión se genera otra entre el crecimiento económico, el desarrollo social, el trabajo, la promoción de un mercado de trabajo integrador²³ y la educación. Se

²³ De esta forma, “el diseño y la gestión de políticas laborales y de empleo [...] dejan de ser una resultante de otras variables y pasan a ser un eje central en el apoyo a la consolidación del nuevo patrón de crecimiento [...] fundamentado en la decisión de colocar al empleo en el centro de las políticas económicas y sociales.” (Novick, 2006: 68)

busca la inclusión social, educativa y laboral.

Como mencionamos más arriba, la obligatoriedad escolar implica de parte del Estado la garantía de un mínimo de instrucción que debe incrementar progresivamente: el Estado garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad. La LEN la extiende hasta el nivel medio de la educación completo: la LFE había fijado los años de obligatoriedad en diez, la LEN en el período 2003-2007 los extiende a trece. De esta forma, eleva —y garantiza— el mínimo de instrucción en la prosecución de contribuir a un proceso de cohesión y de inclusión social y de ciudadanía. Desarrolla políticas para el acceso gratuito y obligatorio, la permanencia y la culminación escolar pero también para que la experiencia del nivel medio de la educación sea significativa y habilite para participar en el mundo del trabajo, para continuar estudios superiores y para ejercer la ciudadanía. Es decir que el compromiso del Estado en relación a la universalización de este nivel —a su acceso, permanencia y culminación— no tiene como resultado solamente un cambio cuantitativo aunque se hayan incorporado más alumnos al sistema educativo sino que el cumplimiento efectivo del derecho a la educación se manifiesta en el acceso, la permanencia y la experiencia significativa del nivel medio. “El objetivo de esta estrategia apunta a asegurar una plataforma educativa común a partir de la cual es posible asegurar mayores niveles de equidad para el acceso al mundo del trabajo y a los estudios superiores.” (Filmus, 2010: 182). Se busca mejorar las capacidades laborales que permitan incorporarse a un mercado de trabajo que demanda trabajadores formales con competencias específicas para los diferentes procesos productivos al mismo tiempo que el acceso al nivel medio de la educación pasa a ser un derecho social que se presenta como un aporte a la inclusión y a la ampliación de la ciudadanía: el nivel medio —ahora obligatorio— se convierte en la última etapa de una educación igualitaria y de calidad.

En el período posneoliberal se recupera el papel activo del Estado nacional —en concurrencia con las jurisdicciones— como conductor del sistema educativo —y el Ministerio de Educación recupera, a su vez, su función pedagógica²⁴— y como garante del derecho a la educación en el marco de un proyecto de desarrollo y justicia social que exige, a su vez, que

²⁴ La función pedagógica del Ministerio de Educación está relacionada con la cuestión de lo político-pedagógico a la que hicimos mención más arriba: todo Estado define un proyecto de políticas —en un contexto histórico y particular— que incluye un proyecto pedagógico. Con esta definición establece también sus prioridades en relación a sus sujetos pedagógicos.

se recupere el modelo educativo que había sido puesto en cuestión durante el período neoliberal: el que considera a la educación como un factor de inclusión y cohesión social (Filmus y Kaplan, 2012). Un modelo educativo inclusivo y de calidad: la inclusión no debe verse reducida al acceso al sistema educativo sino que ambos deben relacionarse con procesos de democratización (Feldfeber y Gluz, 2011). La educación vuelve a ser una política de Estado, él fija la política educativa entendida como “[...] la variable clave de una estrategia de desarrollo nacional sostenida sobre tres objetivos fundamentales e indisociables: justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática.” (Filmus y Kaplan, 2012: 69) y controla su cumplimiento. La consolidación del proyecto nacional del posneoliberalismo, que se propone el desarrollo junto a la justicia social, requiere de la inclusión educativa y laboral como sus ejes para lograr la cohesión social y la integración nacional.

El gobierno de Néstor Kirchner recupera también un papel activo del Estado en la orientación del desarrollo: en el diseño y la planificación de políticas. El nuevo modelo de desarrollo se centra en la recuperación de la productividad mediante la reindustrialización por sustitución de importaciones, el mejoramiento de la distribución del ingreso que implica al mismo tiempo considerar al consumo como uno de los motores de reactivación de la economía y el fortalecimiento del mercado interno como los principales motores del crecimiento. Como mencionamos más arriba, este es un modelo de desarrollo con un perfil productivista que requiere

[...] aplicar una serie de medidas de carácter macroeconómico, pero también de cambio en la orientación de las políticas, una recuperación y resignificación del rol del Estado [...] Implica, básicamente, la necesidad de articulación de políticas económicas, laborales y sociales, requiere una coordinación entre las dimensiones macroeconómicas y las sociales, para transformar la producción, los patrones de consumo e impulsar la movilidad social. (Novick, 2006: 63)

El nuevo modelo productivo se sustenta en la recuperación de la capacidad productiva y por eso la producción industrial abandona el estancamiento y la pérdida de empleos. “[...]”

pudo producir más y crear empleo, ampliando su base productiva, aumentando la cantidad de empresas y con mejores en su productividad. La base industrial no se modificó de manera sustancial, pero hubo una clara mejoría basada sobre la recuperación de las capacidades.” (Kulfas, 2016: 214). El posneoliberalismo propone una sociedad que combine un mayor crecimiento económico con una distribución más justa de la riqueza. Sociedad que, por lo tanto, exige sustentarse en la posibilidad de agregar valor a partir de la capacidad de trabajo.

El proceso de reindustrialización expone las debilidades de la fuerza de trabajo: la falta de técnicos y personal altamente calificado —consecuencia del modelo económico y educativo del neoliberalismo— que pueda sostener con su trabajo el nuevo modelo de desarrollo. El nuevo esquema industrial demanda competencias técnicas específicas. Por lo tanto, exige cambios en el modelo educativo que le posibiliten responder a sus requerimientos. Esto exige, a su vez, la creación de una nueva legislación que sostenga estos cambios como parte de una política de Estado, por un lado, y que incremente el financiamiento destinado a la educación, la ciencia y la tecnología, por otro. Estas nuevas exigencias se traducen en las tres nuevas leyes educativas mencionadas más arriba: la ley de Financiamiento Educativo que recompone la relación entre el Estado nacional y las jurisdicciones, la Ley de Educación Nacional que reemplaza a la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Técnico-Profesional que regula la educación técnica.

Se busca integrar las políticas industriales con las científico-tecnológicas, las laborales y las educativas: se debe formar para la productividad, el crecimiento y el desempeño en el mercado de trabajo e incorporar el trabajo a la práctica escolar por ser un valor que genera sustentabilidad. De esta forma, se revaloriza la educación Técnico-Profesional y la formación de técnicos que puedan desempeñarse en el sector productivo luego de que la desindustrialización del neoliberalismo restringiera su demanda. Esto se expresa en la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional —sancionada y promulgada en el año 2005— que ordena, estructura y regula la política nacional para la educación técnica luego de haber sido eliminada por la Ley Federal de Educación al transformarla en Trayectos Técnico Profesionales.

En el campo educativo esta ley constituye el pilar de la Argentina reindustrializada y productiva (Filmus y Kaplan, 2012) y materializa la articulación entre el nuevo modelo

educativo y el nuevo modelo de desarrollo: la educación Técnico-Profesional vuelve a considerarse como una de las modalidades más importantes de la educación media para acompañar el proceso de reindustrialización. La nueva articulación entre los elementos educación y trabajo propuesta por el posneoliberalismo recupera su rasgo productivo — construido por el primer y segundo gobierno peronista— y suma su rasgo inclusivo por medio del elemento inclusión. Al mismo tiempo que reconcilia el polo de la formación profesional con el de la formación propedéutica con la introducción del elemento ciudadanía. Cualquiera de las modalidades del nivel medio de la educación tiene como fin ambos tipos de formación al mismo tiempo y con la misma centralidad que la formación de ciudadanía.

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 configuraciones discursivas y se entroncan en concepciones ideológicas y modelos sociales particulares en cada uno de estos períodos históricos. Es decir que cada configuración discursiva establece relaciones con modelos diferentes de lo social.

A lo largo de este capítulo hemos caracterizado dos contextos históricos que establecen una relación diferencial entre ellos: uno establece la centralidad para el campo educativo de las reformas con eje en la eficacia y la modernización; el otro desplaza esta centralidad hacia la del rol activo del Estado que, al reconstituir su autoridad, hace de la educación una de sus políticas públicas fundamentales. Si durante el neoliberalismo de la década del noventa, que tiende hacia la individualización, el derecho a la educación se considera un derecho del individuo, y no del ciudadano considerado como sujeto social de derecho; durante el período del posneoliberalismo se considera a la educación un derecho social del que el Estado es responsable y a los sujetos como sujetos sociales de derecho.

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 el sistema educativo y el trabajo productivo; la transición entre el sistema educativo y el mercado de trabajo y/o la inserción en el mercado de trabajo como continuación de la formación en el sistema educativo. En consecuencia, proponen un enfoque de investigación que vincula la racionalidad productiva “[...] basada en una división del trabajo orientada a la productividad [...]”. Supone una división técnica y social del trabajo. (Gallart, 1985: 131) con la racionalidad educativa “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). Esta vinculación entre ambas racionalidades adquiere un nuevo rasgo durante el neoliberalismo: se organiza alrededor de la categoría competitividad e introduce la lógica racional-instrumental. 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 de los trabajadores y los cambios en los mercados de trabajo. Finalmente el enfoque de investigación de esta autora propone que durante la década del noventa no solo la vinculación entre las racionalidades adquiere un nuevo rasgo sino que se inaugura 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 readaptarse permanentemente a la modernización:

[...] 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)

Lo que propone Gallart, entonces, es que en el horizonte del modelo educativo se proyecte la formación de sujetos con capacidad de reaprendizaje y de recalificación durante toda su vida ya que “[...] 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).

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 en la gestión del trabajo y los trabajadores, en la racionalidad educativa y en la inserción en el mercado de trabajo como expresión de la relación entre ambas racionalidades ya que la educación es un factor diferencial en la consecución de trabajo o en la mejora de sus condiciones así como en el ingreso y la movilidad social. En este enfoque se incluyen los trabajos de Graciela Riquelme (1991, 1993, 1996 y 1998), Marta Novick (1997 y 2004), María de Ibarrola (1993, 1994 y 2004) y Natalia Herger (2007).

Esta tesis 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 trabajan la relación entre educación y trabajo a la que consideran como la relación entre formación, trabajo y saberes. Esta línea de investigación 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 —particularmente al nivel

medio— al mismo tiempo incluye en su análisis las cuestiones concernientes a la organización y gestión del trabajo y a los cambios que sufren durante la década del noventa.

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, inserción y trayectorias educativo-laborales de los “jóvenes desfavorecidos” (Claudia Jacinto 1996, 1997, 2002, 2004 y 2010) ni en el trabajo, la educación, la desigualdad y la exclusión de estos mismos jóvenes (Agustín Salvia 2008). Tampoco en la transición entre la educación y el trabajo (Ana Miranda 2006, 2007, y 2009) o en la relación de los adolescentes con la escuela y el trabajo (Silvia Llomovatte 1991). Así como tampoco en el enfoque de investigación que se centra en la correlación entre niveles de educación, titulación y puestos de trabajo (Daniel Filmus 2001, 2003, 2004, 2010) o aquel que focaliza en dar cuenta del proceso por el que los jóvenes se incorporan al mundo del trabajo (Busso y Pérez 2014 y 2016).

En esta tesis la relación entre educación y trabajo no está considerada como la relación entre juventud/adolescencia, educación e inserción en el mercado de trabajo y/o entre titulación y puestos de trabajo, ni entre educación, trabajo y su transición de la primera hacia el segundo, finalmente tampoco en el modo de incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo. La preocupación de esta tesis es, en cambio, la articulación discursiva de los elementos educación y trabajo que genera las condiciones de posibilidad para los cambios institucionales, curriculares y de modalidad que se despliegan en los dos períodos delimitados, 1992-1999 y 2003-2007, en el campo educativo. 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 para la política educativa de los dos períodos delimitados anteriormente. Su otra particularidad consiste en identificar continuidades y rupturas entre ambos períodos para poder cuenta “[...] de la complejidad de los procesos de cambio político-educativo y del modo en que ellos suponen sedimentaciones y articulaciones de sentidos que no responden a una voz unívoca sino a

discursos heterogéneos que se mixturán [...]” (Saforcada y Vassiliades, 2011: 301). Y, de esta forma, al delimitar y comparar los períodos, reconstruir la disputa por los sentidos de la articulación entre los elementos educación y trabajo. Estos sentidos en disputa son los que definen las orientaciones político-pedagógicas y, en consecuencia, el rol del Estado en cada período. Es decir, que la particularidad final de esta tesis consiste en la reconstrucción de la lucha por la construcción discursiva de hegemonía para el campo educativo en torno a la articulación entre la educación y el trabajo.

CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS

El marco teórico de esta tesis está integrado por la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD) que constituye el modo de abordaje de las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se articulan discursivamente los elementos educación y trabajo en el contexto de la configuración discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina en el que se propone la autodenominada Transformación Educativa, es decir, la reforma educativa expresada en la Ley Federal de Educación?

¿Cómo se articulan discursivamente los elementos educación y trabajo en el contexto de la configuración discursiva del posneoliberalismo en Argentina, es decir, en su reforma educativa expresada en la Ley de Educación Nacional?

¿Cómo se expresan esas articulaciones discursivas en *Zona Educativa* y *El monitor de la educación*, publicaciones oficiales del Ministerio de Educación?

¿Qué producciones de sentido activan determinadas nociones que ordenan las políticas educativas en estos contextos?

¿Qué tensiones y disputas se despliegan en torno a esas significaciones?

¿De qué manera se reactivan significantes de configuraciones discursivas anteriores y se articulan con otros nuevos?

¿De qué manera esa producción discursiva impulsa transformaciones institucionales, da nuevas orientaciones a la formación y produce propuestas ministeriales específicas?

2.1. El Análisis Político del Discurso (APD)²⁵

El Análisis Político del Discurso desarrollado a partir de las propuestas teóricas de Laclau y Mouffe es “[...] una perspectiva 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). Debe verse como un análisis contexto-dependiente, histórico y no objetivo (Torfing, 1998) que propone que toda configuración discursiva es particular y propia de un contexto histórico (del que depende).

El APD brinda el marco para analizar la hegemonía no como un “estado de cosas” (Buenfil Burgos, 2008) sino como un proceso —como una relación— de construcción discursiva que “[...] supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras.” (Laclau y Mouffe, 2015: 178). La lucha por la hegemonía es interpretada como procesos de emergencia de conflictos que son, por un lado, el resultado de la articulación pero que, al mismo tiempo, se desenvuelven posibilitados por ella. Existen dos condiciones indispensables para poder referirse a la hegemonía como una práctica articuladora: la primera es que se produzca una confrontación de fuerzas antagónicas; la segunda es que las fronteras que separan a estas fuerzas antagónicas contrapuestas sean móviles e inestables y que su desplazamiento sea constante. De esta manera, “[...] el concepto de hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de *articulación* [cursiva en el original].” (Laclau y Mouffe, 2015: 129). Al mismo tiempo, la hegemonía está atravesada por antagonismos: por relaciones que no surgen de identidades plenas sino de la imposibilidad de su constitución como tales. Por lo tanto, para que haya hegemonía, “[...] no es suficiente el momento articulador; es preciso, además, que la articulación se verifique a través de un enfrentamiento con prácticas articuladoras antagónicas.” (Laclau y Mouffe, 2015: 179).

La categorización desarrollada por el APD se propone rescatar al mismo tiempo que “radicalizar” ciertas categorías de la teoría de Gramsci, particularmente las de hegemonía y

²⁵ “En cuanto al *status* [cursiva en el original] del análisis de discurso, no es una ni una *teoría* [cursiva en el original] en el sentido estricto de un más o menos formal y extenso conjunto de hipótesis substanciadas, ni tampoco un *método* [cursiva en el original] en el estricto sentido de instrumento para la representación de un campo dado, desde una perspectiva exterior a él.” (Torfing, 1991: 51 citado en Torfing, 1998: 32).

bloque histórico. Gramsci propone a la hegemonía como una construcción político-cultural que remite al mismo tiempo al consenso y al conflicto más que a la coerción. 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: “La vinculación orgánica [...] la efectúan [...] los intelectuales.” (Portelli, 1974: 9).

La perspectiva del APD 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, 2015: 181). Estos dos puntos señalan en Gramsci un “último resabio de esencialismo” propio del marxismo —este esencialismo consiste en una posición de determinación en última instancia por una causalidad económica— y ponen un límite a la consideración de la hegemonía como práctica contingente.

[...] para Gramsci, incluso si los diversos elementos sociales tienen una identidad tan sólo relacional, lograda a través de la acción de prácticas articuladoras, tiene que haber siempre *un* principio unificante en toda formación hegemónica, y éste debe ser referido a una clase fundamental. [...] hay dos principios del orden social —la unicidad del principio unificante y su carácter necesario de clase— que no son el resultado contingente de la lucha hegemónica, sino el marco estructural necesario dentro del cual toda lucha hegemónica tiene lugar [...] la hegemonía de la clase no es enteramente práctica y resultante de la lucha sino que tiene en su última instancia un fundamento ontológico. (Laclau y Mouffe, 2015: 103)

Para el APD, en cambio, no hay sujeto que articule ni clases fijas que intervengan en la

articulación. No hay una centralidad de una clase social entendida como sujeto fundamental en el período histórico considerado. Tampoco “[...] hay un sujeto predeterminado, este se constituye en las luchas, su articulación es contingente.” (Buenfil Burgos, 2008: 119). Así, si bien el APD reconoce en la teoría gramsciana la “especificidad relacional del vínculo hegemónico” (Laclau y Mouffe, 2015), la centralidad de los efectos de frontera y la lógica de la articulación expresada en la práctica política y en la hegemonía consideradas como prácticas articularias que “[...] acepta [n] [...] la complejidad social como condición misma de la lucha política [...] el sentido de las luchas depende de su articulación hegemónica [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 106, 107), 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. Gramsci —en el marco del análisis del bloque histórico— entiende a la crisis orgánica como el quiebre o la disgregación de la hegemonía, la construcción de un nuevo sistema hegemónico y la formación de un nuevo bloque histórico (Portelli, 1974). El APD, en cambio, entiende por crisis orgánica a “Una coyuntura en la que se da un debilitamiento generalizado del sistema relacional que define las identidades de un cierto espacio social o político y que, en consecuencia, conduce a la proliferación de elementos flotantes [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 180). Al bloque histórico —caracterizado porque el tipo de lazo que une sus elementos disímiles no es el de la unidad en forma de a priori sino el de la regularidad en la dispersión, de forma coincidente con el de las configuraciones discursivas— lo redenomina formación hegemónica, lo entiende como “Un espacio social y político relativamente unificado a través de la institución de puntos nodales y de la constitución de identidades tendencialmente *relacionales* [cursiva en el original] [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 180) y lo considera “[...] desde el punto de vista del campo antagónico en el que se constituye [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 180).

Las cuestiones desarrolladas hasta aquí indican la ventaja del uso de este enfoque para el tema de esta tesis. El APD se concentra en la relación entre los significados y los procesos históricos: los significados se construyen y se transforman durante los procesos históricos. En consecuencia, el significado de los elementos educación y trabajo se construirá de formas diferentes en cada uno de los dos períodos históricos delimitados para esta tesis cuya característica fundamental es que establecen entre ellos una relación diferencial. En la Introducción de esta tesis propusimos que la relación diferencial entre los sistemas significantes implica una relación contingente guiada por la lógica diferencial. Las relaciones

diferenciales otorgan la identidad a estos sistemas significantes aunque esta nunca es ni acabada ni positiva sino siempre particular para una configuración discursiva. Aquí delimitamos la configuración discursiva del neoliberalismo y la del posneoliberalismo. A su vez, la hegemonía es un proceso histórico de construcción discursiva, “[...] los discursos no poseen esencias inalterables, sino que pueden ser constantemente alterados por acciones políticas diversas.” (Southwell, 2012: 8). Es decir que el discurso educativo en cada uno de estos períodos históricos se verá influenciado por los debates de otros campos —entre ellos el campo del trabajo— y las acciones políticas concretas —las políticas públicas materializadas en la legislación correspondiente— en relación a la educación.

La perspectiva del APD nos permite dar cuenta del proceso de construcción discursiva de hegemonía en el campo educativo en un período histórico particular. Y al hacerlo genera desnaturalización o des-sedimentación (Southwell, 2012). Toda configuración discursiva es particular y resulta de un proceso histórico de construcción discursiva de hegemonía. Delimitamos para nuestra tesis dos períodos históricos: 1992-1999 y 2003-2007. El APD nos posibilita dar cuenta de sus procesos de construcción discursiva de hegemonía que se expresan en la construcción de significados en relación a la educación y al trabajo en dos períodos históricos caracterizados por establecer una relación diferencial entre ellos. Dos períodos históricos que caracterizamos también por su contexto de exclusión en el primer caso y de inclusión en el segundo. Educación y trabajo son dos elementos que no solo se articulan de forma nueva y particular en cada uno de ellos sino que establecen relaciones con elementos diferentes que señalan que la hegemonía se construye discursivamente incluyendo ciertos elementos y excluyendo otros. En el primer período educación y trabajo se enlazan con un individuo competente que goza de una ciudadanía restringida ya que el Estado se desresponsabiliza de la universalidad de la educación y el trabajo que pasan así a ser considerados ya no derechos sociales fundamentales sino derechos individuales; en el segundo, se enlazan con un ciudadano que es, sobre todo, un sujeto social de derecho. Y de esa manera, la educación y el trabajo se constituyen en los derechos universales y fundamentales por los que el Estado vuelve a responsabilizarse y a garantizar por medio de sus políticas públicas. Finalmente, el APD nos posibilita “[...] analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.” (Southwell, 2012: 19).

La hegemonía es una práctica —construcción— discursiva que, como mencionamos anteriormente, supone la articulación. Ubicarse en el campo de la articulación implica “[...] renunciar a la concepción de la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales.” (Laclau y Mouffe, 2015: 132). Se debe, en cambio “[...] considerar a la apertura de lo social como constitutiva, como <<esencia negativa>> de lo existente [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 132). Lo social carece de esencia y, por lo tanto, no existe un espacio suturado que pueda concebirse como una sociedad: lo social existe solamente como el intento, vano, de instituir el objeto imposible que es la sociedad. El APD toma la categoría sutura del psicoanálisis y la extiende hacia el campo de la política. Mientras que el psicoanálisis la utiliza “[...] para designar la producción del sujeto sobre la base de la cadena de su discurso; es decir, de la no-correspondencia entre el sujeto y el Otro —lo simbólico— que impide el cierre de este último como presencia plena.” (Laclau y Mouffe, 2015: 77), el APD propone que “Las prácticas hegemónicas son suturantes en la medida en que su campo de acción está determinado por la apertura de lo social, por el carácter finalmente no-fijo de todo significante.” (Laclau y Mouffe, 2015: 77).

Al negar el enfoque esencialista de las relaciones sociales el APD propone que las identidades poseen un carácter precario y relacional: la identidad de un elemento siempre está presente en otro, las identidades se articulan. Esta presencia de un elemento en otro tiene como consecuencia la imposibilidad de la sutura y la fijación en un sistema de sus identidades. Sin embargo, se intenta realizar esa fijación imposible. La categoría articulación resulta “[...] toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica” (Laclau y Mouffe, 2015: 142). Es decir que El APD entiende a la articulación como una práctica y no como “[...] un complejo relacional *dado* [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 129). La especificidad de esta práctica consiste, precisamente, en su momento relacional.

La configuración discursiva de un período histórico es siempre contingente y dependiente de un contexto particular, de la irrupción de lo contingente o disruptivo y de las rearticulaciones que produce. Es decir, que el contexto es una de las condiciones de posibilidad de la conformación de un discurso (Torfing, 1998) y que, por lo tanto, deben existir ciertas condiciones contextuales de una configuración discursiva particular que deben reunirse para que pueda establecerse la articulación entre esos elementos y no otros. Por lo

tanto, la relación que establece la práctica articuladora entre los elementos no es una relación de necesidad y la organización que resulta de esta práctica es contingente al mismo tiempo que el carácter abierto e incompleto de las identidades de los elementos permite que sean (re)articulados en diferentes configuraciones discursivas. Si el contexto es una de las condiciones de posibilidad para que se establezca la articulación entre unos elementos y no entre otros, en los contextos de los períodos históricos recortados para esta tesis caracterizados uno como de exclusión y otro como de inclusión puede establecerse la articulación entre educación y trabajo ligada al individuo competente por un lado y al sujeto social de derecho por otro porque hay un Estado que se desresponsabiliza por los derechos fundamentales en el primer caso y otro que toma un rol activo y vuelve a responsabilizarse por ellos en el segundo.

La categoría sobredeterminación —tomada del psicoanálisis e introducida en el campo del análisis social por Althusser— “[...] permite poner atención en la inclusión y exclusión de elementos que se articulan en distintos discursos y la posibilidad de articulaciones [múltiples] posibles de un mismo discurso.” (Southwell, 2012: 14). Finalmente, no toda práctica articuladora debe ser considerada hegemónica. Sólo “[...] si implica la subversión de prácticas opositoras que compiten intentando articular lo social de manera distinta.” (Torring, 1998: 44). El APD entiende a la subversión como la “[...] presencia de lo contingente en lo necesario [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 154).

Ligada a la categoría articulación aparece la de discurso como la “[...] totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 143). Es decir, que el discurso es una constelación de significados, un complejo de elementos, una estructura abierta, incompleta y precaria. Está regido por una lógica relacional, diferencial, atravesada por la contingencia e histórica. Por lo tanto, las relaciones entre los elementos tienen un rol constitutivo: los elementos no preexisten al discurso sino que se constituyen a través suyo, a través de sus relaciones. El discurso no tiene un fundamento último que “[...] privilegie *a priori* algunos elementos por encima de otros [...] o preestablezca centralidades definitivas.” (Buenfil Burgos, 2008: 118) sino que su coherencia se da “[...] solo a manera de regularidad tendencial en una dispersión de elementos disímiles” (Southwell, 2012: 5). Finalmente, es la “[...] limitación parcial de un <<exceso de sentido>> que lo subvierte [que] [...] en la medida en que es inherente a toda situación discursiva, es el terreno necesario de

constitución de toda práctica social. Lo designamos con el nombre de *campo de la discursividad* [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 151).

El APD considera a lo discursivo un horizonte teórico. El discurso es la dimensión constitutiva de lo social: lo social es discursivo ya que toda estructura social es una estructura significativa. Es también la condición de posibilidad de un sentido socialmente compartido. No se define por su sustancia, está conformado por aspectos lingüísticos y extra lingüísticos y posee un carácter material. “[...] toda configuración social es una configuración *significativa*” (Laclau, 1993: 114) y el discurso —entendido como acto de significación— le es inherente. Lo discursivo y lo social se superponen porque todos los actos sociales son actos de producción de sentido. También se coextienden: “[...] en el sentido de que [el discurso] inscribe las identidades sociales como posiciones diferenciales dentro de un horizonte de significado y acción, sin fundamento.” (Torfing, 1998: 41).

El discurso constituye la objetividad. Y también la subjetividad que solo es posible porque hay significación socialmente compartida: el sujeto se constituye en las prácticas significantes. El discurso constituye la multiplicidad de las posiciones diferenciales de sujeto que no pueden constituirse como posiciones separadas y que se articulan mediante vínculos contingentes. 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 del sentido], 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 dé “[...] al margen de toda superficie discursiva de emergencia.” (Laclau y Mouffe, 2015: 145). 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: la realidad se construye discursivamente y el resultado de esta construcción es siempre contingente.

Al considerar el modo en que la categoría 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, 2015: 143). El pasaje de los elementos a los momentos nunca se produce completamente y las identidades nunca se constituyen plenamente. Este pasaje resulta siempre, en cambio, solo en una fijación parcial de significado que es lo que posibilita la práctica articuladora. “Esto no es porque los elementos carezcan de significado; por el contrario, es porque son tan ricos [...] que una fijación última es imposible. La incompletud de las prácticas articuladoras genera un excedente de significado, disponible para nuevas articulaciones.” (Torfing, 1998: 42). Para que haya hegemonía los elementos no deben haber cristalizado en momentos.

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, 2015: 151). 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. No existe otra cosa que el juego que proponen las diferencias. Es decir, que no existe ningún fundamento que privilegie unos elementos por sobre otros en ese mismo juego. En la tensión señalada anteriormente, lo necesario sólo es una limitación parcial de lo contingente e imposibilita tanto la fijación absoluta como la no fijación absoluta de las identidades. 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, 2015: 154). De esto se trata la subversión antes mencionada.

El exceso de sentido —mencionado en relación al discurso— es el terreno propio para la constitución de la práctica social. A eso denominan Laclau y Mouffe el campo de la

discursividad antes mencionado. Es por ese exceso de sentido que no puede haber fijación absoluta, sino que para que la diferencia sea posible debe haber fijaciones parciales del sentido. La fijación absoluta y la no fijación absoluta se relacionan por la aparición de los puntos nodales que realizan una fijación parcial. Si “el discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 152), los puntos nodales son justamente los “[...] puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial [...]” (Laclau y Mouffe, 2015: 152). 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 subvertido por el campo de discursividad que lo desborda, entonces la transición de los elementos a los momentos nunca es completa. Los puntos nodales son significantes tendencialmente vacíos de significado que “[...] cumplen el papel de significantes maestros, capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en un nudo de significados.” (Torfing, 1998: 42). Nunca son totalmente vacíos. Cualquier significante puede ser —siempre parcialmente— vaciado. De esta manera, ningún significante se fija a una única articulación discursiva sino que puede ser articulado a distintas significaciones en configuraciones discursivas particulares y “la articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía” (Southwell, 2012: 6). El significante vaciado de significado no se define por necesidad sino en el contexto de una configuración discursiva particular. Los sistemas significantes se estructuran “[...] en torno a un lugar vacío que resulta de la imposibilidad de producir un objeto [...] requerido por la sistematicidad del sistema.” (Laclau, 1996a: 76). Este objeto imposible de producirse es la sociedad. Los significantes vacíos son la condición de posibilidad de lo ideológico como el “[...] no reconocimiento del carácter precario de toda positividad [...]” (Laclau, 1993: 106). 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.

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 pero que necesita de ese cierre siempre imposible. 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) o el significante de plenitud de la sociedad también ausente.

En el sentido anteriormente desarrollado, la categoría significativa es productiva para el recorrido que aquí nos proponemos, porque implica ver cómo se transforma, cómo se rearticula y cómo reemerge en las distintas perspectivas desarrolladas para el problema de la articulación entre educación y trabajo en cada uno de los dos períodos históricos: el del neoliberalismo de la década del noventa y el del posneoliberalismo. Como mencionamos más arriba, el APD entiende por significativo a determinados términos que producen una lucha ideológica al intentar su articulación y fijación en un discurso. La categorización del APD resulta provechosa para analizar cómo los significantes competitividad y productividad pasan a ocupar lugares centrales. El primero en el discurso educativo del neoliberalismo que se refiere a educar integralmente para el amplio mundo del trabajo y el segundo en el del posneoliberalismo que propone que la educación de calidad incorpore conocimientos a las actividades productivas, agregue valor al trabajo, mejore las condiciones de vida y sea el medio para lograr un empleo productivo. En el primer caso, competitividad, se trata de un significante que articula sentidos ligados a los imperativos de la inserción y de la modernización y a la individualización. En el segundo, productividad, de un significante que articula sentidos ligados a un modelo productivo de desarrollo que conjugue —por medio de la articulación productiva entre la educación y el trabajo— la inserción en el mercado mundial con la inclusión social.

El cierre de un sistema significativo 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, 2015: 168). El APD propone realizar un registro de esta frontera: dar cuenta de cuáles son los elementos que se incluyen y cuáles los que se excluyen. Y sostiene que la inclusión o la exclusión de un elemento en una configuración discursiva particular, es política. 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.

“La tarea de un analista de discurso es tratar [...] de reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico a través de la cual lo social se va configurando.” (Southwell, 2012: 5). De esta forma, 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 educativo que se expresa tanto en *Zona Educativa* como en *El monitor de la educación*. En ambas publicaciones se materializa el proceso de construcción discursiva de hegemonía particular para cada configuración discursiva. En la primera, la propia del período del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina. En la segunda, la propia del período del posneoliberalismo también en Argentina. Se propone a ambas como nuevas y particulares configuraciones discursivas, a la educación y el trabajo como dos elementos que adquieren centralidad en estas y a su relación en estos contextos 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 educativo que se expresa en las publicaciones del Ministerio de Educación es, de esta forma, expresión de la práctica articuladora del discurso de las dos configuraciones discursivas que recortamos en esta tesis. Expresión, al mismo tiempo, de su construcción discursiva de hegemonía. *Zona Educativa* y *El monitor de la educación* resultan dos de los dispositivos específicos donde se presenta el discurso educativo vinculado al mundo del trabajo estructurado por la práctica articuladora. En este discurso educativo los elementos competitividad y productividad son sus puntos nodales: fijan parcialmente el sentido de la cadena de equivalencias constituida —hasta el momento— con los elementos educación, trabajo y competitividad, por un lado, y educación, trabajo y productividad por el otro.

Podemos agregar ahora que la identidad de los elementos 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: “[...] la primera condición para subvertir [...] es disolver la especificidad de cada una de esas posiciones. (Laclau y Mouffe, 2015: 170). En consecuencia, toda identidad se constituye dentro de la tensión entre la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia: es una “[...] tensión irresoluble que nos muestra una totalidad

fallida [...]” (Buenfil Burgos, 2008: 119). Diferencia y equivalencia son las dos lógicas que se presentan en relación a la construcción discursiva de hegemonía. Se corresponden respectivamente con los polos sintagmático y paradigmático del lenguaje. En el primer polo, el sintagmático, las relaciones son de combinación; en el segundo polo, el paradigmático, las relaciones son de sustitución.

La lógica de la equivalencia se privilegia sobre la de la diferencia 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 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 político con la reducción de los lugares de antagonismo. “[...] 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, 2015: 171). A medida que la cadena de equivalencias se expande, se pierde la diferencialidad de los elementos. Por lo tanto:

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)

Si no existe una fijación última del sentido sí existen fijaciones parciales. Los puntos nodales de la cadena de equivalencias posibilitan estas fijaciones parciales ya que fijan retroactivamente —en un sistema organizado de diferencias— el sentido de lo social que hasta su aparición se deslizaba por los significantes. De esta manera, el vaciamiento del significante resulta una de las operaciones centrales de la lógica de la equivalencia. 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 de equivalencias “[...] 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, 2015: 131). De este modo, al no eliminar los rasgos diferenciales de los elementos, la lógica de la diferencia expande y complejiza el 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.

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 inalcanzable²⁶. 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, 2015: 178) al mismo tiempo que la sutura hegemónica produce un efecto retotalizante (inclusive con la variación

²⁶ “[...] la categoría de totalidad no puede ser erradicada pero [...] constituye un horizonte y no un fundamento.” (Laclau, 2005: 95). Para el APD no existe el fundamento último de lo social.

del elemento que ocupe 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. Por lo tanto, hegemonizar es la acción de hacer —por medio de una relación contingente— de un particular, un universal: “[...] que la universalidad se exprese a través de un contenido particular [...]” (Southwell, 2012: 10).

Siguiendo con lo desarrollado más arriba se propone considerar las nuevas y particulares articulaciones entre los elementos educación y trabajo propias del neoliberalismo en educación de la década del noventa y del posneoliberalismo como también nuevas y particulares articulaciones producto de las prácticas de construcción discursiva de hegemonía en el contexto de las configuraciones discursivas consideradas hegemónicas para los contextos históricos —los escenarios— que describimos en el capítulo uno y que caracterizamos como de exclusión e inclusión respectivamente.

La educación es una práctica política y, como tal, una de las prácticas de construcción discursiva de hegemonía. Como toda práctica discursiva hegemónica, construye identidades. La identidad de un elemento no es una esencia sino que se constituye en la relación —es relacional, diferencial, precaria, inestable, incompleta y abierta— 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 diferente de acuerdo al contexto de la configuración discursiva, siempre histórica y particular (en este caso el neoliberalismo de la década del noventa y el posneoliberalismo en Argentina). Cualquier práctica de construcción discursiva de hegemonía supone también la constitución de un sujeto. Proponemos a lo educativo, entonces, como práctica sobredeterminada que tiende a la constitución de un sujeto. Si la educación es una práctica política de construcción discursiva de hegemonía, el discurso educativo articula elementos disímiles y conforma sus identidades.

Como señalamos más arriba, la categoría sobredeterminación “[...] permite dar cuenta de

la multiplicidad posible de articulaciones de un discurso.” (Southwell, 2012: 14) y, por lo tanto, explica la forma en la que se constituye lo educativo (Puiggrós, 1994) tanto como lo político-pedagógico. A su vez, “[...] las prácticas sociales son el terreno de constitución del sujeto social y dentro de ellas, son desarrolladas las estrategias interpelativas. La interpelación es una práctica que tiende a constituir sujetos.” (Southwell, 2012: 14, 15). La interpelación invita a constituirse en sujeto de un discurso. Sin embargo, no cualquier discurso interpela y no toda interpelación constituye un sujeto. Frente a la interpelación puede haber aceptación, rechazo y/o indiferencia. No se produce una relación lineal entre la interpelación de un discurso y la constitución del sujeto de ese discurso. “El sujeto es nombrado en un proceso de identificación, y su efectividad dependerá de la medida en la cual el sujeto se reconoce en la interpelación.” (Southwell, 2012: 15). Lo educativo es también la reapropiación por parte de los sujetos de los discursos que los interpelan. El sujeto que constituye la educación como práctica discursiva es un sujeto pedagógico. Nos proponemos considerar uno nuevo y particular propio del neoliberalismo en educación de la década del noventa que es el individuo competente y otro nuevo y particular propio del posneoliberalismo que es el sujeto de la inclusión.

La articulación es una práctica que establece una relación tal entre elementos que modifica sus identidades. Educación y trabajo son dos de los elementos modificados por la práctica articuladora de la educación considerada como discurso e identificados como momentos. *Zona Educativa* y *El monitor de la educación* son dos de los dispositivos específicos donde estos discursos —totalidad que resulta estructurada por la misma práctica articuladora— se hacen presentes. Uno de los efectos discursivos del discurso educativo es el proponer —como resultado de la particular articulación entre educación y trabajo— la educación basada en competencias para formar individuos competentes en el caso de la configuración discursiva del neoliberalismo y la educación para la productividad, para contribuir al desarrollo con inclusión (con aprendizaje) y justicia social y así formar sujetos de la inclusión considerados, a su vez, sujetos sociales de derecho en el caso de la configuración discursiva del posneoliberalismo.

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 de equivalencias: identificar los

diferentes elementos que componen estas cadenas y los puntos nodales que fijan parcialmente el sentido. Con ello se intentará dar cuenta de cuáles son los nuevos discursos que se desarrollan en cada configuración discursiva y las perspectivas que estos logran estabilizar.

Se identifican en las revistas otros elementos —además de educación, trabajo, competitividad y productividad— propios de estos discursos que se incluyen en sus cadenas de equivalencias: competencias, tecnología, flexibilidad, polifuncionalidad y polivalencia (para la primera configuración discursiva) y desarrollo, crecimiento, reindustrialización, justicia social e inclusión (para la segunda configuración discursiva). Sobre esto nos explayaremos en los capítulos cuatro y cinco de esta tesis.

De esta forma sostenemos 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 ser el del primer y segundo gobierno peronista (1945-1955). Su obsolescencia consiste principalmente en la articulación particular (productiva) entre la educación profesional (técnica) con el trabajo (basado en el modelo fabril propio de la industrialización sustitutiva de importaciones-ISI): el sistema educativo del primer y segundo gobierno peronista forma para el puesto de trabajo específico (en la industria). 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): formar en competencias generales para el amplio mundo del trabajo que ya no se caracteriza por el puesto de trabajo o la tarea específicos sino por el puesto de trabajo flexible, polifuncional y polivalente.

También sostenemos que existe otro sistema significativo nuevo, particular y propio del posneoliberalismo cuyas prácticas articuladoras hegemónicas sostienen una relación diferencial con las prácticas articuladoras del modelo educativo del neoliberalismo de la década del noventa al construir una nueva articulación discursiva entre los elementos educación y trabajo: la productividad y el crecimiento son los dos pilares a partir de los cuales pensar la educación en un modelo de desarrollo que propone una sociedad más justa. Y el nivel medio de la educación, a partir de estos dos pilares, contribuye al desarrollo con

inclusión social cuando adquiere tres nuevos fines: desarrollar ciudadanía, formar para proseguir estudios superiores (formación propedéutica) y formar para el trabajo (formación técnico-profesional). La inclusión es tanto educativa como laboral. La articulación entre educación y trabajo comprende también su articulación con el modelo productivo: la reindustrialización demanda competencias técnicas específicas. Por lo tanto, se revaloriza la educación Técnico-Profesional que formará profesionalmente a esos técnicos del sector productivo. Como mencionamos más arriba, la articulación entre educación y trabajo que construye el posneoliberalismo recupera el carácter productivo del primer y segundo gobierno peronista y le suma el carácter inclusivo.

Sobre el análisis particularizado de estos aspectos trata esta tesis en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 3. ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN ARGENTINA (1880-2007)

La cuestión de la formación profesional forma parte de la instauración de los sistemas educativos. Aún en los casos en los que esa formación no se produce dentro de las instituciones del sistema educativo sino en otras con propuesta paralelas, el sistema educativo termina desarrollando sus propias propuestas o absorbiendo las que habían surgido por fuera suyo. En cada configuración discursiva particular se otorgan diversas significaciones y funciones a la formación profesional y sin embargo, en el largo período que reseñamos en este capítulo, ha tenido un lugar desjerarquizado en relación a la formación propedéutica.

El sistema educativo argentino presenta desde su período fundacional en el siglo XIX una tensión entre el polo de la formación profesional (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). Y, sobre todo, presenta una tensión entre la necesidad de incorporar al sistema educativo la formación profesional y la resistencia a las tentativas de modificaciones de la educación tradicional: general y con curriculum humanista. Esta tensión no se resuelve sino que se profundiza uno u otro polo de la tensión —uno u otro modelo educativo— en cada período en relación con el contexto de la configuración discursiva.

En cada período histórico, el sistema educativo y el discurso educativo se imbrican y se significan mutuamente como resultado de la perspectiva que, en ese contexto, se presenta como hegemónica en la concepción de la educación como una política para el modelo social. De acuerdo con Southwell (2001) y con Spinosa (2003) 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. Además “[...] los sistemas escolares crecieron y se fortalecieron como un imperativo para la movilidad social,

como medio de inserción en el trabajo formal y reglamentado.” (Andrade Oliveira, 2012: 24).

De esta forma, este capítulo se propone relevar las continuidades, rupturas, rearticulaciones y significantes que emergen o reemergen en la articulación particular entre educación y trabajo en la historia de la educación argentina entre los años 1880-2007. Y el recorte de los seis 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. Educación y trabajo desde las últimas dos décadas del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX (1880-1943)²⁷

3.1.1. Oligarquía liberal (1880-1916)

A partir de la segunda mitad del siglo XIX —una vez que la Organización Nacional se despliega— 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, 2009: 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 productivo “[...] en

²⁷ Los tres subperíodos delimitados entre los años 1880-1943 se proponen siguiendo a Wiñar (1974).

tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió solo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente [...]” (Tedesco, 2009: 36). Se trata de formar una conciencia ciudadana que permita afianzar la estabilidad institucional y la de la política interna. 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).

Puiggrós define al sujeto pedagógico como “[...] la relación entre el educador y el educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas [...] y los educadores, también sujetos complejos [...]. En tanto educador y educando las características particulares [...] se articulan de maneras diversas.” (Puiggrós, 1994: 30). Agrega que “La educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Los sujetos sociales [...] participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y al cambio del sujeto.” (Puiggrós, 1994: 29, 30). Y finalmente afirma que toda pedagogía define su sujeto (Puiggrós, 1994). De acuerdo con Puiggrós, entonces, sostenemos que el ciudadano es el sujeto pedagógico que define el sistema educativo en su período fundacional.

Propusimos más arriba que cualquier práctica de construcción discursiva de hegemonía supone la constitución de un sujeto y que la práctica educativa constituye uno que es el sujeto pedagógico. Agregamos ahora, siguiendo a Puiggrós, que este sujeto pedagógico no solo se constituye en la práctica educativa sino que esta, en tanto que construye discursivamente también articula, y al articular modifica las identidades de sus elementos como resultado de esta articulación. En consecuencia, el sujeto pedagógico no solo se constituye en la práctica educativa, también se ve modificado por esta. “Ese cambio puede ser regresivo o progresista; conservador o transformador.” (Puiggrós, 1994: 30) pero será siempre la expresión de la práctica educativa en un contexto particular

Cabe mencionar que algunos autores han discutido con la hipótesis de Tedesco de que los grupos dirigentes asignan al sistema educativo una función política y no una función

económica. Puiggrós 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 articulan con las estrategias de contención de las masas, tanto nativas como inmigrantes, que avanzan 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 —el primer colegio nacional que se crea en el país es el de Buenos Aires en el año 1863, durante la presidencia de Mitre— 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 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 sostiene que el curriculum humanista se convierte 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) tanto como convertirse en sentido común.

La función política de la educación propuesta por Tedesco se traduce en el nivel medio,

bachillerato general, en formar para cumplir papeles/roles políticos y no para realizar actividades productivas, en excluir la formación vinculada a lo Técnico-Profesional o en formar para continuar los estudios en el nivel superior basándose en una enseñanza propedéutica, generalista, humanista y enciclopedista que establece una relación diferencial con el mundo productivo: “[...] 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). 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 acceder a cargos en la administración pública y así la educación se convierte en “[...] patrimonio de una *élite*”, porque el personal político que admite cualquier sistema [...] es necesariamente reducido.” (Tedesco, 2009: 63). A esto contribuye también la tecnificación escasa de las actividades económicas principales en este período: la ganadería y la agricultura extensivas.

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), sin embargo, carece de una normativa específica hasta el año 1993 en que se promulga la Ley Federal de Educación. El principal objetivo de los colegios nacionales es 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). La educación del nivel medio se convierte, entonces, en patrimonio de estos sectores y el sujeto pedagógico ciudadano se convierte a su vez 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 disociada 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

tanto como para desviar a los sectores medios en ascenso de la alternativa educativa tradicional antes de que comiencen a reclamar su participación en la dirigencia política. El ascenso de estos sectores se produce al recibir la enseñanza humanista y enciclopedista antes mencionada y su resultado es la presión sobre la estructura política del sistema para lograr ingresar en él. En consecuencia se establecen la Escuela Nacional de Comercio y la Escuela Industrial de la Nación que se crea en el año 1897 como la sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio.

[La Escuela Industrial de la Nación] Centraba sus contenidos en la enseñanza científico-tecnológica [...] tenía un currículo basado en los principales procesos industriales de la época (mecánica, construcción, electricidad y química), con alta participación de ciencias básicas, práctica de laboratorio y aprendizaje en el taller escolar. [...] Los egresados se graduaban como técnicos nacionales y podían seguir estudios universitarios de ingeniería. (Gallart, 2006: 16)

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 en especialidades. 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 estructura de acuerdo a cuatro especialidades: mecánica, química, electrotécnica y maestro mayor de obras— brinda una enseñanza teórico-práctica. Para ingresar es necesario haber completado el nivel primario. Su duración es de seis o siete años y su orientación es tecnológica: el propósito de brindar una formación científico-tecnológica es orientar a los alumnos hacia carreras diferentes a las tradicionales (profesiones liberales). Forma a los alumnos tanto para que puedan resolver problemas teóricos de las industrias como para que puedan aplicar aptitudes prácticas adquiridas en los talleres.

De acuerdo con Tedesco, sin embargo, los “intentos diversificadores-pragmáticos” solo

consisten en un desvío de ciertos sectores —populares y medios— del camino tradicional hacia la educación del nivel superior, en producir un alejamiento de esos sectores en ascenso de los sectores de la elite dirigente. Dussel y Pineau coinciden con Tedesco y señalan “[...] una negativa por parte del grupo hegemónico de impulsar prácticas oficiales masivas de capacitación técnica.” (Dussel y Pineau, 1995: 110). Por lo tanto, la educación media continúa caracterizándose por “[...] estar destinada a perpetuar en una *élite* 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, 2009: 63) y lo que da cuenta de por qué los intentos diversificadores-pragmáticos provienen de los sectores oligárquicos y son rechazados por los sectores medios en ascenso que, en cambio, sostienen la continuidad del modelo educativo tradicional al que ven como la formación que posibilita el acceso a los puestos dirigentes.

Al entrar en la primera década del siglo XX la cuestión central de la política educativa consiste en incorporar al sistema educativo ciertas orientaciones modernas que aparecen no tanto como resultado de los requerimientos que pudiera expresar la racionalidad productiva sino más bien de la expansión del sistema escolar de matriz civilizatoria estatal (Southwell, 2001) en el contexto de la configuración discursiva de la misma oligarquía que buscaba el pasaje a la Argentina Moderna en la fundación del sistema educativo (1880-1900).

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)

En este contexto, se incorporan 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.

La oferta oficial para la formación técnica estaba compuesta hasta entonces por cuatro tipos de instituciones: las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas Técnicas de Oficios, y las Escuelas profesionales para mujeres. Las primeras databan de 1909, y exigían para su ingreso haber aprobado el cuarto grado de la escuela primaria. Con una formación eminentemente práctica, la duración de las mismas era de tres años, y los egresados recibían un Certificado de Aptitud que no habilitaba para la continuación de estudios posteriores.

Las Escuelas Técnicas de Oficio, por su parte, se crearon en 1935 y exigían el ciclo primario completo como condición de ingreso. Ofrecían cuatro especialidades (electricidad, hierro, carpintería y construcciones) de tres años de duración. [...] Los egresados recibían el título de obrero especializado en el oficio cursado [...] estas escuelas no permitían la continuación de estudios superiores. (Dussel y Pineau, 1995: 110)

En el año 1909 se crean las Escuelas de Artes y Oficios que conviven con las Escuelas Industriales aunque, a diferencia de estas, no forman parte del nivel medio de la educación del sistema educativo. Se dirigen a los hijos de los obreros, es decir, a los sectores populares. Enseñan herrería, carpintería y mecánica. Se puede asistir a ellas con estudios primarios incompletos —aunque recién a partir del cuarto grado— y son terminales. Consisten en tres años de aprendizaje práctico. Tres cuartas partes del tiempo se dedican al taller. El resto se reparte entre matemática, física, mecánica, tecnología y dibujo técnico. Hacia estas instituciones y otras de su tipo se reorienta a los sectores medios en las zonas urbanas.

Pero, nuevamente de acuerdo con Tedesco, la incorporación de las orientaciones modernas sigue jugando el mismo papel: desviar a los sectores medios recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas que no sean las de la orientación propedéutica ligadas a la elite dirigente. De esta forma, si bien por un lado se realizan críticas a la orientación propedéutica, generalista, enciclopedista y humanista —polo que, de esta forma, continúa profundizando el sistema educativo desde su período fundacional— por otro lado todas las iniciativas tendientes hacia la formación profesional y las actividades productivas, al ser rechazadas por los sectores mencionados anteriormente, no se plasman en el sistema educativo sino en instituciones nuevas en ocasiones surgidas fuera de su ámbito aunque este

también desarrolla propuestas vocacionales o absorbe aquellas que surgen fuera de su égida. Gallart (2006) sostiene que no hay presiones desde el sistema productivo para introducir las orientaciones modernas en el sistema educativo aunque luego emplee a sus egresados; que inclusive el apoyo de la industria a la educación técnica es marginal y que esa modalidad nace y crece impulsada por el Estado. Sin embargo, la formación profesional continúa siendo desjerarquizada en relación a la educación propedéutica tanto como el trabajo manual en relación al trabajo intelectual expresado en las actividades políticas de dirigencia. También, como sostiene Dussel, la enseñanza general entendida como equivalente al curriculum humanista “[...] se transformó en un *signo de distinción cultural* [cursiva en el original], un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral.” (Dussel, 1997: 33). Es decir que el sujeto pedagógico continúa siendo el ciudadano —de la elite tradicional— y su socialización política el objetivo del sistema educativo de la educación oligárquico liberal.

3.1.1.1. La reforma Saavedra Lamas (1916)

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 entre el nivel primario y el nivel medio que continúe cuatro años de enseñanza elemental y que prepare para una salida laboral.

El Bachillerato o Nacional seguía el plan Garro netamente académico y enciclopedista, con objetivos de formación general y preparación a la Universidad sin especialización por disciplinas [...] esta rama tenía clara preponderancia sobre las demás, tanto por su extensión en todo el país como por el prestigio que confería a los alumnos. La Escuela Normal también ponía

énfasis en los estudios académicos pero estaba orientada desde los primeros años a la práctica de la enseñanza. El Comercial, en cambio, ofrecía pocos contenidos académicos, daba importancia a los cursos de capacitación para el comercio y se dirigía a sectores sociales más bajos que el Bachillerato. Finalmente, la Escuela Industrial tenía una orientación tecnológica, con énfasis en materias científicas y en la práctica de taller, persiguiendo el doble propósito de formar técnicos y brindar una formación científico-tecnológica que orientara a los alumnos hacia carreras distintas de las tradicionales profesiones liberales. (Gallart, 1984a: 25, 26)

Como resultado de esta intervención, la escuela primaria reorganiza sus ciclos inferior — desde el primer grado hasta el cuarto grado— y superior —el quinto y el sexto grado— en la escuela primaria y la escuela intermedia y esta última incorpora, a su vez, el primer año del nivel medio. La escuela primaria imparte una formación integral durante cinco años, luego la escuela intermedia ofrece una formación general pero orientada hacia saberes prácticos durante tres años y finalmente se ingresa al nivel medio de la educación en cualquiera de sus modalidades.

La escuela intermedia funciona en los colegios nacionales, las escuelas normales, las escuelas industriales o las escuelas de comercio y tiene dos núcleos de asignaturas: la enseñanza general y la enseñanza profesional y técnica. La primera comprende las siguientes asignaturas: matemática, historia argentina y universal, geografía argentina y general, castellano, francés o inglés, historia natural, química, física y derecho. La segunda se centra en el dibujo aplicado y comprende materias opcionales de acuerdo al sexo del estudiante. Su curriculum se organiza en treinta horas semanales cuya tercera parte se orienta hacia la formación profesional y espera que los estudiantes dominen al menos una de las orientaciones manuales²⁸ al finalizar. Su tramo final, el 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

²⁸ “Para los varones, las actividades se distribuían entre práctica comercial, taquigrafía, dactilografía, galvanotécnica, instalaciones eléctricas, manipulación de cinematógrafo y otros aparatos de proyección, trabajo manual en madera, telegrafía y telefonía entre otros. Las adolescentes, en cambio, podían escoger entre las siguientes orientaciones: práctica comercial, modelado, primeros auxilios y puericultura, dibujo decorativo y vitraux, instalaciones y manipulaciones de aparatos de proyección, fabricación de conservas y dulces, costura y confección, bordado, cortado.” (Arata, 2017: 28)

e Industrial) [mayúscula en el original] más vinculadas a inserciones laborales.” (Southwell, 2011: 6, 7).

La escuela intermedia se crea el 16 de marzo de 1916 y se implementa en escuelas piloto hasta el 22 de febrero de 1917. Dura sólo unos meses porque la suprime Yrigoyen y reestablece el Plan Garro que se había establecido originariamente en el año 1912 y fijaba el programa para el bachillerato. El programa del Plan Garro divide al bachillerato en dos ciclos: el primero brinda una formación general y el segundo una formación para la universidad. Esta derogación es coherente con lo mencionado más arriba sobre la enseñanza enciclopedista y humanista y su relación con el ascenso de los sectores medios y sus posibilidades de acceso a los puestos dirigentes: la enseñanza general —el curriculum enciclopedista y humanista— se transforma en el modelo educativo que cumple con el objetivo de la socialización política. Por lo tanto, los intentos diversificadores-pragmáticos que provienen de los sectores oligárquicos —cuyo papel es desviar a los sectores medios recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas que no sean las de la orientación propedéutica ligadas a la elite dirigente— son rechazados por los sectores medios en ascenso. Estos, en cambio, sostienen la continuidad del modelo educativo tradicional ya que lo ven como la formación que les posibilitaría el acceso a los puestos dirigentes. El radicalismo en la figura de Yrigoyen representa a esos sectores en ascenso. Pero aún habiendo sido derogada, la reforma Saavedra Lamas implica una reestructuración del sistema educativo ya que, por un lado, extiende los años de educación común general y para todos a siete años y, por otro, suma las orientaciones manuales a la educación general.

La reforma Saavedra Lamas puede verse, por un lado, como expresión de la búsqueda de la incorporación de las orientaciones prácticas y la formación profesional al sistema educativo como resultado de los requerimientos de la racionalidad productiva sobre la racionalidad educativa en el contexto de la Primera Guerra Mundial: “La situación de bloqueo comercial que de hecho produjo la guerra, habría implicado la necesidad de lograr cierto autoabastecimiento económico que condujo a alentar la producción industrial local y, por lo tanto, la preparación técnica de los recursos humanos indispensables.” (Tedesco, 2009: 177, 178) pero, por otro lado, también es expresión de la preocupación de la oligarquía por diferenciar las trayectorias educativas de los sectores medios 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. La oligarquía busca canalizar la demanda de la formación para el trabajo que alcanza ya una presencia significativa tanto como organizar la selectividad social que encuentra una nueva institucionalización para los distintos sectores sociales. De esta manera, mediante la reforma Saavedra Lamas, desvía a los sectores populares hacia actividades manuales del sistema productivo antes de que lleguen al tramo final del secundario superior —los desescolariza (Tedesco, 1993, Puiggrós, 1992 y Southwell, 2011) y los convierte en productivamente útiles y políticamente neutros— y selecciona a los sectores de la elite tradicional y permite su acceso a la universidad —a la que convierte en el reducto de la elite dirigente— para que la renovación de la clase política se realice en un marco estrecho y controlable. “[...] la Escuela Intermedia [mayúscula en el original] aparecía como un ‘filtro social’ en el cual se operaba la selección [...]” (Tedesco, 2009: 182).

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

Los años de la primera posguerra señalan en el aspecto económico la transformación de Argentina que pasa 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 caracteriza por canalizar las aspiraciones de representatividad política de los sectores medios urbanos en ascenso y por plantear sus exigencias de democratización tanto en el acceso como en la participación en el aparato político y administrativo: la oligarquía liberal crea las condiciones para el ascenso de los sectores medios urbanos pero no les da participación en las instituciones políticas. En el aspecto educativo, de acuerdo con Puiggrós (1992), durante los años del radicalismo

[...] las llamadas “clases medias” 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 que

vinculaban educación y trabajo (Puiggrós, 1992: 15)

Los sectores medios representados políticamente en el radicalismo se oponen a las reformas, a las orientaciones modernas y a los intentos diversificadores-pragmáticos del sistema educativo y sostienen la consolidación del modelo educativo tradicional. Para estos sectores se trata de garantizar un acceso mayor a las instituciones educativas existentes antes que crear otras nuevas. Es decir que reaparece la concepción del nivel medio de la educación como formación enciclopedista y humanista para el ejercicio de las funciones dirigentes y de la formación profesional como una modalidad destinada a los sectores populares que no tienen posibilidades de continuar los estudios secundarios. La formación profesional implica para estos sectores —hasta entonces marginados del nivel medio de la educación— una posibilidad de promoción educativa y social.

Como mencionamos más arriba, 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. Es decir, la continuidad del modelo de la enseñanza enciclopedista y humanista ligada al objetivo de la socialización política de la elite dirigente. 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 en ascenso representados políticamente en el radicalismo). Finalmente, la derogación de la reforma Saavedra Lamas expresa la continuidad de la desjerarquización de la formación profesional y de la equivalencia no solo entre la formación general, el curriculum humanista y la socialización política de la elite dirigente sino entre la formación profesional, el trabajo manual y los sectores populares que no tienen posibilidades de continuar los estudios secundarios. Si la educación general, de acuerdo con Dussel (1997) se transforma en un “signo de distinción”, la formación profesional se transforma, por la misma operación, en un signo de selectividad social. Veremos más adelante en este mismo capítulo que esta característica ligada a la formación profesional se resignificará durante el período del primer y

segundo gobierno peronista.

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

En el año 1930 se produce una crisis económica mundial cuya consecuencia en la racionalidad productiva de Argentina es el fin del ciclo de crecimiento hacia afuera vigente desde la segunda mitad del siglo XIX —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) que se desarrolla desde 1930 hasta 1976 y se divide en dos fases. Esta primera fase se caracteriza por sustituir las importaciones en la industria liviana. 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 período la oligarquía fracasa “[...] 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, 2009: 199). 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 en ascenso —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. Es decir, en los puestos dirigentes destinados a la elite tradicional. 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 del modelo enciclopedista y humanista del sistema educativo hubiera sido necesario reorientar los intereses educativos de los sectores medios y su inserción en la

estructura productiva que desde 1900 y hasta 1943 se había dado principalmente a través de las actividades terciarias “[...] pero las limitaciones de la sustitución de importaciones no exigían modificaciones de tal envergadura [...]” (Tedesco, 2009: 212).

La formación profesional, sin embargo, se expande para formar mano de obra calificada en los niveles primario y medio. En 1934 se crean las escuelas técnicas de oficios para cubrir las necesidades de los centros industriales. Las primeras cuatro se establecen en Buenos Aires. Sus especialidades son en hierro, electricidad, carpintería y construcción. Exigen haber terminado el nivel primario y sus cursos duran cuatro años: los primeros tres años son obligatorios, el cuarto año es optativo. Los motivos que impulsan a formar la mano de obra en las escuelas y no en los lugares de trabajo tienen que ver con “[...] la necesidad de acompañar la formación técnica con una formación general desligada de las explicaciones sobre los procesos técnicos, o sea, una formación general yuxtapuesta a la técnica.” (Tedesco, 2009: 220). Sin embargo esta necesidad, así como la incorporación de contenidos técnicos a los contenidos humanistas, no modifica la enseñanza general. La formación profesional continúa siendo una orientación ligada al trabajo manual a la que se diferencia del sistema educativo tradicional ligado al trabajo intelectual. Por lo tanto, también, continúa la desjerarquización de la formación profesional frente a la formación propedéutica general.

3.2. Educación y trabajo durante el primer y segundo gobierno peronista (1945-1955)

En este período la relación entre educación y trabajo es regulada por el circuito estatal de educación técnica que amplía el sistema de educación técnica oficial creado en el período anterior: las escuelas técnicas de oficios establecidas para cubrir las necesidades de los centros industriales. Y “[...] la formación del trabajador/obrero se convirtió en el eje de la estrategia político-educativa [...]” (Levy, 2012:104). Al mismo tiempo, este circuito estatal de educación técnica, se erige de forma paralela a la educación tradicional y se destina a los jóvenes de sectores populares. Si, de forma general, en esta tesis entendemos al trabajo como empleo productivo, de forma particular —en el nuevo contexto de la configuración discursiva

del período del primer y segundo gobierno peronista— lo entendemos 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). Al trabajo articulado con la educación se lo entiende particularmente por su valor formador y transformador y por posibilitar la promoción social de los sujetos (Dussel y Pineau, 1995).

En este período, en la cuestión de la educación técnica —que responde al trabajo orientado hacia el desarrollo industrial del país— convergen diversas cuestiones “[...] la inclusión de los obreros en el sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, las visiones sobre la industrialización y el trabajo obrero, la democratización social.” (Dussel y Pineau, 1995: 108). Como vimos más arriba, en el período anterior la educación técnica se crea como una modalidad destinada a los sectores populares y se convierte en una posibilidad de promoción educativa y social para estos, hasta entonces marginados del nivel medio de la educación. Pero, como resultado, se produce una desjerarquización de la formación profesional y una equivalencia entre esta, el trabajo manual y los sectores populares que no tienen posibilidades de continuar los estudios secundarios. En consecuencia, la educación técnica se transforma en un signo de selectividad social. Sin embargo, en ese período, se producen dos fenómenos al mismo tiempo. Por un lado, fracasan los intentos de reorientar a los sectores medios urbanos en ascenso hacia las orientaciones modernas y diversificadoras-pragmáticas del sistema educativo porque son percibidas por estos como tentativas de desplazarlos de la socialización política. En cambio, estos sectores sostienen la consolidación del modelo educativo tradicional y tratan de garantizar un acceso mayor a las instituciones educativas existentes antes que aceptar la creación de otras nuevas. Por otro lado, aquellos integrantes de los sectores populares que cumplen con las condiciones educativas —haber terminado el nivel primario— inician su camino en la educación Técnico-Profesional como posibilidad para su ascenso educativo y social. En el período del primer y segundo gobierno peronista, este fenómeno se consolida porque se garantizan las condiciones de vida que permiten a los sectores populares postergar su ingreso al mundo del trabajo y, en cambio, ya no solo acceder al sistema educativo sino permanecer en él por una cantidad de años mayor a la del período anterior. Esta nueva situación económica y social de los sectores populares se canaliza en el circuito estatal de educación técnica que, como mencionamos más arriba, es paralelo al sistema educativo tradicional y está dedicado exclusivamente a las orientaciones técnicas. De esta forma, se resignifica la equivalencia entre la educación técnica, el trabajo manual y los

sectores populares: se jerarquiza la educación técnica.

El circuito estatal de educación técnica se conforma por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET).

La CNAOP quiso instaurar una enseñanza técnica postbásica que complementara la expansión de la educación primaria en el primer gobierno peronista (1946). Impartía una educación vocacional técnica focalizada en las ascendentes capas obreras y respondía a un modelo industrializador. En lugar de la preponderancia de alumnos de clase media común en la escuela industrial, en las escuelas de la CNAOP predominaba el origen social popular. [...]. Las escuelas de la CNAOP reemplazaron a las escuelas de Artes y Oficios [...] (Gallart, 2006: 19)

La iniciativa del circuito estatal de educación técnica 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 educativo de matriz civilizatoria estatal — aunque establece una relación diferencial con él al cuestionarlo por la improductividad de su sobrecarga humanista (Arata y Telias, 2006).

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)

Como alternativa, construye un 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 anterior. “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). Su modelo educativo privilegia el rol económico del sistema educativo así como —en el contexto de industrialización, crecimiento económico y movilidad social ascendente— el de integración social (Filmus y Kaplan, 2012).

El circuito estatal de educación técnica revaloriza la educación Técnico-Profesional —las áreas técnicas predominan con respecto a las áreas humanísticas y se concentran en mecánica y electricidad— y, de esta manera, plantea una “[...] vinculación ‘productiva’ entre el sistema educativo y el ‘mundo del trabajo’ [...]” (Pineau, 1997: 381). Tal como lo señalamos en el capítulo uno de esta tesis, la vinculación (articulación) productiva entre el sistema educativo (elemento educación) y el mundo del trabajo (elemento trabajo) propia del primer y segundo gobierno peronista plantea estrechar la relación entre la racionalidad productiva y la educación Técnico-Profesional al mismo tiempo que poner al margen al curriculum humanista —predominante durante el período 1880-1943, asociado a la enseñanza general y erigido como signo de distinción para los sectores de la elite dirigente— e incorporar el trabajo al sistema educativo como elemento formador y transformador (Dussel y Pineau, 1995). Introduce así un cambio en la articulación entre educación y trabajo y jerarquiza la educación Técnico-Profesional —la modalidad de la educación ligada al trabajo manual— al mismo tiempo que reconcilia el polo de la formación propedéutica con el de la formación 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 educación.

Plotkin (1994), sin embargo, 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 del primer y segundo gobierno 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 también de acuerdo con este autor, resulta un sistema educativo segmentado ya que se subdivide en programas paralelos que difieren en los orígenes sociales de sus alumnos. Para este autor, el circuito estatal de educación técnica profundizaría la selectividad social mencionada anteriormente. 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 Educación. 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). La función de la CNAOP 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 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 cuentan con una instrucción sistemática que se integra en planes de tres ciclos. El primero es básico y de tres años. Combina el trabajo en una empresa o en la escuela con el estudio y el adiestramiento técnico. Se complementa con clases de educación física y cultura general. El segundo es técnico y de cuatro años. Y el tercero es universitario —Universidad Obrera Nacional-UON— y de seis años. El 31 de agosto de 1948 se crea la UON por Ley Nacional N° 13.229. Inicia sus cursos en el año 1952 con la intención de que los graduados de las escuelas de la CNAOP puedan seguir estudios superiores (técnicos).

[...] 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)

El ciclo básico de las escuelas de la CNAOP —el primero de los tres ciclos y de tres años de duración— es para varones y mujeres no menores de trece años y no mayores de dieciocho con estudios primarios completos.

[...] 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 finalizar el ciclo básico de las escuelas de la CNAOP se obtiene el título de experto — Certificado de Competencia— en alguna de las especialidades previstas en los programas de estudio. El ciclo técnico—de cuatro años de duración— es para obreros o técnicos de la industria que cuenten con dieciséis años como mínimo. A él se ingresa luego de haber aprobado alguna de las especialidades del ciclo básico. Al terminar este ciclo se obtiene 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 peronismo²⁹— tiene dos objetivos: la promoción social de los 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. Por lo tanto, asocia sus contenidos a las necesidades del modelo económico industrial. Este circuito supone, por un lado, ampliar el sistema de educación técnico-industrial preexistente y, por otro, crear nuevas alternativas dentro de él. Incluye los niveles primario, medio y superior universitario. Bajo la órbita del Ministerio de Educación siguen funcionando las escuelas industriales de la nación. Estas son las instituciones de enseñanza técnica del sistema educativo que constan de dos ciclos: básico y superior, tienen un mayor nivel de formación general y forman técnicos en distintas especialidades. La mayoría de los estudiantes de estas escuelas proviene de la clase media.

²⁹ “Las nuevas orientaciones dadas al sistema educativo estaban acompañadas por una abierta exaltación del régimen peronista.” (Plotkin, 1994: 160)

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 educativo.

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)

En relación a la educación integral, ya se había propuesto durante el período fundacional del sistema educativo a mediados siglo XIX. En el contexto de la configuración discursiva de la oligarquía liberal se entendía 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 configuración discursiva del primer y segundo gobierno peronista, lo integral de la educación consiste 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 orientación nacionalista [...] la orientación ‘peronista’ [...]” (Dussel y Pineau, 1995: 127). La educación integral en este contexto 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 configuración discursiva 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 articulación. 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. Su condición de posibilidad particular es, entre otros aspectos, la relación que se establece entre el sistema educativo, el circuito estatal de Educación Técnica y la Doctrina 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.

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 son la justicia social, la independencia económica y la soberanía política.

También deben considerarse como condiciones de posibilidad para la articulación productiva mencionada, el modelo de país industrialista, la soberanía vinculada a la industria, la función del trabajo, los trabajadores como nudos de la construcción estatal y la identidad política. En términos educacionales, 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 nacional que 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)

Este nuevo modelo educativo nacional es producto de un nuevo modelo político —de construcción discursiva de hegemonía— propio del primer y segundo gobierno peronista: la Nueva Argentina que 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.

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 de obreros calificados que se incluyan en el proceso de industrialización, la promoción social y política y la socialización política específica de los trabajadores considerados como sujetos transformadores en la Doctrina Peronista/Nacional. En la configuración discursiva del peronismo clásico (1945-1955) el elemento socialización política que habíamos trabajado para el período anterior (1880-1943), reaparece. En el período anterior se refería a formar a la elite tradicional en el modelo educativo de la formación general para permitir su posterior acceso a los puestos dirigentes. En este período, en cambio, 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. Los principios enumerados, a su vez, forman un todo que persigue la consolidación política del peronismo.

Como consecuencia del nuevo modelo educativo nacional —que articula productivamente los elementos educación y trabajo e incorpora el trabajo considerado formador, transformador y posibilitador de la movilidad social— se construye un nuevo sujeto pedagógico: el aprendiz. Este nuevo y particular sujeto pedagógico del primer y segundo gobierno peronista articula aspectos pedagógicos basados en el circuito estatal de educación técnica con aspectos laborales ligados a su inserción en el proceso de industrialización (Levy, 2012). Como consecuencia, el aprendiz establece una relación diferencial con el ciudadano que articulaba aspectos pedagógicos basados en la educación propedéutica general con curriculum humanista con aspectos políticos ligados al acceso a los puestos dirigentes. Los aprendices son “[...] 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, con el empleo. La “enseñanza en el trabajo” (Balduzzi, 1988) prepara al aprendiz (de obrero) para desempeñarse en las actividades industriales. En tanto el trabajo se orienta hacia el desarrollo industrial, 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 construcción del aprendiz como el sujeto pedagógico del primer y segundo gobierno peronista se crea al mismo tiempo el obrero-peronista o el trabajador-peronista. Y por medio de la socialización política específica, el aprendiz se convierte en la nueva clase dirigente “en formación” (Somoza Rodríguez, 1999).

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. Educación y trabajo durante el desarrollismo (1958-1966)

Proponemos el recorte 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 standarizados, 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)

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

[...] 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 desarrollo³⁰. “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, 2003: 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 período —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 (cuantitativa) y la eficiencia no de los procesos educacionales sino de las organizaciones educativas— puede ser un canal óptimo para la modernización y para el desarrollo. Por lo tanto, es necesaria y beneficiosa la planificación educativa tanto como la inversión en educación.

En el campo educativo las posturas tecnocráticas, eficientistas y economicistas, se

³⁰ “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)

expresan en la Teoría del Capital Humano (TCH): una teoría social funcionalista³¹.

La particularidad de la Teoría del Capital Humano como teoría social funcionalista es que considera a la planificación racional como la principal herramienta de transformación. La Teoría del Capital Humano articula 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 trabajo. Si, como venimos proponiendo en el desarrollo de esta tesis, 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. Como resultado de esta articulación propone que el desarrollo educativo debe vincularse a los planes nacionales de desarrollo económico ya que la elevación del nivel educativo conlleva al desarrollo. Por eso se considera a la educación —que, desde la versión economicista de la TCH consiste en la formación y producción de recursos humanos para los requerimientos del mercado de trabajo— una inversión de gran rentabilidad.

³¹ De acuerdo con el funcionalismo social de Parsons, la estratificación social ubica a los individuos en la jerarquía social en contextos generales. Y la estructura social que predomina en la sociedad occidental moderna es aquella que se organiza en torno al trabajo realizado por estos individuos. “Todo este complejo de elementos estructurales de nuestra sociedad puede llamarse ‘el complejo instrumental’. Sus tres elementos fundamentales – ocupación, intercambio y propiedad- son todos inextricablemente interdependientes.

A un alto nivel de diferenciación estructural de un sistema social, el sistema ocupacional parece ser el menos variable de los tres y, por lo tanto, [...] estructuralmente el más importante” (Parsons, 1967: 281).

Así, un sistema de roles y ocupaciones muy desarrollado tiende a poseer rasgos constantes. El más importante es su carácter individualista: el estatus del individuo se determina sobre una base particular —que no se identifica con ningún grupo solidario— formada por sus cualidades personales, su competencia técnica y sus decisiones acerca de su carrera ocupacional. En consecuencia, la distribución de estatus y de rol y los procesos de movilidad se constituyen en términos del individuo. “[El sistema de roles ocupacionales] tiene un aspecto intrínsecamente jerárquico. Este, a su vez, tiene dos bases fundamentales. Una es la diferenciación de niveles de destreza y competencia implícita en los muchos y diversos roles funcionales. La necesidad de capacidades poco frecuentes por una parte, y la existencia de competencias que sólo se adquieren mediante un dificultoso adiestramiento, por la otra, hacen que tal diferenciación resulte intrínseca.” (Parsons, 1967: 282). Este sistema ocupacional individualista es competitivo —diferencia entre ganadores y perdedores según una escala de prestigio— e implica la elección individual de la ocupación y un cierto grado de igualdad de oportunidades. Sin embargo, Parsons también afirma que los hijos deben compartir el estatus diferenciado de sus padres. De esta forma los grupos más favorecidos tienen un acceso diferencial a las oportunidades.

3.3.1. La Teoría del Capital Humano

La Teoría del Capital Humano da cuenta de una relación entre educación y trabajo en la que la educación explica la heterogeneidad en la productividad de los individuos y, en consecuencia, la heterogeneidad en los ingresos. Se propone una relación entre educación y productividad del trabajo tanto como otra entre el salario, su determinación por la productividad y por la calificación del trabajador.

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 educación es una inversión —considerada desde la lógica del costo-beneficio— que contribuye a mejorar a futuro la productividad y los ingresos de los individuos. La TCH 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 racional individual de la mejor educación en la que invertir considerada en función de su rédito futuro. De esta forma, los individuos son responsables de cómo resulte su integración al mercado de trabajo. La educación explica la distribución de las posiciones sociales y la desigualdad de origen se explican, a su vez, como el resultado del aprovechamiento racional individual de las oportunidades.

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 —considerada como el principal capital humano— explica el crecimiento económico. Es una inversión que, como tal, proporciona una tasa de rentabilidad, determina el aumento de la productividad y es 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). Las expectativas de movilidad social se estructuran sobre las oportunidades de empleo y estas, a su vez, sobre la educación. 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). El CONET es un ente autónomo, autárquico y con un financiamiento propio proveniente del impuesto a la nómina del empleo industrial. Se ubica dentro de la estructura del Ministerio de Cultura y Educación. Se compone por una representación tripartita de empresarios, sindicatos y Estado. Su presidente es nombrado por el gobierno. “Se formó, a partir de ello, un funcionariado con dedicación específica a la educación técnica.” (Gallart, 2006: 20). Este ente 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 con un modelo propio “[...] que apoyara el esfuerzo industrializador” (Gallart, 2006: 19). 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-profesional con la evolución económico-social que persigue el desarrollismo. Reorganiza el plan de estudios de la educación técnica “[...] 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. 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, 2003: 386).

En 1965 se establece una nueva organización administrativa y curricular al unificar las instancias de capacitación técnica y profesional —las escuelas industriales, las escuelas de la CNAOP y las escuelas de artes y oficios— bajo el nombre de escuelas nacionales de enseñanza técnica (ENET). De acuerdo con Gallart (2006), el período comprendido entre la implementación de las ENET y la crisis del modelo industrializador que comienza a fines de la década del setenta, señala la madurez de la educación técnica argentina.

[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 currículum 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, 2003: 388)

A partir de ese momento, todas las ENET tienen un plan común que se divide en distintas especialidades. Todas son post educación primaria y se organizan en tres años comunes a la educación media (ciclo básico) a los que les agregan las horas de taller en contraturno que se

complementan con tres años de especialización. Las especialidades con más alumnos son mecánica, electricidad, construcción y química. También se crean nuevas especialidades dirigidas a otras ramas de la industria. La educación Técnico-Profesional impartida por las ENET integra los contenidos técnicos y científico-tecnológicos con la formación profesional que permita insertarse en el mercado de trabajo al egresar. Sin embargo esta educación no es terminal sino que prepara continuar los estudios superiores por lo general ligados a profesiones con contenido técnico.

El discurso tecnocrático eficientista y economicista de la educación del desarrollismo construye un sujeto pedagógico diferente al del período 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. Este nuevo sujeto pedagógico es un individuo que actúa guiado por la búsqueda racional y planificada del máximo beneficio al menor costo (Pineau 2003).

3.4. Educación y trabajo durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983)

Como señalamos en el capítulo uno de esta tesis, en Argentina, el neoliberalismo se inicia durante el período de la última dictadura cívico-militar autodenominada Proceso de Reorganización Nacional (PRN).

La apertura de los mercados, el fomento de las importaciones, el abandono del mercado interno como factor de crecimiento, la progresiva eliminación de los mecanismos clásicos de protección de la producción local y una pauta cambiaria desfavorable se combinaron para dar como resultado un proceso de desindustrialización y concentración económica (Pineau, 2006: 24, 25)

El neoliberalismo del PRN —al igual que el de su sucesor, el de la década del noventa— se caracteriza por su concepción economicista de todas las dimensiones de lo social que se expresa tanto en asignarles valores competitivos propios del mercado como en intentar subordinarlas a la dimensión económica. En la misma operación, este neoliberalismo, inicia la tendencia hacia la individualización en la consideración sobre la ciudadanía (Vassiliades 2012, Southwell, 2002). Esta tendencia se va a consolidar durante el neoliberalismo sucesor.

En relación al campo educativo, Southwell (2002) señala que esta es una de las dimensiones de lo social que en este período, además de verse sometida al intento de subordinación a la dimensión económica, se caracteriza por una inestabilidad cuya consecuencia es que los objetivos político-pedagógicos solo se estructuran alrededor del significativo orden³² y de la estrategia represiva. “El orden ocupó un rol de articulador en todas las propuestas educacionales, así como para otras dimensiones sociales; el re-establecimiento de un ‘orden perdido’ fue la principal idea del discurso educacional del régimen.” (Southwell, 2002: 4). Pineau (2006) acuerda con esta autora pero —en su consideración sobre las políticas para el campo educativo— suma a la estrategia represiva mencionada, una estrategia discriminadora. Y sostiene que ambas coinciden con las políticas del proyecto social general del PRN. La estrategia represiva propone el reestablecimiento de “valores perdidos” en el sistema educativo y la eliminación de su democratización y de su renovación cultural. La estrategia discriminadora propone desarticular los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización del sistema educativo y, en su lugar, fortalecer su fragmentación en circuitos diferenciados al mismo tiempo que subordinar a este sistema a las demandas del mercado. La combinación de ambas estrategias señala, para este autor, “el principio del fin” de la educación pública de matriz civilizatoria-estatal y sienta las bases para el neoliberalismo en educación de la década del noventa.

En el contexto de la configuración discursiva del PRN que señala el inicio del neoliberalismo para Argentina, reemerge el elemento modernización. Este ya se había hecho presente en períodos históricos anteriores, siempre enlazado a una modernización centrada en el rol principal de un Estado modernizador. En este período este elemento se resignifica: la

³² La autora detalla que la construcción discursiva de hegemonía del PRN se articula alrededor del significativo orden y que, por lo tanto, este se convierte en un punto nodal: “La oposición orden-caos dominó inicialmente el campo de la discursividad en el comienzo de régimen.” (Souhtwell, 2002: 4).

modernización se presenta, por un lado, escindida del rol de un Estado modernizador y, por otro, enlazada, desde una concepción economicista de lo social, al rol del mercado. Este nuevo y particular significado del elemento modernización va a sentar la base para el imperativo de la modernización con el que hemos venido caracterizando al neoliberalismo de la década del noventa a lo largo del desarrollo de esta tesis.

En el neoliberalismo del PRN, definido como el intento de subordinación de todas las dimensiones de lo social a la dimensión económica, la modernización ligada al mercado se expande hacia el campo educativo. Nos apoyamos en la hipótesis de Vassiliades (2012) que sostiene que la propuesta de modernización educativa desplegada por la dictadura “[...] se procesó en términos de la necesidad de adaptar la escolarización y el trabajo docente a las demandas del entorno [...]” (Vassiliades, 2012: 137). Y agregamos que en relación a lo que concierne a nuestro problema de investigación —la articulación entre educación y trabajo— la premisa de adaptación de la escolaridad al entorno se materializa en la introducción de reformas que persiguen la adecuación del sistema educativo a los requerimientos del mercado de trabajo. Uno de los puntos centrales de estas reformas consiste en proponer que el nivel medio de la educación debe formar para desempeñarse en el mundo del trabajo e insertarse laboralmente en su mercado. Así, la modernización educativa del PRN da lugar a una nueva y particular articulación entre educación y trabajo. Esta se materializa en el año 1980 en la creación del Proyecto Sistema Dual (Escuela-Empresa) para el nivel medio de la educación que se basa, a su vez, en la articulación entre el sistema educativo (la racionalidad educativa) y las empresas (la racionalidad productiva) consideradas como los futuros lugares de inserción laboral. El Sistema Dual consiste en realizar una carga horaria de los estudios en la escuela y otra mayoritaria en un sistema de pasantías, es decir de prácticas, en empresas. Con esta nueva articulación entre la racionalidad educativa y la racionalidad productiva, el Estado se aparta de su rol de principal proveedor en relación a la educación y lo comparte con las empresas del sector privado.

También la modernización educativa del PRN da lugar a la reemergencia del elemento formación integral cuyo significado, en este período, da cuenta de la prosecución de un nivel medio de la educación que habilite tanto para la continuación de los estudios superiores como para la inserción en el mercado de trabajo. El nivel medio de la educación, estructurado en dos ciclos, reconcilia en su ciclo superior la formación propedéutica con la formación

profesional. Mientras que el objetivo del ciclo básico es completar la formación general del nivel primario; el objetivo del ciclo superior es brindar una formación para continuar los estudios superiores al mismo tiempo que brindar una formación que forme profesionalmente para insertarse en el mercado de trabajo.

3.4.1. El Proyecto Sistema Dual (Escuela-Empresa)

El Sistema Dual se desarrolla en un contexto de política económica antiindustrialista, de desindustrialización y de concentración económica. Sin embargo, sostiene que la incorporación de tecnología en las empresas plantea el problema de la disponibilidad de mano de obra calificada. Es decir, que existe una necesidad creciente de mano de obra calificada para desempeñarse en la industria y que el sistema educativo no ha podido responder a los cambios que se fueron desarrollando en el sector industrial. “[...] se basaba en un diagnóstico de la situación de la enseñanza técnica por el cual se verificaba un fuerte desfase entre los avances científicos y tecnológicos incorporados al trabajo por las empresas y las prácticas y saberes circulantes al interior del sistema educativo.” (Pineau, 2003: 393).

Este sistema establece una educación múltiple: una carga de estudios, minoritaria, se dicta en la escuela y otra, mayoritaria, consiste en la realización de pasantías en las que se desarrollan aprendizajes prácticos en empresas. Durante la pasantía los estudiantes reciben una beca pagada por la empresa en la que la realicen y un seguro contra accidentes del que se encarga el CONET. El Sistema Dual considera a la práctica laboral como formación y también que “[...] solo en los ámbitos productivos se conocían las necesidades reales de formación de la futura mano de obra al mismo tiempo que ellas se encontraban dotadas del material e instrumental adecuado para realizar tal formación.” (De Luca y Álvarez Prieto, 2012: 66). El concepto pedagógico que lo atraviesa es “aprender haciendo”: el lugar de trabajo es para este concepto pedagógico el lugar del hacer, por lo tanto, la articulación entre la escuela y la empresa garantiza la puesta en acto de este concepto (Pineau, 2003, De Luca y Álvarez Prieto, 2014).

El Sistema Dual se presenta como un nuevo circuito dentro de la modalidad Técnico-Profesional del nivel medio de la educación. Busca responder a una demanda específica que es la de operarios calificados. Da cuenta de que, por un lado, la educación Técnico-Profesional del nivel medio brinda calificaciones de nivel elemental y que, por otro, la del nivel superior universitario y no universitario brinda calificaciones de nivel altísimo. En consecuencia, el Sistema Dual pretende formar al estrato intermedio: la mano de obra calificada. A este sistema se ingresa de dos maneras: una consiste en contar con el ciclo básico del CONET aprobado; la otra en ser mayor de dieciséis años y tener aprobado hasta el segundo año del mismo ciclo. Sus creadores

[...] destacaban que la segunda modalidad permitiría atraer a los ´desertores del sistema`, quienes ahora recibirían, además, un plus al ser calificados en algún oficio. Por último, argumentaban que se generaba una opción alternativa para aquellos jóvenes con dificultades de aprendizaje al acortarse un año el tiempo de duración de los estudios totales. (De Luca y Álvarez Prieto, 2014: 359)

En la carga horaria, como mencionamos más arriba, predomina la formación práctica en las empresas por sobre la teórica en la escuela. La cursada se compone de treinta y seis horas semanales de clase distribuidas en doce horas de formación teórica en la escuela y veinticuatro horas de práctica laboral en las empresas. Esta cursada se distribuye semanalmente en dos días de seis horas de clase en la escuela durante nueve meses y tres días de ocho horas en las empresas durante once meses. Al finalizar esta cursada se egresa como Auxiliar Técnico en el oficio elegido. Este título no permite la continuación de los estudios superiores. Sí, en cambio, la incorporación como profesional en la empresa en la que se haya realizado la pasantía. Su continuación consiste en un segundo ciclo, superior, de dos años³³. Al finalizarlo se alcanza el título de Técnico en alguna de las especialidades. Este título, a diferencia del de Auxiliar Técnico, sí permite la continuación de los estudios superiores.

³³ Aquellos estudiantes que ingresan al Sistema Dual con el segundo año del ciclo básico del CONET deben realizar un curso de nivelación de un año de duración para ingresar al ciclo superior.

En esta tesis acordamos con Pineau (2003) quien afirma que, pese a su propuesta de formación de mano de obra calificada para desempeñarse en la industria, el Sistema Dual se desarrolla en un contexto de política económica antiindustrialista, de desindustrialización y de concentración económica y que, por lo tanto,

[...] comprendía a las prácticas educativas como un elemento más del mejoramiento tecnológico necesario de las empresas para aumentar la extracción del plusvalor relativo [...] estimulaba que las empresas tomaran insumos del sistema educativo y los convirtieran en beneficios propios. (Pineau, 2003: 396)

Y acordamos con este autor también cuando afirma que, finalmente la nueva y particular articulación entre educación y trabajo del PRN materializada en la creación del Sistema Dual reduce el trabajo al empleo, la formación laboral —a la que extrae del taller y traslada a la empresa— al desempeño laboral en la empresa y el sujeto pedagógico a un elemento en el mejoramiento tecnológico de la empresa.

3.5. Educación y trabajo durante el neoliberalismo de la década del noventa (1992-1999)

Antes de desarrollar este período, es necesario señalar que, si bien desarrollamos recién el período de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y vamos a desarrollar aquí el del neoliberalismo de la década del noventa (1992-1999), no desarrollamos el período post-dictatorial o de regreso de la democracia (1983-1989). Esta decisión reposa en que la delimitación temporal de los períodos que desarrollamos no responde a una lógica lineal sino

a otra que releva las continuidades y las rupturas que cada uno de ellos establece en relación a la articulación entre educación y trabajo.

Durante el período post-dictatorial el discurso educativo no señala una particular articulación entre los elementos educación y trabajo así como tampoco desarrolla un nuevo proyecto pedagógico hegemónico (Southwell, 2002). El objetivo principal del gobierno de Alfonsín consiste en la reconstrucción de la democracia “El alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante democracia.” (Southwell, 2002: 11) y, en consecuencia, a la educación se la inscribe dentro de las políticas de democratización y se la reivindica como un lugar para la constitución de ciudadanía y de sujetos democráticos (Wanschelbaum, 2012).

3.5.1. La modernización empresarial y las nuevas formas de gestión del trabajo y de los trabajadores

Los países capitalistas industrializados enfrentan desde mediados de la década del setenta políticas de ajuste estructural y de reestructuración de sus sistemas productivos (Herger, 2007). Como consecuencia se generan cambios estructurales que se traducen 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 el desarrollo de diferentes y nuevas tecnologías da lugar a una revolución científico-tecnológica. Estos procesos redefinen las calificaciones de los trabajadores que se requieren en el nuevo mercado de trabajo.

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 trabajo —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 empresas. 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 esbeltas³⁴, 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. La modernización empresarial también se inscribe en la Gestión de la Calidad Total (GCT) que se presenta como un “instrumento neutro de gerencia y administración” 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. También en la Gestión por Competencias que “[...] 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).

En el marco de las tendencias predominantes de esta modernización 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 al que se presenta como “[...] autónomo, responsable, con un puesto extendido y, sobre todo, disponible [...]” (Figari, 2001: 98). Este trabajador se autoorganiza, se autogestiona, se autocontrola y se autoevalúa. Es 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

³⁴ “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)

Chiapello, 2002: 141).

3.5.2. 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 trabajo.

[...] 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)

Da cuenta de una relación social entre los actores del proceso de trabajo. 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). Y, finalmente, 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.

El principio organizador de la Organización Científica del Trabajo (OCT), el taylorismo, 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 científica. La OCT se asocia a la eficiencia y al incremento de las ganancias. De su lógica surge el fordismo 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 lo 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 que presenta su reestructuración de la racionalidad productiva taylorista-fordista como la forma más avanzada posible de un nuevo modelo de racionalidad. 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' [...]

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)

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. Su sistema es el de la mejora continua.

En el escenario posfordista —como resultado de las nuevas formas de organización y gestión del trabajo y de los trabajadores, de la revolución científico-tecnológica que incorpora tecnologías flexibles de producción, de la precarización del mercado de trabajo y de la sobrevaloración del conocimiento como recurso productivo— la calificación se redefine. Las organizaciones productivas requieren 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)

El pasaje de las calificaciones a las competencias —de la correlación entre los puestos de trabajo disponibles y sus atributos estables y duraderos a los atributos individuales e inestables de los individuos en los puestos de trabajo— persigue, por un lado una nueva regulación en las nuevas formas de organización y gestión del trabajo y de los trabajadores a partir de nuevas fuentes de legitimidad y, por otro la flexibilización de la fuerza de trabajo inscripta entre los objetivos de la modernización empresarial:

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)

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 flexibilidad: “[...] 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).

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, 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 trabajo y apela a la movilización de la fuerza de trabajo a través de la movilización de los individuos: “[...] 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). 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. El individuo competente es gestor de su propio futuro laboral (de su empleabilidad), también es responsable de la adquisición de las competencias en un contexto de desaparición del trabajo estable que espera del trabajador que sea flexible y móvil. Pero las competencias, por inestables, cambian permanentemente y por

lo tanto se le exige al individuo más educación y entrenamiento para poder adquirir las nuevas que reemplacen a las anteriores. Si las calificaciones adquiridas se vuelven obsoletas, el individuo se ve desempleado. El desempleo se convierte, así “[...] en un dispositivo para lograr nuevas competencias.” (Mounier, 2001: 21) y fuerza al individuo a competir.

3.5.3. Individuo competente como significativo articulador entre educación y trabajo

En este período la relación entre educación y trabajo se articula a partir del significativo individuo competente que coincide con los puntos más importantes del discurso del neoliberalismo en educación de la década del noventa. Al individuo competente se lo define como gestor de sí mismo. Como responsable de adquirir las competencias que le permitan emplearse —y competir por el empleo— en un contexto de trabajo inestable que exige flexibilidad, polivalencia, polifuncionalidad y movilidad.

Para definir a las competencias 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). Así, las competencias resultan una categoría situada entre los saberes y las habilidades concretas: no pueden ser separadas de la acción pero exigen conocimiento. Implican una utilidad productiva. Si el mercado de trabajo presenta incertidumbres a las que el individuo debe enfrentarse, las competencias son amplias y flexibles para poder dar respuesta a esas incertidumbres. En consecuencia, la educación debe ser general para formar individuos polivalentes y debe buscar el desarrollo de habilidades relevantes para el nuevo mundo productivo y para el nuevo mercado de trabajo.

En 1993 se suprime el CONET y con esta supresión la educación Técnico-Profesional pierde su especificidad. Se concibe, en cambio, bajo nociones economicistas e instrumentales: “[...] cualificación de recursos humanos, incremento de empleabilidad, adaptación y ajuste de los procesos formativos a los requerimientos del mercado de trabajo, aporte de la educación a

la productividad y competitividad [...]” (Almandoz, 2010: 240). La educación Técnico-Profesional ofrece ahora una formación básica, optativa, a contraturno y modular en áreas ocupacionales específicas. Permite la obtención de certificaciones independientes o títulos técnicos en distintas especialidades. Finalmente, se reduce a los Trayectos Técnico Profesionales (TTP), de nivel medio, que se complementan con el Polimodal.

En este contexto, se propone que la adquisición individual de competencias aumenta la empleabilidad de los sujetos. 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) y plantea al desempleo como un problema individual de los desempleados. Las competencias de empleabilidad

[...] 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, responsable y cuyo principio de sociabilidad es la recompensa al mérito. De esta forma, actúa en base a decisiones racionales que lo conducen en la búsqueda de lo mejor para su satisfacción. Se privilegian la trayectoria y el esfuerzo individual: el éxito educativo y laboral se transforman en una condición individual que niega la desigualdad de origen a la que se presenta, en cambio, como resultado del aprovechamiento individual de las oportunidades. Se reactualiza, con nuevas tensiones, 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 que le permita su adaptación y, por lo tanto, no se inserta 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 configuración discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina se construye un nuevo y particular sujeto pedagógico: el individuo competente³⁵ que se caracteriza por poseer competencias de empleabilidad basadas en una educación general amplia y flexible que garantizan 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 educación vocacional tradicional.” (Gallart, 1997: 8) y proponer, en cambio una formación integral. La noción formación integral puede ponerse en relación con la de educación integral que, se vio más arriba, fue propuesta durante el período de fundación del sistema educativo y resignificada durante el período del primer y segundo gobierno peronista. En el contexto del neoliberalismo de la década del noventa esta noción vincula la educación y el trabajo: formación integral significa formarse polivalentemente en el nivel medio de la educación para el nuevo mundo del trabajo.

3.5.4. La nueva versión de la Teoría del Capital Humano

A partir de lo desarrollado hasta aquí se va conformando una nueva tendencia que reorienta la racionalidad educativa hacia la racionalidad productiva: 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. Una de sus consecuencias es que la Teoría del Capital Humano “[...] vuelve a utilizarse como estrategia para analizar los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernientes a la

³⁵ Este individuo es, además, productivo. Pero se considera una “[...] productividad basada en la responsabilidad individual [...]” (Finocchio, 2009: 183)

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 así como en considerar que el sujeto es responsable de hacer corresponder su educación con su inserción en el mercado de trabajo. 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 trabajo. Es decir, trayectorias inestables: movimientos de mejora y empeoramiento.

3.6. Educación y trabajo durante el posneoliberalismo (2003-2007)

En este período el Estado recupera su rol activo en el diseño, implementación y orientación del modelo de desarrollo. Se inscribe dentro de una línea neodesarrollista con un perfil productivista cuya tendencia es recuperar el tejido industrial. En este nuevo modelo de desarrollo juegan un rol decisivo tanto la educación como el trabajo: a través de estos dos elementos se vuelven a buscar las condiciones de posibilidad para promover la movilidad social ascendente —estas condiciones se habían presentado durante los períodos peronista y desarrollista asociadas también a un Estado con un rol activo— al mismo tiempo que se considera a estos dos elementos los dos derechos fundamentales por los que el Estado debe responsabilizarse para que la ciudadanía deje de ser restringida como en el período del neoliberalismo y pase a ser inclusiva.

El modelo de desarrollo productivista que persigue la recuperación del tejido industrial exige la renovación de la educación Técnico-Profesional. Esta renovación se realiza a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), organismo del Ministerio de

Educación Nacional a cargo de su orientación. En 1993 se había suprimido el CONET, la educación Técnico-Profesional había perdido su especificidad y se había reducido a los Trayectos Técnico Profesionales (TTP), de nivel medio, que se complementaban con el Polimodal. El proceso de reindustrialización asociado al modelo de desarrollo implementado a partir del año 2003 se encuentra con las consecuencias del modelo de desarrollo del neoliberalismo asociado a la desindustrialización y la preeminencia del sector de servicios y del modelo educativo que transforma la educación Técnico-Profesional en una formación básica, optativa y modular en áreas ocupacionales específicas. Este proceso expone la falta de técnicos y de personal calificado y su necesidad de profesionales con competencias específicas y tecnológicas que puedan incorporarse a las industrias. En este nuevo contexto se reconoce a la educación Técnico-Profesional como parte fundamental del sistema educativo. Y se le asigna un carácter estratégico tanto en relación al modelo de desarrollo productivista como al crecimiento económico con empleo productivo. También se reconoce la incidencia de esta modalidad del nivel medio sobre la calidad del trabajo, la productividad y la competitividad (Almandoz, 2010). De esta forma, se propone que debe generarse una relación entre la educación media, el desarrollo productivo y un mercado de trabajo integrador. “Una dimensión clave en la relación entre educación, trabajo y producción es la generación de un círculo virtuoso entre el desarrollo social, la promoción de un mercado de trabajo integrador, el crecimiento económico y la educación [...]” (Almandoz, 2010: 235).

Sin embargo, la relación entre el nivel medio de la educación y el trabajo no se restringe a la educación Técnico-Profesional. Se propone, en cambio, que todas las modalidades del nivel medio deben tener tres fines primordiales: desarrollar ciudadanía, formar para proseguir estudios superiores (formación propedéutica) y formar para el trabajo (formación profesional). En el caso de esta modalidad del nivel medio, al verse el fin de la formación profesional unido a los otros dos, no se trata solo de formar para la adquisición de competencias de empleabilidad —como en el período del neoliberalismo con el que el posneoliberalismo establece una relación diferencial— sino formar para incorporar a los jóvenes al mundo del trabajo al mismo tiempo que prepararlos para continuar estudios superiores.

En este período, como mencionamos más arriba, el Estado también recupera su rol activo en la conducción del sistema educativo y en la redefinición de la educación como un derecho social del que él debe ser el garante para conseguir su universalización. En este contexto de

recuperación de la política y del papel del Estado en los procesos de redistribución social reemergen los elementos ciudadanía, derechos e inclusión. Los ciudadanos, sujetos de la inclusión, tienen derechos sociales. La educación y el trabajo son los dos derechos fundamentales señalados por esta tesis hasta aquí. La ciudadanía se considera de forma integral: integra los derechos sociales. La inclusión de los ciudadanos también es un deber del Estado. Se apunta a la inclusión social, educativa y laboral. Por lo tanto la ciudadanía, además de integral es inclusiva.

En este contexto particular se considera una inclusión con aprendizaje, y la educación se vuelve fundamental para este fin: la Ley de Educación Nacional extiende la obligatoriedad hasta el nivel medio de la educación completo y con esta extensión eleva el piso de capacitación para que este nivel contribuya al desarrollo inclusivo. Al mismo tiempo, se discute con la concepción tradicional de la educación media. Es decir, con la concepción de la educación general, con un curriculum humanista y con mecanismos que operan para favorecer a una elite al distinguirla al mismo tiempo que generar una selectividad social sobre los sectores populares que eligen la modalidad Técnico-Profesional ligada en esta misma concepción tradicional a la salida laboral en las áreas del trabajo manual. La cuestión de la inclusión implica el desarrollo de políticas específicas para garantizar tanto el derecho a la educación como su universalización, expresados en el acceso y la permanencia escolar pero también en que la experiencia del nivel medio de la educación sea significativa y que habilite tanto para participar en el mundo del trabajo como para continuar estudios superiores. Así como para poder participar de la cultura y la sociedad en general. Es decir que la inclusión confluye con la ciudadanía. De esta forma, este período establece otro de los rasgos que expresan su relación diferencial con el de la década del noventa que propone una ciudadanía moderna y competente que resulta en una ciudadanía restringida al insertarse en un contexto de exclusión social que, además, considera a la educación y al trabajo como derechos individuales y no sociales y fundamentales.

El cambio de perspectiva colocó como objetivo principal la necesidad de brindar educación de calidad para todos y reubicó la función social de la educación en torno a 4 ejes centrales: a) la construcción de la identidad nacional, b) el fortalecimiento de la democracia, c) la justicia y la igualdad social y d) la elevación de la productividad y el desarrollo científico tecnológico. Estos

objetivos tienen correspondencia con el modelo de desarrollo nacional que contempla a la distribución más justa de la riqueza como el motor del desarrollo y el crecimiento. Desde una concepción integral, los cuatro elementos contribuyen a diseñar una política que genere una función igualadora de la educación respecto del mundo del trabajo. (Filmus y Carcar, 2010: 138 y 139)

Si el objetivo de la educación media ya no es formar para el mercado de trabajo, entonces tampoco es formar capital humano. El sujeto pedagógico de este período se convierte en el sujeto de la inclusión que es un sujeto social de derecho. La nueva articulación entre los elementos educación y trabajo propuesta por el posneoliberalismo recupera el carácter productivo construido por el primer y segundo gobierno peronista y agrega un carácter inclusivo. Si bien el posneoliberalismo propone que todas las modalidades del nivel medio tienen tres fines primordiales que son desarrollar ciudadanía, formar para proseguir estudios superiores (formación propedéutica) y formar para el trabajo (formación técnico-profesional) también estrecha —como el primer y segundo gobierno peronista en su construcción de la articulación productiva entre educación y trabajo— la relación entre la estructura productiva y la educación Técnico-Profesional. En este período histórico, la condición de posibilidad para estrechar esta relación es el modelo de desarrollo productivista que, como señalamos más arriba, despliega el potencial del sector productivo, es decir, del sector industrial. Al mismo tiempo, reconcilia el polo de la formación profesional con el de la formación propedéutica con la introducción del elemento ciudadanía: la formación de ciudadanía se vuelve tan central para cualquiera de las modalidades del nivel medio como formar para los estudios superiores o formar para el trabajo.

En el largo período que reseñamos en este capítulo (1880-2007) pueden observarse cambios paulatinos en la articulación entre los elementos educación y trabajo. Sin embargo se establece una continuidad en la tensión entre el polo de la formación profesional y el de la formación propedéutica; otra en entender a la educación general como equivalente al curriculum humanista y ligada al trabajo intelectual y a la formación profesional como una

modalidad ligada al trabajo manual y desjerarquizada en relación a la primera; y una última en considerar a la educación general un signo de distinción y a la formación profesional un signo de selectividad social. Estas continuidades solo se rompen durante el primer y segundo gobierno peronista y durante el posneoliberalismo. En ambos períodos históricos se jerarquiza la educación Técnico-Profesional y se liga a la posibilidad de movilidad social ascendente así como a un modelo de desarrollo basado en la industrialización que, necesita, por lo tanto de técnicos con calificaciones específicas.

Proponemos que todos los períodos analizados pueden comprenderse considerando las tendencias que se mantienen como continuidades, las que se combinan con tendencias nuevas, la reemergencia de elementos de tendencias previas y las tendencias que aparecen como rupturas 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 los atraviesa a todos. En cada uno —con gobiernos con diferentes orientaciones— se van generando debates diversos, marchas y contramarchas en propuestas de integración de la educación y el trabajo en el nivel medio que no siempre se expresan como propuestas para la educación Técnico-Profesional sino que coinciden con las nociones de educación y de trabajo en cada período histórico.

CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA EN TORNO A LA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LOS DOCUMENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ARGENTINA 1992-1999

4.1. El neoliberalismo de la década del noventa: 1992-1999

En el contexto histórico de la década del noventa —descrito como el de los imperativos de la inserción y de la modernización entendiendo al primero como el desarrollo de estrategias para mejorar la competitividad y al segundo como una exigencia para no quedarse al margen— el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación desarrolla una batería de propuestas destinadas a la modernización del sistema educativo. Mencionamos más arriba, sin embargo, que la modernización a la que se refiere el neoliberalismo de la década del noventa se reduce a un particularismo tecnocrático que intenta la subordinación de todas las demás dimensiones de lo social a la dimensión económica.

Entre las propuestas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación destinadas a la modernización del sistema educativo, crea y sostiene desde el año 1996 hasta el año 1999 una publicación específica: *Zona Educativa*. Esta se plantea como su voz oficial y se caracteriza por “[...] promover la renovación educativa bajo la forma de exhortación.” (Finocchio, 2009: 135). Los ministros de Educación durante el período de publicación de *Zona Educativa* son Alberto Rodríguez hasta abril de 1996 (desde diciembre de 1992), Susana Decibe desde abril de 1996 hasta mayo de 1999 y Manuel García Solá desde mayo hasta diciembre de 1999.

La revista tiene un total de 35 números —no explicita los motivos por los cuales iba a dejar de editarse después del número 35 aunque sí da cuenta de esta situación— que se organizan con una estructura más o menos fija de secciones, número de páginas en las que estas secciones se ubican, cantidad de páginas de estas secciones y cantidad de páginas totales:

cincuenta hasta el número 8 y sesenta y seis a partir del número 9 y hasta el número 35. Las secciones son: “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”. En los números 4 y 5 se suma la sección “Supervisión”, a partir del número 10 se suma la sección “EGB 3”, entre el número 15 y el número 19 se suma la sección “Investigación” que es reemplazada a partir del número 20 por la sección “El columnista invitado”. Esta se mantiene hasta el número 35.

Su Consejo de Dirección se conforma —desde el número 1 hasta el número 5— por Susana Decibe, Inés Aguerrondo, Hilda Lanza, Sergio España y Osvaldo Devries. Desde el número 5 hasta el número 9 se suma Manuel García Solá. Desde el número 16— número en el que Osvaldo Devries deja de pertenecer al Consejo de Dirección—hasta el número 22, Inés Aguerrondo asume la Dirección Ejecutiva. Finalmente entre el número 32 y el número 35 se reconforma su Consejo de Dirección con los siguientes miembros: Manuel García Solá, Sergio España, Irene Kit, Carlos Palacio y Pablo Narvaja.

La publicación es de edición mensual y se distribuye de forma gratuita en todas las escuelas del país. Se erige como el principal medio de comunicación entre el Ministerio de Educación nacional y el conjunto del sistema educativo ya que llega a las escuelas y se dirige a los docentes.

En el Editorial de su número 1, marzo de 1996, se plantea que ese es un año decisivo para la Transformación Educativa —1996 es el año de implementación de la reforma educativa expresada en la Ley Federal de Educación— y, en consecuencia, el propósito de *Zona Educativa* es convertirse en el espejo de esa transformación. La revista también exhorta a inaugurar a través de ella un espacio de comunicación entre todos los actores del campo educativo. Sus temas centrales giran en torno a la aplicación de la Ley Federal de Educación, a cuestiones específicas de los niveles educativos en la nueva estructura académica propuesta por esta ley, a experiencias particulares de educación en el país y a la educación nacional en general comparada con la educación mundial.

La Ley Federal de Educación expresa legislativamente los mismos imperativos del

neoliberalismo de la década del noventa que *Zona Educativa*. Y sostiene que el nivel de competitividad que permita la inserción a nivel mundial puede ser alcanzado, entre otros factores, a través de la educación. Para eso, primero, el sistema educativo debe transformarse. Se establece, de esta manera, una equivalencia entre transformación y modernización cuya consecuencia es que la implementación de la reforma educativa se autodenomina Transformación Educativa.

4.2. Los tópicos en *Zona Educativa* (1996-1999) y la Ley Federal de Educación

Mencionamos más arriba que el Análisis Político del Discurso estudia la construcción de los significados en los procesos históricos. En tanto análisis contexto-dependiente, histórico y no objetivo propone que toda configuración discursiva es particular, resulta de un proceso histórico de construcción discursiva de hegemonía y es propia del contexto histórico del que depende. Además, es la condición de posibilidad de la conformación de un discurso. Deben existir ciertas condiciones contextuales de una configuración discursiva particular que deben reunirse para que pueda establecerse la articulación entre unos elementos y no otros.

En este capítulo analizamos el período 1992-1999. El APD nos posibilita dar cuenta de sus procesos de construcción discursiva de hegemonía que se expresan en la construcción de significados en relación a la educación en un contexto social de exclusión. Educación y trabajo son dos elementos que no solo se articulan de forma nueva y particular en este período sino que establecen relaciones con elementos diferentes que señalan que la hegemonía se construye incluyendo ciertos elementos y excluyendo otros.

Zona Educativa resulta uno de los documentos en los que se materializa el proceso de construcción educacional hegemónica en el contexto de la configuración discursiva del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina —que hemos caracterizado como el de los imperativos de la inserción y de la modernización— en el que la educación y el trabajo son dos elementos que adquieren centralidad y para los que se propone una nueva y particular

articulación. Las identidades de estos elementos resultan modificadas como producto de las prácticas articuladoras de esta misma construcción discursiva de hegemonía que también fijan parcialmente su sentido convirtiéndolos en momentos. 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. El pasaje de los elementos a los momentos nunca se produce completamente y las identidades nunca se constituyen plenamente: la riqueza del significado de los elementos imposibilita una fijación última. La práctica articuladora genera un excedente de significado que queda disponible para nuevas articulaciones, de manera tal que el pasaje de los elementos a los momentos resulta siempre en una fijación parcial. El discurso de *Zona Educativa* es expresión de la práctica articuladora del discurso del neoliberalismo de la década del noventa —particularmente del neoliberalismo en educación— y de su construcción de hegemonía.

El discurso educativo del neoliberalismo en educación de la década del noventa sostiene la necesidad de la relevancia y de la utilidad de la educación —“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)— para que contribuya a los imperativos de la inserción y de la modernización.

En este discurso se pueden hallar cuatro tópicos centrales que se expresan en diferentes elementos de la cadena de equivalencias que construye. Las cadenas equivalenciales, se construyen a partir de los desplazamientos metonímicos de la significación producto de la fuerza hegemónica y eslabonan a los elementos que, si bien poseen identidades diferentes, debilitan sus diferencias en esta operación y, por lo tanto, se vuelven equivalentes entre sí.

1-El primer tópico es el nuevo vínculo entre la racionalidad productiva y la racionalidad educativa para el nivel medio de la educación. Este tópico agrupa las siguientes cuestiones:

a-los cambios en la organización y gestión del trabajo y de los trabajadores, 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

El neoliberalismo de la década del noventa propone educar integralmente para el mundo del trabajo. Con esta propuesta modifica el vínculo hasta entonces predominante entre la racionalidad productiva y la racionalidad educativa: ya no se trata de vincular a la primera racionalidad con la industrialización, a la segunda con la educación Técnico-Profesional y a su vínculo como la formación de técnicos para el trabajo industrial. Tampoco se trata de la formación para el puesto de trabajo específico y la carrera laboral sino del pasaje a la formación integral: flexible, polifuncional y polivalente para el amplio mundo del trabajo. Este nuevo y particular vínculo entre la racionalidad educativa y la racionalidad productiva encuentra su fundamento en los cambios en la organización y gestión del trabajo y de los trabajadores que refiere a una construcción social e histórica³⁶ que establece la división del trabajo entre los sujetos y las máquinas; el pasaje de la especialización taylorista-fordista —el fordismo es la forma dominante del sistema productivo y de su proceso de trabajo en la industria durante el siglo XX— que se caracteriza por la producción masiva a la especialización y la acumulación flexibles que confrontan con la rigidez del fordismo al proponer la flexibilidad de los procesos y de los mercados de trabajo; el pasaje de las calificaciones a las competencias que supone, además de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas y los saberes, el comportamiento de la fuerza de trabajo; la revolución científico-tecnológica; el pasaje de la industrialización sustitutiva de importaciones a la desindustrialización y la preeminencia del sector de servicios. Durante la década del noventa se produce una transición desde la estructura ocupacional de una sociedad industrial a la de otra fundamentada en los servicios al mismo tiempo que el neoliberalismo sostiene la apertura externa de los mercados y subordina la industria a los requerimientos del libre mercado. El pasaje de la industrialización a la desindustrialización y la preeminencia del sector de servicios produce una disminución en la demanda de las calificaciones obreras: un aumento

³⁶ Que la organización y gestión del trabajo y de los trabajadores refiera a una construcción social e histórica implica que puede ser modificada, y por lo tanto adquirir una forma nueva, en cada contexto.

en los puestos de trabajo calificados para los sectores medios y una disminución en los puestos de trabajo para los sectores populares. También un deterioro en las condiciones laborales generales.

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

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)

Las competencias encierran, como mencionamos más arriba, la reconciliación para el nivel medio de la educación reformulado en la nueva estructura académica como Polimodal³⁷, entre la formación propedéutica y la formación técnico-profesional. Reconciliación que se propone,

³⁷ También mencionamos más arriba que no todas las jurisdicciones aplican la LFE y que, por lo tanto, no en todas las jurisdicciones la estructura académica se modifica y el nivel medio se reformula como Polimodal.

sin embargo, en un contexto de exclusión social y que implica, por lo tanto, que la formación sea lo suficientemente general como para que el individuo competente se adapte al entorno social cambiante e inestable.

[...] 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)

No solo se consideran las demandas del mundo del trabajo hacia el sistema educativo sino que se propone una adecuación del sistema educativo a sus requerimientos.

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)

La LFE expresa legislativamente la nueva y particular articulación entre educación y

trabajo del neoliberalismo de la década del noventa.

[...] se requiere una formación [...] 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 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)

El neoliberalismo de la década del noventa naturaliza aquello que mencionamos más arriba como una construcción histórica y, por lo tanto, modificable en cada contexto: la organización del trabajo. En consecuencia presenta el pasaje de las calificaciones a las competencias como una cuestión dada en un contexto natural, y no como resultado de decisiones políticas y del pasaje, a su vez, de la industrialización a la desindustrialización y a la preeminencia del sector de servicios. Finalmente presenta la nueva formación para el trabajo como la única forma posible.

La cadena de equivalencias se construye con los elementos 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 que modifica la organización del trabajo y de los trabajadores— y que esta articulación solo es posible mediante las competencias que, por generales, expresan lo amplio, flexible, polifuncional y polivalente del nuevo mundo del trabajo; características a las que el nivel medio de la educación debe responder con otras iguales que constituyen a la formación integral. 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)

La racionalidad productiva se diferencia de la racionalidad educativa. Sin embargo, en este nuevo contexto, requiere de las escuelas una formación más calificada. Pero las calificaciones cambian constantemente y en consecuencia, finalmente, es el individuo competente quien

debe hacerse responsable de adquirirlas y no la escuela de brindarlas.

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

a- el pasaje de la educación Técnico-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 período fundacional en el siglo XIX una tensión entre el polo de la formación profesional (formación para el trabajo) y el de la formación propedéutica (formación generalista con un curriculum humanista que prepara para continuar estudios superiores). 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 configuraciones discursivas. 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 los períodos 1880-1943³⁸ y el primer y segundo gobierno peronista (1945-1955). Al sistema educativo de este último período lo denomina sistema educativo obsoleto. Toda articulación establece entre los elementos una relación que es contingente y no necesaria debido a que toda configuración discursiva es tanto histórica como dependiente de un contexto particular que es la condición de posibilidad para que se conforme un discurso que establezca la articulación entre unos elementos y no otros. Pero, a pesar de su contingencia, en cada contexto histórico se impone una articulación y no otra. La articulación que se impone define la hegemonía en cada contexto histórico.

El primer período mencionado fue caracterizado por asignar al sistema educativo una función política y no económica que consiste en formar para ejercer la ciudadanía y continuar los estudios superiores. Para ello se basa en una enseñanza propedéutica, generalista,

³⁸ Este período fue diferenciado en el capítulo tres de esta tesis en tres subperíodos: 1880-1916, 1916-1930 y 1930-1943.

humanista y enciclopedista que niega al trabajo dentro de la educación general. En este período el sistema educativo no forma para el trabajo productivo y, en consecuencia, excluye la formación profesional que es desjerarquizada en relación a la formación propedéutica al mismo tiempo que desjerarquiza al trabajo manual en relación al trabajo intelectual.

El primer y segundo gobierno peronista no modifica este sistema educativo de matriz civilizatoria-estatal pero construye uno paralelo —el circuito estatal de educación técnica— que relaciona la educación y el modelo industrial-fabril basado en la industrialización sustitutiva de importaciones (ISI). Este nuevo modelo educativo privilegia el rol económico de la educación, revaloriza la educación Técnico-Profesional como modalidad del nivel medio ligada al trabajo manual y construye una articulación productiva entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. Es decir, que propone una relación estrecha entre la estructura productiva y la educación Técnico-Profesional, por un lado, y marginar al curriculum humanista y, en cambio, incorporar el trabajo al sistema educativo, por el otro.

Al modelo educativo del peronismo clásico, el neoliberalismo en educación de la década del noventa lo denomina sistema educativo obsoleto. Su obsolescencia consiste en su articulación productiva entre la educación Técnico-Profesional y el trabajo basado en el modelo fabril, en formar para el puesto de trabajo específico e industrial y para la carrera laboral. La articulación nueva y particular del neoliberalismo de la década del noventa es desarrollada a partir de la aparición del significante individuo competente: autónomo, gestor de sí mismo y, por lo tanto, responsable de adquirir las competencias que le posibilitarán emplearse —competencias que posibilitarán su empleabilidad entendida como la habilidad individual para no dejar pasar oportunidades en el mercado de trabajo — en un contexto de un mercado de trabajo inestable que exige competir por el empleo al mismo tiempo que ser flexible, polivalente y polifuncional una vez en él.

La categoría significante posibilita dar cuenta de la emergencia en este último contexto —señalado como de exclusión— del significante individuo competente: un individuo gestor de sí mismo. Este reemplaza al sujeto social de derecho: un sujeto que goza de derechos universales garantizados por el Estado. El elemento competencias, mientras tanto, elimina la escisión entre los polos de la formación profesional y de la formación propedéutica y los reconcilia. De esta manera, ya no se trata de formar o bien para continuar estudios superiores

o bien para el puesto de trabajo específico sino de formar integralmente para el nuevo mundo del trabajo. Como señalamos más arriba, el elemento competencias refiere a un saber hacer y a un saber ser: son saberes que se asocian a un mercado de trabajo cambiante y que le permiten al individuo adaptarse a este. Competencias articula la dimensión del discurso económico (referido en los elementos mundo productivo, mundo del mercado de trabajo y el mundo más amplio del trabajo) con la del discurso educativo (que sostiene la necesidad de una formación general que actúe como garantía de un correcto desempeño de habilidades básicas en el mercado de trabajo). A través de la formación integral en un conjunto de competencias amplias, polivalentes y flexibles —que permitan el desenvolvimiento en campos laborales que, por amplios, fuerzan al individuo a competir y en consecuencia a mejorar— el individuo competente puede ser capaz de insertarse en el mercado de trabajo, de adaptarse a él y de aprovechar sus oportunidades.

Este segundo tópico, la necesidad de modernizar el sistema educativo obsoleto, se expresa en los elementos flexibilidad, polifuncionalidad y polivalencia.

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. (*Zona Educativa* (1) 1: 15)

Nuevamente, la reconciliación de la formación propedéutica con la formación profesional.

Ahora también la formación del ciudadano resignificada como la formación de un individuo competente.

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 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)

Las competencias que debe brindar la escuela como mencionamos más arriba, son generales. También mencionamos más arriba que el individuo competente es responsable de su adquisición. Aquí se le suma al individuo la responsabilidad sobre su actualización y su adaptación referidas en el elemento capacitación permanente que agrega la polivalencia, la polifuncionalidad y la flexibilidad. Todas características consideradas como atributos individuales.

[...] 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. [...] 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)

Se da cuenta del proceso histórico que conduce a esta nueva formación pero no se problematiza el contexto en el que surge sino que se lo naturaliza y, al hacerlo, se le exige a la educación que responda a él

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 cuadriculado 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 [...] 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)

A la operación señalada anteriormente de dar cuenta del proceso histórico que conduce a la nueva formación pero omitir la crítica al contexto en el que surge, se le agrega la justificación de comparar al sistema educativo argentino con los sistemas educativos de otras partes del mundo. Es decir, que los imperativos de la modernización y de la adaptación justifican que Argentina, a pesar de su contexto particular de exclusión, tenga que responder al mismo proceso de cambios en la racionalidad educativa, resultado a su vez del vínculo que establece con los cambios en la racionalidad productiva, que se da en el mundo.

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)

Se intenta subordinar la dimensión educativa a la dimensión económica (global) y, por lo tanto se desdibuja la diferencia entre la racionalidad educativa y la racionalidad productiva.

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)

Aunque se caracterice al mundo del trabajo como amplio y no como puestos de trabajo específicos, formarse integralmente se reduce a formarse para insertarse en el mercado de trabajo.

El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer [...]. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la Sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo [...] (Ley Federal de Educación. Artículo 6°)

Se trata de formar integralmente ciudadanos que no son sujetos sociales sino individuos y que, como tales, son responsables de sus proyectos de vida sobre los que toman decisiones racionales.

En este discurso, la cadena de equivalencias se construye ahora con los elementos educación, trabajo, competencias, tecnología, individuo competente, flexibilidad, polifuncionalidad, polivalencia. La equivalencia se produce al proponer que la educación que debe articularse con el trabajo tiene que proponer una nueva y particular racionalidad educativa caracterizada por las competencias generales que se sitúan entre los saberes y las habilidades concretas, entre la acción y el conocimiento. De esta forma, podrá corresponderse con el nuevo mundo del trabajo que propone una racionalidad productiva amplia y flexible y que, por lo tanto, exige lo mismo de la educación. Se trata de que el individuo competente pueda resolver los problemas y la incertidumbre de los procesos de trabajo en un mercado de trabajo inestable y cambiante tanto como responsabilizarse por sus decisiones racionales en relación a su educación que redunden en una futura inserción laboral.

Lo que esta cadena de equivalencias propone es la determinación del mercado de trabajo sobre el modelo educativo. Y, además, la determinación y naturalización de un mercado de trabajo en el que desaparece la carrera laboral porque desaparece la estabilidad de los puestos de trabajo³⁹ y que, por lo tanto, genera la inscripción individual en un escenario de inestabilidad pero, sobre todo, de exclusión. La formación integral, entonces, se convierte en la adquisición individual de habilidades que permitan someterse a los designios del mercado de trabajo y evitar, así, quedar excluido.

³⁹ No queremos dejar de mencionar por su pertinencia aquí, aunque exceda los límites del análisis propuesto en este capítulo, las propuestas de Bauman y Sennett sobre el trabajo y la identidad.

Bauman afirma que en la sociedad de la ética del trabajo, sociedad de producción “[...] el trabajo apareció como la principal herramienta para encarar la construcción del propio destino [...]” (Bauman, 2000: 49). Era la fuente principal de identidad. La vida personal —la identidad— y la carrera laboral se construían lineal y complementariamente. Pero en la sociedad del capitalismo flexible, la identidad también deberá serlo. Tendrá, pues, que poder “[...] ser cambiada a corto plazo [...]” (Bauman, 2000: 50). Sennett, en la misma línea, afirma que “El capitalismo flexible ha bloqueado el camino recto de la carrera [...]” (Sennett, 2000: 9). Este responde, en cambio, al lema “nada a largo plazo”. Es, entonces, capitalismo del “corto plazo”. Así, el trabajo flexible implica, no sólo un cambio en la concepción del trabajo mismo sino del carácter: el trabajo flexible lo corroe ya que “[...] amenaza la capacidad de [...] consolidar [lo] en narraciones duraderas.” (Sennett, 2000: 30)

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

a-los cambios en la organización y gestión del trabajo y 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 elemento autonomía y persigue la autoresponsabilización del individuo competente/trabajador competente por su educación y su posterior inserción y continuidad en los amplios campos —en constante cambio— del mercado de trabajo. El individuo competente —en tanto autónomo— es hacedor de su empleabilidad entendida como la habilidad individual para no dejar pasar oportunidades en el mercado de trabajo —ya sea conservar un trabajo o encontrar uno nuevo rápidamente— y responsable de adquirir las competencias que la posibiliten y la aumenten. Pero las competencias de empleabilidad cambian y esto exige al individuo cada vez más educación para adquirirlas. Si no presta atención a su educación no puede soportar la actualización permanente. Si las competencias adquiridas se desactualizan, el individuo pierde su empleo o no encuentra uno nuevo. Como consecuencia, el individuo debe actuar basado en decisiones racionales y en el esfuerzo para alcanzar el éxito educativo y laboral. De esto se trata su competencia y también el mérito. Es decir que la meritocracia solo es posible basada en una concepción individualista del sujeto.

Este tópico da cuenta de una sociedad que deposita en los individuos la responsabilidad sobre su futuro. La educación ya no significa la adquisición de certidumbres que posibiliten la inserción laboral ni la movilidad social sino la adquisición de competencias que posibiliten relacionarse con habilidad con la incertidumbre. Así, el futuro no presenta certezas sino que es una construcción en base a elecciones por las que se responsabiliza al individuo. Da cuenta de una sociedad que reactualiza la lógica del mérito basado en el esfuerzo individual.

La tendencia hacia la individualización pone en riesgo la condición de ciudadano: si el Estado moderno entendía la ciudadanía de modo universalista, durante el período del neoliberalismo de la década del noventa el modelo de ciudadanía se reduce a uno en el que el goce de los derechos fundamentales se ve afectado ya que son considerados derechos

individuales. Esto sucede como consecuencia de la desresponsabilización del Estado sobre los derechos fundamentales, entre ellos la educación y el trabajo.

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 ante 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)

Si bien se remarca al trabajo en equipo entre las características de la nueva gestión del trabajo y los trabajadores referida en el elemento redes, el individuo autónomo, aunque trabaja con otros, es responsable de su desempeño.

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)

Estas competencias nucleares son las que debe brindar la nueva formación que mencionamos más arriba. Sin embargo, la escuela no se responsabiliza ni porque el individuo las adquiera ni porque sea capaz de ponerlas en acto en su desempeño laboral.

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)

No solo la racionalidad educativa y la racionalidad productiva deben adaptarse a los criterios de los mercados mundiales para que el país pueda insertarse en el orden globalizado, el imperativo de la inserción es válido también para la dimensión individual.

[...] 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 paralizaba y cada uno era especialista de su parte [...] (*Zona Educativa* (18) 18: 32)

En un contexto de naturalización de la organización de trabajo posfordista se le exige al individuo adaptarse a sus designios.

En este discurso, la cadena de equivalencias se construye ahora con los elementos educación, trabajo, competencias, tecnología, individuo competente, flexibilidad, polifuncionalidad, polivalencia, autonomía. La equivalencia se produce al proponer no solo que la educación debe ser flexible para articularse con el amplio mundo del trabajo sino

también que la educación no garantiza la inserción en el mercado laboral. Esta es, en cambio, responsabilidad de un individuo autónomo que elige racionalmente en función de construir su mejor futuro posible. Esta cadena de equivalencias transforma las desigualdades de origen en consecuencias de elecciones ligadas a la voluntad individual, el esfuerzo y el consecuente mérito y reduce la formación ciudadana a la formación de ciudadanía moderna que consiste en formar individuos autónomos y competentes que no gozan de derechos universales — como el sujeto social de derecho— sino que este goce de derechos se ve afectado porque tienen que gestionar el riesgo y la incertidumbre en forma individual en un contexto de exclusión.

4-El cuarto tópico gira alrededor de la entrada del sistema educativo argentino y de sus individuos competentes al mundo del mañana. La globalización se presenta como el nuevo orden mundial al que Argentina debe adaptarse para poder insertarse competitivamente. Se establece una equivalencia entre este nuevo orden globalizado y 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. Por eso también el imperativo de la modernización definido como la exigencia para no quedarse al margen.

Este cuarto tópico se expresa en los elementos globalización y competitividad. El elemento competitividad fija parcialmente el sentido de la cadena discursiva y se identifica, en consecuencia, como su punto nodal. Los puntos nodales son los significantes privilegiados de las fijaciones parciales del sentido en las cadenas equivalenciales. Estas fijaciones son resultado de la práctica articuladora hegemónica. Y son la condición de posibilidad de lo ideológico cuyo efecto es que no reconoce a una configuración discursiva particular como tal sino que la presenta como totalidad universal y fija.

El elemento competitividad adquiere un lugar central en el discurso educativo del neoliberalismo que se refiere a educar integralmente para el amplio mundo del trabajo y articula sentidos ligados a los imperativos de la modernización y la inserción y a la

individualización. Pero fundamentalmente el discurso educativo que construye esta cadena — y que fuimos reconstruyendo hasta aquí— se articula por medio de la aparición de este elemento: el intento de subordinación de todas las dimensiones de lo social a la dimensión económica propio del neoliberalismo se sutura con el elemento competitividad. Las identidades de los elementos se articulan, la consecuencia de la articulación es la imposibilidad de la constitución de una totalidad suturada. Es decir, de la fijación en un sistema de estas identidades. Sin embargo, las prácticas hegemónicas buscan realizar la sutura, realizar esa fijación imposible. Así, la sutura hegemónica produce un efecto retotalizante aunque el elemento que ocupe la posición hegemónica —es decir el significante que se identifica como el punto nodal de la cadena equivalencial— pueda cambiar no solo en cada configuración discursiva particular sino incluso dentro de la misma.

[...] 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)

El elemento competitividad articula los sentidos ligados a la dimensión económica y del mercado con la dimensión educativa.

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 desenfadada 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)

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 globalización que se presenta como equivalente al mundo del mañana, se comprende solo en su dimensión económica. Si, como señalamos anteriormente, todas las dimensiones de lo social deben subordinarse a la dimensión económica, también deben subordinarse a los designios de la globalización.

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)

Los cambios en la racionalidad productiva guiada por la competitividad, implican cambios en la racionalidad educativa.

La cadena de equivalencias se completa finalmente con los elementos educación, trabajo, competencias, tecnología, individuo competente, flexibilidad, polifuncionalidad, polivalencia,

autonomía, globalización, competitividad. Lo que propone esta cadena equivalencial 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 —con su correspondiente consideración de la tecnología como panacea y la necesidad de someterse a una dinámica que se presenta como si no fuera manejada por los individuos y como si estos no tuvieran poder de decisión sobre ella— y los cambios en los mercados de trabajo, implican cambios en la articulación entre educación y trabajo. O que los cambios en la racionalidad productiva implican cambios en la racionalidad educativa. La nueva racionalidad productiva posfordista que se consolida durante la década del noventa —especialización flexible, desindustrialización y preeminencia del sector de servicios— 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-profesional que formaba para el modelo fabril, 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 y que naturaliza los vínculos entre el mercado y las diferentes dimensiones de lo social.

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 constituye —entre otras características mencionadas a lo largo de esta tesis— como un intento por subordinar la dimensión política a la dimensión económica y esta última, a su vez, a la lógica del mercado, se desarrolla con el transcurso de la acumulación flexible y sus consecuencias expresadas en la desindustrialización, la preeminencia del sector de servicios, la desregulación de los mercados —entre ellos el mercado de trabajo— y el desempleo. Este mismo discurso se manifiesta en el discurso del campo educativo en la cadena de equivalencias reconstruida en este capítulo cuyo punto nodal es el elemento competitividad. 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 la cadena de equivalencias —y como consecuencia de la nueva y particular articulación— sus diferencias se subvierten y de esta forma sus identidades pasan de ser diferentes a ser equivalentes. La educación es una práctica política, una práctica de construcción discursiva de hegemonía que construye identidades que no son esencias sino que se constituyen en la relación con los otros elementos de la cadena discursiva. Por lo tanto, la identidad de los elementos educación y trabajo se constituye en la relación entre estos dos y con otros de la cadena discursiva.

Toda práctica de construcción discursiva de hegemonía supone la constitución de un sujeto que es interpelado por ese discurso. La interpelación lo invita a constituirse en sujeto de un discurso. El sujeto que constituye el discurso educativo es un sujeto pedagógico. El discurso educativo del neoliberalismo de la década del noventa interpela al sujeto como un individuo autónomo y responsable de su formación integral —formación reformulada en términos de utilidad económica y caracterizada como flexible, polifuncional y polivalente— y de no desactualizarse ni quedarse afuera del sistema educativo y en el futuro del mercado de trabajo.

Este discurso responsabiliza a los individuos como parte de una dinámica de individualización y descolectivización⁴⁰ (Castel, 2004). 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)

La sociedad del modelo de acumulación flexible está regida por la lógica del mercado y por la de la individualización que responsabiliza a los individuos de su (auto) producción⁴¹ y su autorregulación y les exige el desarrollo de los soportes y las competencias necesarias para poder acceder a los mismos bienes sociales cuyo acceso garantizaba el Estado en contextos en los que se responsabilizaba por los derechos fundamentales de sus ciudadanos. Esta exigencia es independiente de los recursos materiales y simbólicos con que cuenten los individuos. De esta forma resulta que el individuo 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).

La categoría individualización que desarrollamos a lo largo de esta tesis busca transformar a los sujetos en individuos definidos por el neoliberalismo de la década del noventa como competentes y ciudadanos modernos “[...] tomadores de riesgo y [...] únicos responsables de

⁴⁰ Esta última 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).

⁴¹ En el capítulo tres señalamos que el sujeto pedagógico del neoliberalismo en educación de la década del noventa resulta un individuo competente y productivo en el sentido, justamente, de su autoproducción. Es decir, que ambos atributos dependen de una responsabilidad individual.

su suerte.” (Tiramonti y Suasnabar, 2001: 67). La lógica de la individualización significa la legitimación de un modelo de ciudadanía cuyo alcance es restringido y no universalista. Un modelo de ciudadanía en un contexto histórico que se autodenomina de modernización pero que es, más bien, de vulneración de los derechos sociales fundamentales y de exclusión.

En esta tesis, como señalamos más arriba, entendemos a la ciudadanía como integradora de los derechos laborales y sociales. Por lo tanto, no coincidimos con esta definición de ciudadanía moderna que se propone en un contexto de pérdida del empleo y de las protecciones sociales. Consideramos que la ciudadanía consecuente con el proceso de individualización no genera modernización sino exclusión.

CAPÍTULO 5. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA INCLUSIÓN: UNA NUEVA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LOS DOCUMENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ARGENTINA 2003-2007

5.1. Los documentos del posneoliberalismo (2003-2007): *El monitor de la educación*, la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Técnico-Profesional y el documento “Educación en la democracia”

Tal como señalamos en la Introducción de esta tesis, denominamos posneoliberalismo al período 2003-2007. Lo caracterizamos como un período de reconstrucción de la legitimidad política y, en consecuencia, de re-politización de la intervención del Estado que aparece ahora como el resultado de decisiones políticas y no de razones técnicas y económicas que resultan, a su vez, en reformas que se presentan como inevitables.

Con el cambio que se propone en la orientación de la intervención estatal, el Estado recupera un papel activo y principal en la definición de sus políticas económicas, sociales, laborales y educativas y en la garantía de los derechos que considera fundamentales: la educación y el trabajo. El posneoliberalismo busca la construcción de un modelo inclusivo de organización social. Implementa un modelo de desarrollo productivista —se basa en el sector productivo para motorizar el crecimiento: recupera el tejido industrial— con justicia social. Propone un patrón de crecimiento integrador e inclusivo que promueve también el empleo productivo. De esta forma, pone el énfasis tanto en políticas de producción como en políticas sociales y en el vínculo entre ambas. A lo largo del desarrollo de esta tesis venimos mencionando los múltiples rasgos que dan cuenta de la relación diferencial que se establece entre el posneoliberalismo y el neoliberalismo de la década del noventa. Las políticas públicas del posneoliberalismo —que establecen un vínculo entre las de producción y las sociales y, por lo tanto eliminan el intento de subordinación de todas las dimensiones de lo social a la

dimensión económica— se constituyen en otro de los rasgos de la relación diferencial entre ambos períodos.

En esta configuración discursiva el empleo ya no es considerado un problema del mercado de trabajo sino que el empleo productivo se transforma en la posibilidad de acceder a un ingreso justo al mismo tiempo que se lo recupera como derecho fundamental; la educación tampoco es considerada como productora de recursos humanos para el mercado de trabajo sino otro de los derechos fundamentales y el sujeto no es más un individuo autónomo y responsable de adquirir las competencias que le permitan su posterior inserción en el mercado de trabajo —ya que la educación no la garantiza— sino un sujeto social que goza del ejercicio de estos derechos. La escuela es ahora la institución responsable de brindar las competencias que le permitan al sujeto su posterior inserción en el mercado de trabajo junto a otras ligadas a la continuación de los estudios superiores y a la formación ciudadana. Se reconoce la desigualdad de origen y, por lo tanto, se propone a la formación ciudadana como la de de sujetos sociales de derecho que se incluyen en una sociedad cohesionada. Se produce, finalmente, un desplazamiento desde la consideración del individuo competente como responsable de su educación primero y de su inserción en el mercado de trabajo después, hacia la consideración de la centralidad de la enseñanza (Vassiliades, 2012) para el logro de la igualdad de oportunidades y la responsabilización por las condiciones de formación que se le proponen a este sujeto de derecho. De esta forma, igualdad de oportunidades reemerge en este período y se resignifica.

En el contexto de exclusión del neoliberalismo, el significado de igualdad de oportunidades implica la tendencia hacia la individualización y la desresponsabilización del Estado sobre los derechos fundamentales de sus ciudadanos. El neoliberalismo no contempla que en sociedades desiguales y fragmentadas es cada vez mayor la cantidad de excluidos y no garantiza un sistema educativo inclusivo. Como consecuencia de este significado, la desigualdad de origen deja de ser un problema de justicia social que se resuelve con políticas públicas universales y se transforma en otro —que no se cuestiona sino que se presenta como inevitable— cuya resolución se encuentra en las políticas focalizadas y compensatorias que resultan en inversiones para paliar la desigualdad. Se privilegia la libertad de elección individual y al hacerlo se introduce la lógica meritocrática basada en el esfuerzo también individual.

Dado que las oportunidades conciernen a los individuos, estos deben ser activos y movilizarse para merecerlas. Lo que está en juego en la sociedad dejan de ser las instituciones y pasan a ser los individuos, a los que se pide que quieran triunfar y aprovechar sus oportunidades. [...] En el largo plazo, la sociedad de las oportunidades es activa y eficaz, porque ubica a los individuos en una competencia continua, porque moviliza el trabajo y el talento de todos [...]

La igualdad de las oportunidades hace pasar de políticas sociales universales a políticas dirigidas, centradas sobre públicos, riesgos y oportunidades específicas. (Dubet, 2014: 61, 62)

En el contexto de inclusión del posneoliberalismo la resignificación de la igualdad de oportunidades implica reconocer la desigualdad de origen y perseguir —a través de la educación de calidad— un piso común a partir del cual los ciudadanos puedan gozar de sus derechos fundamentales, entre ellos la posterior inserción en el mercado de trabajo y la obtención de un empleo productivo. Se privilegian los derechos sociales frente a los derechos y las oportunidades individuales. Y el ejercicio de estos derechos se garantiza a través de políticas públicas universales que reemplazan a las focalizadas y compensatorias. Subyace a esta posición el énfasis en la justicia social. La educación es para el posneoliberalismo un derecho social fundamental y, por lo tanto, una cuestión ligada al interés colectivo que se materializa en la obligatoriedad y la universalización. De esta forma, la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta el nivel medio es una de las dimensiones que adquiere la resignificación de la igualdad de oportunidades ya que este es el nivel del que se espera que brinde ese piso común de educación que mencionamos anteriormente.

En el período del posneoliberalismo, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología inaugura una nueva etapa de edición de *El monitor de la educación*. Esta publicación reactualiza *El Monitor de la Educación Común*, publicación del Consejo Nacional de Educación —organismo que dirigía las escuelas nacionales de todo el país—, que funda Sarmiento en su cargo de Superintendente General de Escuelas, que intenta contribuir a la organización y cohesión del sistema educativo nacional a través de la difusión de los lineamientos de la política educativa y a la formación docente pero que además de la temática educativa se dedica a la temática cultural. Esta primera publicación se edita mensualmente

entre los años 1881 y 1976. Su edición se suspende entre los años 1950 y 1958 y junio de 1961 hasta agosto de 1965. Reaparece desde 1959 hasta 1961, desde 1965 hasta 1976 y en 2001. Pero no logra su consolidación y continuidad.

Cuando *El Monitor de la educación Común* vuelve a editarse en el año 2004 recibe el nombre de *El monitor de la educación (nueva etapa)*, es de edición trimestral y se distribuye de forma gratuita en todas las escuelas del país. Lo mismo que sucede con *Zona Educativa* durante el período del neoliberalismo, *El monitor de la Educación* también se erige como el principal medio de comunicación entre el Ministerio de Educación nacional y el conjunto del sistema educativo al llegar a las escuelas y dirigirse a los docentes.

En el Editorial de su número 1 se plantea que, en su nueva etapa, la quinta, *El monitor de la educación* se propone construir una red que vincule y comunique al Ministerio de Educación —como actor cuya responsabilidad es central en el nuevo modelo educativo⁴²— con los actores de la comunidad educativa de todo el país y apostar al diálogo con ellos al mismo tiempo que construirse como un espacio de intercambio de iniciativas y experiencias educativas, de debate y de reflexión: “Hemos querido que más que ‘la revista del Ministerio’ *El monitor* fuera una revista que edita el Ministerio pero que expresa la pluralidad de experiencias de las escuelas y los docentes argentinos.” (*El monitor de la educación* (10) 10:1).

También establece la relación con *El Monitor de la Educación Común*:

Recuperamos la tradición de *El Monitor* porque queremos recuperar también las utopías de quienes imaginaron un país donde la educación, la ciencia y la tecnología se convirtieran en la columna central de una Nación con altos niveles de desarrollo, autodeterminación y justicia

⁴² En el capítulo uno de esta tesis mencionamos que durante el período del posneoliberalismo el Ministerio de Educación recupera su función pedagógica: si todo Estado define su proyecto político-pedagógico y lo expresa en políticas públicas, al hacerlo también establece sus prioridades en relación a sus sujetos pedagógicos. En esto consiste la función pedagógica del Ministerio de Educación ligado a un Estado que recupera un papel activo y principal como garante en relación a la universalización de la educación y su consecuente inclusión educativa.

Hasta el número 15 —el último incluido en el corpus de esta tesis— la revista se organiza con una estructura más o menos fija de secciones y cantidad de páginas totales: 65. Al igual que en *El Monitor de la Educación Común*, están presentes las temáticas educativas —organizadas en dossiers escritos por especialistas— y culturales. Pero, como rasgo particular de esta nueva etapa, también están presentes las temáticas sociales y políticas.

El equipo editorial se conforma por Inés Dussel e Inés C. Tenewicki en la dirección, Sergio Ranieri como jefe de redacción, Eduardo Rey como jefe de arte, Ana Laura Abramowski, Judith Gociol, Rudy, Pati, Iván Schuliaquer y Myriam Sotuhwell como colaboradores permanentes, Silvia Pazos en la coordinación y la corrección, Luis Tenewicki como fotógrafo y Javier Mancini en la distribución. El Ministro de Educación durante el período que delimitamos para nuestro corpus es Daniel Filmus (desde mayo de 2003 hasta diciembre de 2007).

Si bien la revista continua editándose hasta el año 2015, aquí recortamos para la configuración del corpus solamente los números del 1 al 15. Estos son los que se corresponden con el período 2004-2007. Y, dentro de estos números, aquellos artículos que abordan la relación entre educación y trabajo.

Las dos leyes educativas del período que vamos a analizar posicionan a la educación en una nueva configuración discursiva caracterizada por reconocer al Estado como principal responsable de garantizar la educación como un derecho. La Ley de Educación Técnico-Profesional, además reconoce el carácter estratégico de este tipo de educación ya que, por un lado, permite el desarrollo con inclusión y, por otro, es un factor para el crecimiento económico, la productividad y la generación de empleo.

La complejidad y la especificidad de la educación técnico-profesional le permite trascender

el ámbito específicamente educativo y adoptar los sistemas sociolaboral y socioproductivo como referentes, estableciendo vinculaciones con los campos de la ciencia y la tecnología, del trabajo y de la producción. (Almandoz, 2010: 234)

5.2. Los tópicos en *El monitor de la educación* (2004-2007), la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Técnico-Profesional y el documento *Educación en la democracia*

El monitor de la educación, la Ley de Educación Nacional: “[...] la nueva Ley de educación Nacional replantea el marco general con el fin de recuperar un sistema educativo homogéneo, en el que el Estado Nacional reasume sus obligaciones [...]” (*El monitor de la educación* (11) 11: 1); la Ley de Educación Técnico-Profesional: “[...] la Ley de Educación Técnico Profesional recupera una herramienta fundamental para la articulación de los sistemas educativo y productivo.” (*El monitor de la educación* (11) 11: 1) y “Educación en la democracia”: antecedente para la Ley de Educación Nacional ya que refiere a la inclusión como una cuestión central concerniente al sistema educativo, resultan cuatro de los documentos en los que se materializa el proceso de construcción discursiva hegemónica en el contexto de la configuración discursiva del posneoliberalismo en el que la educación y el trabajo son dos elementos que vuelven a adquirir centralidad.

El discurso educativo del posneoliberalismo sostiene que el carácter prioritario de la educación —de calidad— la constituye en política de un Estado garante que la considera un derecho fundamental, que fija la política educativa y controla su cumplimiento. La calidad de la educación es considerada un atributo constitutivo de la educación: la educación es de calidad si promueve la inclusión. Y la inclusión es lo que persigue la educación considerada como derecho: “La idea de *derecho* [cursiva en el original], en efecto, supone la noción de un Estado activo, garante e incluso —a veces— promotor.” (Rinesi, 2016: 22). Un Estado que adquiere centralidad y que también persigue la construcción de una sociedad más justa, el ejercicio de una ciudadanía democrática y el desarrollo económico y social. El trabajo, junto a

la educación, es el otro eje prioritario para el desarrollo.

En este discurso se pueden identificar dos tópicos centrales que se expresan en diferentes significantes de la cadena de equivalencias que construye la voz oficial del Ministerio de Educación.

1-El primer tópico es el nuevo modelo de desarrollo productivista con justicia social. Este tópico agrupa las siguientes cuestiones:

a-la reindustrialización por sustitución de importaciones y el posicionamiento del mercado interno como los principales motores del crecimiento

b-la productividad junto a la distribución más justa de la riqueza

c-el trabajo calificado y su consecuente revalorización de la educación técnico-profesional

Este primer tópico se expresa en los elementos reindustrialización, crecimiento, productividad, trabajo calificado, educación técnico-profesional. Durante el posneoliberalismo el Estado recupera un papel activo en la definición del rumbo económico y en la orientación del desarrollo: en el diseño y la planificación de políticas públicas. Promueve el crecimiento económico y el empleo. El nuevo modelo de desarrollo se centra en recuperar la capacidad productiva por medio de la reindustrialización por sustitución de importaciones, el mejoramiento de la distribución del ingreso, el consumo y el fortalecimiento del mercado interno. Pero este proceso de reindustrialización expone una falta de técnicos y personal calificado con competencias técnicas específicas resultado del proceso de desindustrialización del período del neoliberalismo. En consecuencia, se busca integrar las políticas industriales con las científico-tecnológicas, las laborales y las educativas y, por lo tanto, se revaloriza la educación Técnico-Profesional.

Reafirmar un nuevo modelo de desarrollo, orientado a la producción, el trabajo, la ciencia y la tecnología, con una distribución justa de la riqueza, supone, contar con una educación acorde,

que garantice a todos los habitantes el acceso a los saberes necesarios para ejercer la ciudadanía plena, continuar estudiando y participar en el mundo del trabajo y en las oportunidades que abre el desarrollo tecnológico y científico. Una educación que se convierta en un factor clave de la estrategia de desarrollo nacional. (*El monitor de la educación* (8) 8:1)

La educación se convierte en uno de los ejes centrales del nuevo modelo de desarrollo inclusivo.

El fortalecimiento de la educación técnica es [...] prioritaria para el desarrollo de una Argentina industrializada, tecnificada y competitiva [...] (*El monitor de la educación* (15) 15:37)

La Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario tiene como propósitos específicos: a) Formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias. b) Contribuir al desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional continua y permanente. c) Desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico- práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos. d) Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida. (Ley de Educación Técnico Profesional. Artículo 7)

Es indispensable profundizar los puentes de intercambio entre el sistema educativo y el mundo de la producción y el trabajo. (“Educación en la democracia”, página 2)

La revalorización de la educación Técnico-Profesional y la consideración sobre sus nuevas características se vuelve un tema central y urgente en el modelo de desarrollo productivista que persigue la competitividad tanto como la inserción en el mercado mundial aunque no reduzca ninguno de los dos elementos a la dimensión económica ya que considera un desarrollo inclusivo que contemple también las dimensiones política y social.

Esta revalorización se expresa en la Ley de Educación Técnico-Profesional —la segunda de las leyes para el campo educativo del período del posneoliberalismo— que regula esta modalidad del nivel medio. El modelo de desarrollo del neoliberalismo, basado en la desindustrialización y la preeminencia del sector de servicios, había desvalorizado esta modalidad hasta transformarla en los Trayectos Técnico Profesionales y eliminarla casi por completo. Pero el nuevo modelo de desarrollo necesita técnicos calificados para desempeñarse en el sector industrial en el proceso de reindustrialización. Así, el sistema educativo se articula con el modelo productivo.

La cadena de equivalencias se construye con los elementos reindustrialización, crecimiento, productividad, trabajo calificado, educación técnico-profesional. La equivalencia se produce al proponer que el nuevo modelo de desarrollo debe centrarse en la reindustrialización por sustitución de importaciones, la distribución del ingreso y el posicionamiento del mercado interno como los principales motores del crecimiento y en buscar recuperar la productividad a través de la reindustrialización y combinarla con una distribución más justa de la riqueza. Al mismo tiempo, la reindustrialización requiere del trabajo calificado. Por lo tanto, conlleva a la revalorización de la educación Técnico-Profesional cuyo propósito es formar a los técnicos calificados en áreas ocupacionales específicas. Si el neoliberalismo de la década del noventa modifica la relación entre la racionalidad productiva y la racionalidad educativa en la que se vinculaba a la primera con la industrialización, a la segunda con la educación Técnico-Profesional y el resultado era la propuesta de formar técnicos para el trabajo industrial, el posneoliberalismo, recupera esta

relación así como la formación para el puesto de trabajo específico y la carrera laboral. Reemerge la articulación productiva entre educación y trabajo al mismo tiempo que se afirma que todas las modalidades del nivel medio tienen tres fines primordiales: desarrollar ciudadanía, formar para proseguir estudios superiores (formación propedéutica) y formar para el trabajo (formación técnico-profesional). Es decir que la educación Técnico-Profesional no aparece escindida de la formación propedéutica. Ambas se reconcilian en pos de la contribución a una educación integral y esta reconciliación se transforma en un rasgo particular de esta configuración discursiva. En este contexto, la noción educación integral se vuelve a resignificar. Educación integral, se vio más arriba, se propone por primera vez durante el período de fundación del sistema educativo y se resignifica durante el período del primer y segundo gobierno peronista. En el contexto del neoliberalismo de la década del noventa la noción es formación integral. Entonces vincula la educación y el trabajo: significa que el nivel medio de la educación brinde una formación flexible, polifuncional y polivalente para campos laborales amplios del nuevo mundo del trabajo también amplio. En el contexto del posneoliberalismo, educación integral significa tratar de desarrollar todas las dimensiones de los sujetos y de no escindir la educación Técnico-Profesional de la educación propedéutica ya que ambas contribuyen al ejercicio de la ciudadanía.

2-El segundo tópico es la educación como eje central para el nuevo modelo de desarrollo. Este tópico agrupa las siguientes cuestiones:

a-educar para una sociedad más justa: inclusión

b-la educación como política de Estado y el rol principal del Estado para fijarla y garantizar su cumplimiento

c-la calidad educativa

d-tres fines primordiales para el nivel medio de la educación: la formación para continuar estudios superiores; la formación para ingresar al mundo del trabajo y el desarrollo de ciudadanía

e-la centralidad de la enseñanza y de generar condiciones para que un buen aprendizaje

pueda tener lugar⁴³

Este segundo tópico se expresa en los elementos justicia social, inclusión, Estado garante, calidad educativa, estudios superiores, mundo del trabajo, ciudadanía⁴⁴.

La cadena de equivalencias se construye con los elementos reindustrialización, crecimiento, productividad, trabajo calificado, educación Técnico-Profesional, justicia social, inclusión, Estado garante, calidad educativa, estudios superiores, mundo del trabajo, ciudadanía.

La equivalencia se produce al proponer que la educación y el trabajo se articulan al convertirse en las herramientas centrales para la justicia social: para la inclusión. La educación de calidad y el trabajo decente —entendido como el empleo productivo, protegido, formal, de jornada completa y con representación sindical— son los dos derechos fundamentales por los que el Estado se responsabiliza y es garante. La calidad de la educación es inescindible de la inclusión educativa: la educación de calidad es la educación inclusiva. La emergencia del elemento inclusión explicita que existe una desigualdad de origen y que la educación busca superarla. Así, la educación de calidad-inclusiva resulta aquella que permite el ingreso, el reingreso y la permanencia de una mayor cantidad de sectores sociales tanto como la experiencia significativa del nivel medio de la educación. Y con esta última característica, el papel del Estado garante se expresa también en la centralidad asignada a la enseñanza: se trata de que se fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje —que se reposicionen y se ubiquen en el centro de la tarea pedagógica— ya que estos son los responsables de que los sujetos gocen de la igualdad de oportunidades educativas y de la igualdad en el acceso al conocimiento.

⁴³ Esta última cuestión será desarrollada brevemente más adelante en este mismo capítulo. Sin embargo, en tanto excede los límites problemáticos de esta tesis ya que no es tan directamente explícita en relación al vínculo entre educación y trabajo, no se propondrán citas textuales de los documentos analizados que la tematizen.

⁴⁴ Tal como señalamos en la nota al pie anterior, en tanto la cuestión de la centralidad de la enseñanza excede los límites problemáticos de esta tesis, no se buscarán elementos ligados a esta que pudieran expresarse en la cadena de equivalencias sino que se la acoplará, por su relación más o menos directa, a los elementos ligados a las cuestiones de la inclusión, la calidad educativa y la garantía del Estado sobre el derecho a la educación.

[...] la calidad educativa debía ser una medida que posibilitara a todos educarse en las mejores condiciones materiales y humanas, con el fin de alcanzar los aprendizajes necesarios para desempeñarse como ciudadanos plenos, obtener trabajos dignos y continuar estudiando a lo largo de toda la vida [...] esa calidad debía promover activamente la inclusión [...] (Sileoni, 2016: 58)

El eje de este Estado que adquiere un rol principal es la conformación de una sociedad con justicia social. El nivel medio de la educación debe responder a esta conformación reconciliando la formación para proseguir estudios superiores (formación propedéutica) con la formación para el mundo del trabajo (formación profesional). De esta forma, al mismo tiempo que se revaloriza la educación Técnico-Profesional y se vuelve a proponer una articulación productiva que consiste en una relación estrecha entre la estructura productiva y esta modalidad del nivel medio, la relación entre este nivel y el trabajo no se restringe a esta modalidad ya que todas deben formar para ambos fines así como para un tercero que consiste en desarrollar ciudadanía.

[...] para que el crecimiento y la justicia social se sostengan en el tiempo, debemos colocar la educación como eje central de la estrategia de desarrollo. Sabemos que la educación es la única política que no solo permite recuperar la movilidad social ascendente y la igualdad de oportunidades [...] sino también un crecimiento económico basado en la capacidad de agregar valor a partir del trabajo calificado.

[...]

Por estos motivos, creemos que hoy estamos ante una oportunidad histórica. La propuesta de avanzar hacia una sociedad más igualitaria e integrada, y hacia una economía que valore la formación y la capacidad productiva de nuestro pueblo [...] abre la posibilidad de recuperar el papel estratégico de la educación para la construcción de un modelo nacional que incluya a todos. (*El monitor de la educación* (1) 1:1)

El modelo de desarrollo inclusivo que coloca a la educación y al trabajo como sus ejes fundamentales persigue, por medio de la articulación entre ambos, la recuperación de la movilidad social.

Sólo la educación puede, simultáneamente, atender a las necesidades del individuo, permitir la movilidad social ascendente y contribuir al crecimiento del país.

[...]

La exigencia es la clave para recuperar los niveles de calidad educativa que nuestros niños y jóvenes necesitan para poder continuar estudios superiores, integrarse en el mundo del trabajo y llegar a ser ciudadanos responsables, formados en los valores democráticos [...]

La única manera seria de transmitir estos valores es predicar con el ejemplo. Y el ejemplo debe darlo en primer lugar el Estado. Resulta estimulante haber recuperado después de décadas, la figura de un Estado que asume su rol garante del acceso a la educación de calidad para todos [...]. (*El monitor de la educación* (7) 7:1)

La recuperación del rol activo y principal del Estado garantiza una ciudadanía que integre los derechos educativos con los derechos laborales. Solo se goza del ejercicio de esta ciudadanía en un contexto de inclusión al que contribuyen tanto la educación de calidad como el trabajo decente.

Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades [...] b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los

valores éticos y democráticos [...] e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad [...] (Ley de Educación Nacional. Artículo 11)

La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. (Ley de Educación Nacional. Artículo 30)

La inclusión en el sistema educativo es un mandato central de la sociedad y un deber del Estado, aunque no deba quedar reducida a la matriculación ni a la retención [...] la escuela es un instrumento de inclusión social cuando además de garantizar el acceso a toda la población logra formar en los conocimientos y los valores que la sociedad de hoy y del futuro demandan: inclusión con aprendizaje es la síntesis que pretendemos. (“Educación en la democracia”, página 3)

Como mencionamos anteriormente, la educación de calidad es la educación inclusiva. Y la inclusión educativa (con aprendizaje) no consiste solo en el acceso al sistema educativo sino en la permanencia y en la experiencia significativa de la educación. A brindar este tipo de experiencia contribuyen los tres fines de la educación: la formación propedéutica, la formación técnico-profesional y la formación ciudadana.

El elemento productividad fija parcialmente el sentido de la cadena de equivalencias y se identifica, por lo tanto, como su punto nodal. La propuesta educativa que construye esta cadena equivalencial se articula por medio de la aparición de este elemento. Es la búsqueda de la recuperación de la productividad la que sostiene la relación entre el nuevo modelo de desarrollo y el nuevo modelo educativo que consiste en educar para la productividad. Pero esta no se subsume bajo la dimensión económica: las políticas de desarrollo se unen a las educativas y el elemento productividad sutura su unión al mismo tiempo que la señala como

la forma para la inclusión. Así, la configuración discursiva del posneoliberalismo refuerza su relación diferencial con el modelo productivo del neoliberalismo basado en la desindustrialización, la preeminencia del sector de servicios y la concentración y la apertura de la economía cuyas mayores consecuencias fueron el desempleo y la exclusión. También refuerza su relación diferencial con el modelo educativo del neoliberalismo al considerar a la calidad de la educación un atributo constitutivo de la educación como un derecho fundamental que el Estado garantiza. Y “la inclusión es una dimensión intrínsecamente relacionada con la calidad educativa.” (Pascual y Albergucci, 2016: 72, 73). La educación como derecho es de calidad en la medida en que promueva la inclusión.

Para el posneoliberalismo, el nivel medio de la educación debe contribuir al desarrollo con justicia social: con inclusión. Educar para la productividad y el crecimiento del país no puede escindirse de educar para la inclusión social. La articulación entre los elementos educación y trabajo suma al elemento inclusión. Y el nuevo modelo de desarrollo —basado en la recuperación de la capacidad productiva (productividad)— se vuelve la clave para pensar esta articulación que se expande hacia la búsqueda de la inclusión educativa, laboral y social.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Sostenemos desde la Introducción de esta tesis que el problema de la articulación entre educación y trabajo es un problema estructural e histórico del sistema educativo argentino desde su período fundacional en el siglo XIX. Y que la tensión entre el polo de la formación profesional y el de la formación propedéutica no se resuelve en períodos históricos posteriores sino que en cada uno se profundiza uno u otro modelo educativo. Tomando este problema como base, definimos nuestro problema de investigación: el análisis de la particular articulación discursiva entre los elementos educación y trabajo en Argentina durante los períodos neoliberal 1992-1999 y posneoliberal 2003-2007. Analizamos —y en esto consiste la especificidad de nuestro problema de investigación— cómo se expresa la articulación mencionada en las revistas *Zona Educativa* (1996-1999) y *El monitor de la educación* (2004-2007). Rastreamos la articulación particular entre educación y trabajo —proponemos esta relación porque adquiere un peso nuevo y particular como producto de los cambios en el modelo educativo y en el modelo productivo y de las relaciones que se establecen entre ellos— y damos cuenta de qué resolución de la tensión entre los dos polos mencionados más arriba se propone en los dos períodos históricos delimitados.

Delimitamos estos dos períodos porque pueden considerarse los que contienen los mayores hitos en la política educativa de los últimos veinte años: ambos se caracterizan por la sanción de nuevas leyes educativas y una reforma que modifica, por un lado, la organización y la estructura académica del sistema educativo y, por otro, la cantidad de años de obligatoriedad escolar.

La Ley de Educación Nacional (2006) sustituye a la Ley Federal de Educación (1993) que se deroga. Esta derogación señala una ruptura entre las reformas de ambos períodos históricos: en el primero, se la considera un programa a seguir, en el segundo —como consecuencia del redireccionamiento de las políticas educativas— un ordenamiento normativo. Se produce un desplazamiento desde la centralidad del rol de las reformas con eje

en la eficacia y la modernización hacia el rol activo del Estado que entiende a la educación como un derecho social por el que él es responsable y que debe garantizar. Y se piensa al sentido de la educación como resultado de decisiones políticas y no como resultado de un trabajo técnico.

Al mismo tiempo que señala una ruptura entre ambas reformas, la derogación mencionada establece para el campo educativo una relación diferencial entre el período del neoliberalismo y el del posneoliberalismo ya que este último justifica sus acciones como respuesta al proyecto neoliberal de Estado ausente que profundiza las desigualdades sociales. Entendemos por relación diferencial a aquella que se establece entre los sistemas significantes —en este caso el del neoliberalismo y el del posneoliberalismo— que implica que sus identidades no son acabadas y positivas sino particulares para una configuración discursiva que es, a su vez, histórica. La relación diferencial es la condición de posibilidad de la articulación y, por lo tanto, también de la construcción discursiva de hegemonía.

Esta relación diferencial se expresa en otras cuestiones además de la justificación de las acciones del posneoliberalismo como respuesta a la desresponsabilización del Estado del neoliberalismo sobre sus ciudadanos y sus derechos fundamentales. Estas cuestiones son las siguientes:

-El reconocimiento por parte de un Estado activo —que adquiere un rol principal en el campo educativo— de la educación como un derecho fundamental por el que él es responsable y que debe garantizar. Este reconocimiento implica, al mismo tiempo, el reconocimiento de los sujetos como sujetos sociales de derecho que son, a su vez, ciudadanos. Como tales, deben gozar de una ciudadanía que integre los derechos educativos con otros derechos sociales fundamentales (entre los pertinentes para esta tesis, el empleo productivo). Esta es una ciudadanía integral ligada al modelo de políticas universales de un Estado que persigue la cohesión social.

En el período del neoliberalismo —como consecuencia de la desresponsabilización del Estado sobre los derechos fundamentales— la educación es considerada un derecho individual regulado por el mercado —para el que produce recursos humanos— y el empleo es considerado un problema del mercado de trabajo. Esta desresponsabilización del Estado pone

en riesgo la condición de ciudadano: se propone una ciudadanía moderna y competente que resulta en una ciudadanía restringida al insertarse en un contexto de exclusión social. Esta desresponsabilización también señala una tendencia hacia la individualización: el sujeto es un individuo autónomo y competente.

-Se considera a la escuela la institución responsable de brindar competencias; la centralidad de la enseñanza para el logro de la igualdad de oportunidades y la responsabilización por las condiciones de formación que se le proponen al sujeto social de derecho.

En el período del neoliberalismo se considera al individuo responsable de su educación primero y de su inserción en el mercado de trabajo después. Responsable de adquirir las competencias que le permitan su posterior inserción en el mercado de trabajo que la educación no garantiza.

-Al reconocimiento de la educación como derecho fundamental se le suma el compromiso en relación al acceso universal a la educación que el Estado también debe garantizar.

-La calidad de la educación es considerada un atributo de la educación como derecho. Es decir que la educación que el Estado debe garantizar es una educación de calidad. Y la calidad de la educación tiene que tener su correlato con la inclusión educativa: la educación solo es de calidad si es inclusiva. Es decir, si busca superar la desigualdad de origen, si permite el ingreso de una mayor cantidad de sectores sociales, el reingreso de aquellos que accedieron pero no permanecieron y la permanencia y el logro educativo de todos los sectores sociales. La educación es inclusiva también si hace de su experiencia una experiencia significativa.

En el período del neoliberalismo —caracterizado a lo largo de esta tesis como el de los imperativos de la inserción y de la modernización ligados a la prosecución de la competitividad— la calidad de la educación es la medición del producto alcanzado por la educación y el rol del Estado se reduce al control sobre esta medición.

-Las políticas públicas son universales y fundadas en la ciudadanía y persiguen la promoción de la inclusión social.

En el período del neoliberalismo —caracterizado como un contexto de exclusión social— se generan políticas focalizadas y compensatorias que intervienen sobre grupos en condición de pobreza a los que se tutela o asiste y se les niega el estatus de ciudadanos.

Para analizar la articulación entre los elementos educación y trabajo en las revistas del Ministerio de Educación, tomamos como marco teórico al Análisis Político del Discurso. El APD considera que el discurso es la dimensión constitutiva de lo social ya que lo social es discursivo. Es decir, que toda estructura social es una estructura significativa. Se concentra en la relación entre los significados y los procesos históricos. Propone que los significados se construyen y se transforman durante los procesos históricos. Por lo tanto, el significado de los elementos educación y trabajo se construye y se transforma en cada uno de los dos períodos históricos delimitados que, además, establecen una relación diferencial entre sí. Toda configuración discursiva es particular y resulta de un proceso histórico de construcción discursiva de hegemonía. Educación y trabajo son dos elementos que se articulan de forma nueva y particular en cada configuración discursiva al mismo tiempo que establecen relaciones con otros elementos que señalan que la hegemonía se construye incluyendo ciertos elementos y excluyendo otros.

Con el APD como modo de abordaje de los documentos, proponemos que en estos se materializa el sistema significante nuevo y particular que se construye en cada uno de los dos períodos. Si señalamos más arriba las cuestiones centrales generales —para el campo educativo— alrededor de las cuales se establece una relación diferencial entre ambos períodos, ahora sumamos las cuestiones centrales y específicas de la articulación entre educación y trabajo.

Como punto de partida para esta relación diferencial, señalamos que el neoliberalismo critica la articulación productiva entre educación y trabajo mientras que el posneoliberalismo la recupera. Esta articulación es la nueva y particular que había construido el peronismo clásico y que consistía en establecer una relación entre la educación Técnico-Profesional y el trabajo basado en el modelo fabril.

El neoliberalismo critica el modelo educativo que resulta de esta articulación, al que denomina sistema educativo obsoleto ya que este modelo educativo se orientaba hacia el

desarrollo industrial del país y consistía en formar para el puesto de trabajo específico en la industria. El sistema educativo de la década del noventa —el de la autodenominada Transformación Educativa— sostiene que se debe articular la educación basada en competencias con el trabajo flexible. Se debe formar integralmente, es decir, en competencias generales que sirvan para la posterior inserción y desempeño en el amplio mundo del trabajo que ya no se caracteriza por el puesto de trabajo o la tarea específicos ni por la carrera laboral sino por el puesto de trabajo flexible, polifuncional y polivalente.

La nueva y particular articulación entre los elementos educación y trabajo propuesta por el posneoliberalismo recupera, en cambio, el rasgo productivo construido por el primer y segundo gobierno peronista y agrega el rasgo inclusivo: persigue la inclusión educativa y laboral. Al mismo tiempo, propone que todas las modalidades del nivel medio tienen tres fines primordiales que son la formación para proseguir estudios superiores (formación propedéutica), la formación para el trabajo (formación técnico-profesional) y la formación ciudadana. Es decir que —a pesar de la recuperación del rasgo productivo para la articulación entre educación y trabajo— la relación entre el nivel medio de la educación y el trabajo no se restringe a la educación Técnico-Profesional ya que todas las modalidades de este nivel deben formar en los tres fines mencionados.

El sistema significativo nuevo y particular de cada uno de los dos períodos delimitados se expresa en los documentos y se materializa en las cadenas de equivalencias que reconstruimos y analizamos en los capítulos cuatro y cinco de esta tesis. Estas cadenas de equivalencias son las que permiten proponer la expansión de la relación diferencial entre ambos períodos hacia la particular articulación entre el elemento educación y el elemento trabajo en cada uno de ellos. Finalmente, son estas mismas cadenas de equivalencias las que dan cuenta de lo nuevo que propone esta tesis: que los períodos delimitados establecen entre sí una relación diferencial para el campo educativo pero que esta se construye no solo por la relación de ruptura entre sus reformas educativas sino también alrededor de la particular articulación entre educación y trabajo que remite en ambos casos —ya sea como ruptura para el caso del neoliberalismo o como continuidad para el caso del posneoliberalismo— a la construida durante el primer y segundo gobierno peronista (1945-1955).

Durante el período 1992-1999 se propone una nueva relación entre la racionalidad

productiva y la racionalidad educativa —para el nivel medio de la educación— que, como mencionamos anteriormente, consiste en formar integralmente y en reducir esta formación integral a la formación para los requerimientos del nuevo mundo del trabajo. Esta propuesta modifica la relación que vinculaba a la racionalidad productiva con la industrialización, a la racionalidad educativa con la educación Técnico-Profesional y a su relación como la formación de técnicos para el trabajo industrial. Es decir que ya no se trata de articular productivamente la educación con el trabajo. Tampoco se trata de la formación para el puesto de trabajo específico y la carrera laboral sino del pasaje a la formación integral: una formación flexible, polifuncional y polivalente para el amplio mundo del trabajo. Esta nueva y particular articulación se fundamenta en los cambios en la organización y gestión del trabajo y de los trabajadores; el pasaje de la especialización taylorista-fordista a la especialización y la acumulación flexibles; el pasaje de las calificaciones a las competencias; la revolución científico-tecnológica; el pasaje de la industrialización sustitutiva de importaciones a la desindustrialización y la preeminencia del sector de servicios.

El cambio en la articulación entre educación y trabajo conlleva a un cambio en el sistema educativo que el neoliberalismo presenta como una necesidad (y por lo tanto inevitable): la de modernizar el sistema educativo obsoleto. El modelo educativo de la Transformación Educativa sostiene, en cambio, la articulación de la educación basada en competencias generales con el trabajo que ya no se caracteriza por el puesto específico sino por el puesto flexible. Esta articulación nueva y particular se construye a partir de la aparición del significativo individuo competente. A este se lo presenta como autónomo, gestor de sí mismo y responsable de adquirir las competencias generales que posibiliten su empleabilidad —entendida como la habilidad individual para no dejar pasar oportunidades en el mercado de trabajo: o bien conservar un trabajo o bien encontrar uno nuevo rápidamente— en un contexto de un mercado de trabajo inestable que exige ser competitivo tanto como flexible, polivalente y polifuncional.

El elemento competencias, mientras tanto, elimina la tensión presente en el sistema educativo desde su período fundacional entre el polo de la formación profesional y el de la formación propedéutica, al mismo tiempo que los reconcilia: ya no se trata de formar o bien para el puesto de trabajo específico o bien para continuar estudios superiores sino de formar integralmente para el nuevo mundo del trabajo. Esto es posible porque el elemento

competencias refiere a saberes asociados a un mercado de trabajo cambiante que le permiten al individuo ser capaz de adaptarse a este. Este elemento articula, a su vez, la dimensión del discurso económico (bajo la cual el neoliberalismo pretende subordinar todas las demás dimensiones de lo social) con la del discurso educativo (al que, en esta tesis, consideramos en una dimensión relacional y otra específica).

La aparición del significativo individuo competente mencionada más arriba produce una tendencia hacia la individualización. En el terreno de la articulación entre educación y trabajo, esta se expresa en el elemento autonomía que persigue la autoresponsabilización del individuo competente/trabajador competente tanto por sus elecciones educativas como por su posterior inserción y continuidad en el mercado de trabajo descrito como cambiante e inestable. El individuo competente —en tanto individuo autónomo— es responsable de adquirir las competencias generales que posibiliten su empleabilidad, por un lado, y la aumenten por el otro. Pero las competencias de empleabilidad son cambiantes y esto genera al individuo una exigencia de más educación para actualizarlas ya que si las adquiridas se desactualizan, el individuo pierde su empleo o no vuelve a encontrar otro. Es decir, que se considera un individuo que actúa basado en decisiones racionales y en el esfuerzo individual para alcanzar los logros educativos y laborales. El modelo social del neoliberalismo deposita en los individuos la responsabilidad sobre su futuro y al hacerlo da cuenta de una sociedad que reactualiza la lógica del mérito basado en el esfuerzo individual.

El sistema educativo modernizado, finalmente, posibilitará el ingreso de sus individuos competentes a la globalización denominada por el neoliberalismo como el mundo del mañana. Y aquí reaparecen los imperativos de la adaptación, de la inserción y de la modernización: el sistema educativo modernizado debe adaptarse para que los individuos puedan insertarse competitivamente.

La aparición del elemento competitividad muestra la naturalización de la globalización a la que se considera solo en su dimensión económica. En la configuración discursiva del neoliberalismo la competitividad se presenta como amenaza de exclusión ya que quien no es competitivo se convierte en excluido. De esta forma, el elemento competitividad adquiere un lugar central en el discurso educativo del neoliberalismo: este se articula por medio de su aparición. El elemento competitividad sutura el intento de subordinación de todas las

dimensiones de lo social a la dimensión económica propio del neoliberalismo.

La cadena discursiva que construye la particular articulación entre educación y trabajo se materializa en el eslabonamiento de los elementos educación, trabajo, competencias, tecnología, individuo competente, flexibilidad, polifuncionalidad, polivalencia, autonomía, globalización, competitividad. Competitividad se identifica como su punto nodal ya que fija parcialmente el sentido de esta cadena. Este elemento adquiere un lugar central en el discurso educativo del neoliberalismo caracterizado como el de los imperativos de la modernización y la inserción que articula educación y trabajo incluyendo sentidos ligados a la individualización y excluyendo, en cambio, sentidos ligados al rol principal de un Estado garante de los derechos fundamentales para sus ciudadanos.

Durante el período 2003-2007 el posneoliberalismo propone un cambio en la orientación de la intervención estatal que consiste en la recuperación de la capacidad del Estado como administrador con un papel activo en la definición del rumbo económico y en la orientación del desarrollo. El nuevo modelo de desarrollo es productivista —despliega el potencial del sector productivo— y su tendencia es la recuperación del tejido industrial. El proceso de reindustrialización expone una falta de técnicos y personal calificado con competencias técnicas específicas que el trabajo industrial necesita. En consecuencia, se revaloriza la educación Técnico-Profesional cuyo propósito es formar a los técnicos calificados en áreas ocupacionales específicas. También, como en el período del peronismo clásico, vuelve a vincularse a la racionalidad productiva con la industrialización, a la racionalidad educativa con la educación Técnico-Profesional y a su relación como la formación de técnicos para el trabajo industrial. Es decir, que reemerge la articulación productiva entre educación y trabajo al mismo tiempo que la educación del nivel medio no se reduce a la modalidad técnico-profesional porque todas tienen tres fines primordiales: formación para proseguir estudios superiores (formación propedéutica), formación para el trabajo (formación técnico-profesional) y formación de ciudadanía.

El rasgo particular del modelo de desarrollo productivista del posneoliberalismo consiste en su eslabonamiento con el elemento justicia social: pone el énfasis tanto en políticas de producción como en políticas sociales. La justicia social exige, a su vez, la recuperación del modelo educativo —puesto en cuestión durante el período del neoliberalismo— que considera

a la educación como un factor de inclusión y cohesión social. Así, la educación se convierte en un eje central para el nuevo modelo de desarrollo. El otro eje central lo constituye el trabajo decente. Es decir, el empleo productivo, formal, de jornada completa, protegido y con representación sindical. La consolidación del proyecto de desarrollo con justicia social requiere de la inclusión educativa y laboral como sus ejes para lograr la cohesión social. El nivel medio de la educación debe contribuir al desarrollo con justicia social: se debe educar para la productividad y el crecimiento pero sin escindir el rasgo productivo de la educación del rasgo inclusivo. La articulación productiva entre los elementos educación y trabajo suma al elemento inclusión cuya emergencia señala que existe una desigualdad de origen que se busca superar mediante las políticas públicas. De esta forma, la articulación entre educación y trabajo se produce porque ambos elementos se convierten en las herramientas centrales para la justicia social: para la inclusión. La educación de calidad y el empleo productivo son los dos derechos fundamentales por los que el Estado se responsabiliza y es garante. Y el nuevo modelo de desarrollo —basado en la productividad— guía la articulación entre educación y trabajo que se expande hacia la articulación entre la inclusión educativa y la inclusión laboral.

La cadena de equivalencias se construye con los elementos reindustrialización, crecimiento, productividad, trabajo calificado, educación técnico-profesional, justicia social, inclusión, Estado garante, calidad educativa, estudios superiores, mundo del trabajo, ciudadanía. El elemento productividad —al que no se reduce ni subordina a la dimensión económica ya que las políticas de desarrollo se unen a las políticas educativas— sutura esta articulación: la búsqueda de la recuperación de la productividad sostiene la relación entre el nuevo modelo de desarrollo y el nuevo modelo educativo. Se debe educar para la productividad pero este objetivo no puede escindirse de educar para la inclusión social.

Señalamos más arriba que una de las especificidades de esta tesis consiste en comparar el período del neoliberalismo y el del posneoliberalismo e identificar continuidades y rupturas entre ellos. Y que, al hacerlo, reconstruimos la disputa por los sentidos de la articulación entre los elementos educación y trabajo. Estos sentidos son, entre otros, los que definen las orientaciones político-pedagógicas en cada período. La identificación de las continuidades y rupturas nos permite, a su vez, dar cuenta de que entre ambos períodos se establece una

relación diferencial y caracterizarla tanto en sus rasgos generales como en los rasgos específicos de la articulación entre educación y trabajo.

Como línea de investigación futura proponemos sumar a los dos períodos delimitados en esta tesis el período actual que comienza en diciembre de 2015 con el gobierno de Mauricio Macri y, para el campo educativo, con Esteban Bullrich como Ministro de Educación y Deportes de la Nación. Una vez delimitado el período —que podría acotarse a los años 2015-2017 ya que en este último año el ministro es reemplazado por Alejandro Finocchiaro— conformaríamos nuestro corpus. Para ello, deberíamos indagar primero cuáles son los documentos que toman el lugar de una publicación oficial del Ministerio de Educación debido a que no existe tal durante este período (*El monitor de la educación* deja de editarse en diciembre de 2015 al terminar el segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner).

Tendríamos, de este modo, tres períodos delimitados y buscaríamos, nuevamente, continuidades y rupturas entre ellos. Se trata de un período neoliberal, un período posneoliberal y un nuevo período neoliberal. Si el neoliberalismo de la década del noventa encontraba en el neoliberalismo de la última dictadura cívico-militar a su antecesor aunque, como mencionamos más arriba, sumaba sus rasgos particulares y nuevos (en relación al campo educativo identificamos uno central que consiste en el despliegue de la política neoliberal como programa educativo); daríamos cuenta de si el actual neoliberalismo encuentra sus antecedentes en los dos neoliberalismos predecesores y si suma también rasgos particulares y nuevos o no. También daríamos cuenta de si, lo mismo que entre el neoliberalismo de la década del noventa y el posneoliberalismo, se establece una relación diferencial entre el posneoliberalismo y el nuevo período neoliberal. La bibliografía explorada hasta el momento nos brinda indicios de que este es, efectivamente, el tipo de relación que se establece entre estos dos últimos períodos.

¿Cuáles son las políticas educativas que se requieren para que la función social del sistema educativo aporte a la construcción del orden neoliberal? [...] las estrategias llevadas adelante por el gobierno de Mauricio Macri han estado dirigidas a:

a) Colocar la educación al servicio de las necesidades que exige el nuevo mercado de trabajo.

b) Desarticular la capacidad del estado nacional de producir las orientaciones generales de política educativa y conducir el sistema educativo; desprendiéndose de estas competencias a favor de los estados provinciales.

c) Desjerarquizar y precarizar las condiciones del trabajo docente, fragmentando y desigualando los salarios y la capacidad de negociación de sus organizaciones representativas a nivel nacional.

d) Disminuir la capacidad del sistema educativo de generar pensamiento crítico y colocar a las instituciones educativas en la función de distribuir ideologías que contribuyan a legitimar y dar categoría “natural o genética” a las desigualdades sociales y educativas.

e) Avanzar en transferir a manos del mercado —y en particular de la oferta privada— responsabilidades importantes en la distribución del bien educativo. (Filmus, 2017: 32)

En relación a la articulación entre los elementos educación y trabajo nueva y particular de este período, podemos arriesgar que se expresa en el elemento emprendedorismo. Con la emergencia de este elemento retorna tanto la concepción economicista de la educación —la educación responde a los requerimientos del mercado de trabajo con la formación de recursos humanos para él— como la tendencia hacia la individualización —el emprendedor es un individuo ya no competente sino creativo que, al no lograr su inserción en el mercado de trabajo, crea su propio trabajo y, de esta forma, se enfrenta a las incertidumbres laborales—. Es decir, que la emergencia del elemento emprendedorismo es consecuencia de un mercado de trabajo que, por presentar nuevamente incertidumbres —como en el período del neoliberalismo de la década del noventa—, interpela a los individuos como competidores. De esta forma, estos se enfrentan en una competencia por el empleo o lo crean si no lo consiguen. Pero actúan siempre guiados por la búsqueda racional de la recompensa a su mérito. Así, no solo retornan la concepción economicista de la educación y la tendencia hacia la individualización sino también la meritocracia.

Sin embargo, esta característica del mercado de trabajo, la incertidumbre, se naturaliza y, en cambio, se muestra al emprendedorismo como la realización de la igualdad de oportunidades que vuelve a resignificarse en este contexto. Se la considera también dentro de la tendencia hacia la individualización —como durante el neoliberalismo de la década del noventa— pero ahora el Estado ya no interviene ni siquiera con políticas focalizadas y compensatorias sino que los individuos que se esfuerzan merecen las oportunidades que son iguales para todos, y los que las aprovechan, triunfan. Retorna también con la tendencia hacia la individualización y la meritocracia, la responsabilización del individuo por su triunfo o su fracaso tanto educativo como laboral. Como consecuencia de estos retornos y de su consideración sobre el papel del Estado y el individuo, se diluye nuevamente la construcción de lo común.

No podemos arriesgar todavía cuál es el sujeto pedagógico en esta nueva configuración discursiva. Pero, de todas formas, en nuestra investigación futura, reconstruiríamos las cadenas de equivalencias en profundidad para poder dar cuenta de con qué otros elementos se eslabona el elemento emprendedorismo y cuáles se excluyen de estas cadenas.

En cuanto al elemento ciudadanía —que consideramos siempre eslabonado a los elementos educación y trabajo— daríamos cuenta de cómo se resignifica ya que, en nuestra incipiente exploración bibliográfica, entendemos con estos autores que

La forma-sujeto del “emprendedor” supone un trabajador que es homologado a la forma-empresa, pero que, además, traslada dicha lógica empresarial a todas las facetas de la vida. En el neoliberalismo, la ciudadanía universal (y nacional) se ve desplazada hacia una ciudadanía solipsista (y paradójicamente global). (Hernández, Nepomiachi y Ré, 2017:57)

pero en esta tesis no acordamos con el significado que se le otorga a este elemento durante este nuevo período neoliberal sino que lo hacemos con el que se le otorga durante el período del posneoliberalismo. En ese contexto de inclusión social se considera una ciudadanía

integral: que integra los derechos educativos con los derechos laborales ya que, a su vez, considera a ambos derechos fundamentales y al ciudadano un sujeto social de derechos.

Finalmente, no arriesgamos sino que sostenemos que —lo mismo que en el período del neoliberalismo de la década del noventa— el retorno de la concepción economicista de la educación que coloca al sistema educativo al servicio de los requerimientos del mercado de trabajo, sucede en un contexto de pérdida del empleo, de precarización laboral y de desresponsabilización del Estado sobre los derechos fundamentales. Es decir que el contexto de este nuevo neoliberalismo también es de exclusión social.

BIBLIOGRAFÍA

Almandoz, M.R (2010) “Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina”.

Antunes, R. (2003) *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del trabajo*. Buenos Aires: Editorial Herramienta.

_____ (2005) *Los sentidos del trabajo*. Buenos Aires: Editorial Herramienta.

Andrade Oliveira, D. (2012) “Educación y Justicia Social: entre el universalismo y los particularismos”. En Gluz, N. y Arzate Salgado, Jorge (Coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los “particularismos neoliberales”*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

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.

_____ y Zysman, Ariel (2006) “Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo”. En *Revista Anales de la Educación Común*. Tercer Siglo Año 2, N° 5 diciembre 2005. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

_____ (2017a) “Las primeras iniciativas de educación profesional”. En *Revista Aulas y Andamios* N° 23. Buenos Aires

_____ (2017b) “La educación para el trabajo, entre el proyecto de Alberdi y la Reforma Saavedra Lamas”. En *Revista Aulas y Andamios* N° 23. Buenos Aires.

_____ (2017c) “Saberes del oficio. Notas para una historia argentina de la educación, el trabajo y el desarrollo social”. En *Revista Aulas y Andamios* N° 23. 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.

Barros, S. (2013) “Notas sobre los orígenes del discurso kirchnerista”. En Balsa, J. (Comp.) *Discurso, política y acumulación en el kirchnerismo*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

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

_____ (2002), *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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.

Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Papeles de pedagogía. Paidós.

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.

Busso, M. y Pérez, Pablo (2014) (Coord.) *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: CEIL-CONICET y Miño y Dávila Editores.

_____ (2016) (Coord.) *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: CEIL-CONICET y Miño y Dávila Editores.

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.

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

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.

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.

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.

_____ y Gallart, María Antonia (1994) (Coord.) *Democracia y productividad desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura /UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe /OREALC.

_____ (2004) *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: Redetis.

De Luca, R. y Alvarez Prieto, Natalia (2012) “La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación”. En Revista *Educação & Cultura Contemporânea*, vol. 9. Universidade Estácio de Sá.

_____ (2014) “Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar”. En Revista *Trabajo y Sociedad*. Santiago del Estero: Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES).

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>

Dubet, F. (2014) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2015) *Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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

Duschatzky, S. y Redondo, Patricia (2000) “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En Duschatzky, S. (Comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

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 (1863-1920)*. 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.

_____ y Gluz, Nora (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de ´nuevo signo`”. En *Revista Educaçao & Sociedade* vol.32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011.

_____ (2012) “Políticas educativas en contextos de exclusión”. En Gluz, N. y Arzate Salgado, Jorge (Coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los “particularismos neoliberales”*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

_____ (2016) “Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación”. En Brener, G. y Galli, Gustavo (Comp.) *Inclusión y calidad como*

políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado. Buenos Aires: Crujía, Stella, La Salle.

Feliz, M. y López, Emiliano (2012) *Proyecto neodesarrollista en la Argentina ¿Modelo nacional-popular o nueva etapa en el desarrollo capitalista?* Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

_____ (2013) “¿De la década perdida a la década ganada? Del auge y crisis del neoliberalismo al neodesarrollismo en crisis en Argentina”. En *Cuestiones de Sociología* N° 9. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Ferrer, A. (2016) *Vivir con lo nuestro.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Figari, C., Spinosa, M. y Testa, Julio (2011) (Comp.) *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 empresarial”. 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.

_____ y Carcar, Fabiola (2010): “Educación y trabajo en América Latina y Argentina en las últimas dos décadas”. En Filmus, D. (Coord.) *Crisis, transformación y crecimiento*, Buenos Aires: Eudeba.

_____ y Kaplan, Carina V. (2012): *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.

_____ (2016) “El fin del ‘casillero vacío’. Una década de transformaciones y desafíos pendientes en América Latina”. En Filmus, D. (Comp.) *Pensar el kirchnerismo. Lo que se hizo, lo que falta, y lo que viene*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

_____ (2017) “La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina”. En Filmus, D. (Coord.) *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.

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

Foucault, M. (1997) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

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.

_____ (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: OIT/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.

Gentili, P. (1994) *Poder económico, ideología y educación. Un estudio sobre los empresarios, las empresas y la discriminación educativa en la Argentina de los años 90*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

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

Gluz, N. (2012) “Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas”. En Gluz, N. y Arzate Salgado, Jorge (Coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los “particularismos neoliberales”*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Gorostiaga, J. (2012a) “Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol 21, núm. 1, enero-junio, 2012. Instituto de Ciencia Política, Montevideo, Uruguay.

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.

Harvey, D. (2007) *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.

_____ (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.

Hernández, S., Nepomiachi, E. y Ré, Carolina (2017) “‘Seamos un país de 40 millones de emprendedores’. Interpelaciones ideológicas en tiempos neoliberales”. En Revista *Ciencias Sociales* N° 93 mayo 2017. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

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

_____ (2002) *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos: estudios de caso en América Latina*. París: UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE.

_____ (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

_____ (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo.

Kessler, G. y Espinoza, Vicente (2007) “Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Buenos Aires. Continuidades, rupturas y paradojas”. En Franco, R; León, A; Atria, R. (Coord.) *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago de Chile: LOM-CEPAL-GTZ.

_____ y Cortés, Rosalía (2013) “Miradas sobre la cuestión social en la Argentina democrática (1983-2013)”. En *Cuestiones de Sociología* N° 9. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

_____ (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Kulfas, M. (2016): *Los tres kirchnerismos. Una historia de la economía argentina 2003-2015*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Laclau, E. y Mouffe, Chantal (2015) *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (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.

Levy, E. (2012) “Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores”. En Finnegan, F. (Comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique Educación.

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.

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

Minujin, A. y Kessler, Gabriel (1995) *La nueva pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

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.

_____ (2004) “Transformaciones recientes en el mercado de trabajo argentino y nuevas demandas de formación”. 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.

_____ (2006) “¿Emerge un nuevo modelo económico y social? El caso argentino 2003-2006”. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 11, N° 18.

_____ (2016) “Con la gente adentro. Qué se logró (y que quedó pendiente) en materia de empleo, equidad y justicia social”. En Filmus, D. (Comp.) *Pensar el kirchnerismo. Lo que se hizo, lo que falta, y lo que viene*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Novick de Senén González, S. (2008) “Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica”. En Perazza, R. (Comp.) *Pensar lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.

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.

Pascual, L. y Albergucci, María Luz (2016) “La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados”. En Brener, G. y Galli, Gustavo (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía, Stella, La Salle.

Paviglianiti, Norma (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Grupo Coquena Editores .

_____ (1993) “El derecho a la educación: una construcción histórica polémica”. En Serie Fichas de Cátedra: Buenos Aires: OPFYL, UBA.

_____ (1994) “La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina”. En *Revista Serie Pedagógica*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

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.

_____ (2003) “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.

_____ (2006). “Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En Pineau, P., et al. *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue

Piva, A. (2015) *Economía y política en la Argentina kirchnerista*. Buenos Aires: Batalla de Ideas.

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*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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.

Pucciarelli, A. (2011) (Coord.) *Los años de Menem. La construcción del orden neoliberal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ y Castellani, Ana (2017) (Coord.) *Los años del kirchnerismo. La disputa hegemónica tras la crisis del orden neoliberal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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 Currículum 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

Rinesi, E. (2016) “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”. En Brener, G. y Galli, Gustavo (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía, Stella, La Salle.

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.

Rougier, M. y Schorr, Martín (2012) *La industria en los cuatro peronismos. Estrategias, políticas y resultados*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Saforcada, F. y Vassiliades, Alejandro (2011) “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. En *Revista Educação & Sociedade* vol.32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011.

Salgado, V. y Fridman, Denise (2015) *El derecho a la educación en la Argentina a 25 años de la ratificación de la Convención sobre los derechos del Niño: logros y desafíos pendientes para su pleno cumplimiento*. <http://fresce.campanaderechoeducacion.org/wp-content/uploads/2015/10/O69-VI-ARG-A2-Pu-Inv.1.pdf>

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.

Sileoni, A. (2016) “Calidad educativa y políticas públicas”. En Brener, G. y Galli, Gustavo (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía, Stella, La Salle.

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.

_____ (2006) *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

_____ (s/d) “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)”. En *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo 1943-1955*. Luján: Universidad Nacional de Luján y Editorial Los libros del riel.

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.

_____ (2002) “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”. En *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*. Año V N° 10. Agosto de 2002. Rosario: Laborde Editor-Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. (Versión digital).

_____ (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.

_____ y Arata Nicolás (2011): “Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina”. En <<History of Education & Children’s Literature>>, VI, 1, um (Edizioni Università de Macerata, Italy).

_____ (2012): “Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa”. En César Tello *Política y epistemología de la investigación educativa*. San Pablo: Merado de Letras. Versión digital.

_____ y Vassiliades, Alejandro (2016) “Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica”. En Brener, G. y Galli, Gustavo (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como*

opción única de mercado. Buenos Aires: Crujía, Stella, La Salle.

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., Braslavsky, C. y Carciofi, Ricardo (1983) *El proyecto educativo*

autoritario: Argentina, 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO.

_____ (2009) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2016) “La educación en el centro del debate. El desafío simultáneo de la universalización y la mejora de la calidad de la enseñanza”. En Filmus, D. (Comp.) *Pensar el kirchnerismo. Lo que se hizo, lo que falta, y lo que viene*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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.

_____ y Montes, Nancy (Comp.) (2011) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

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

Varesi, G.A. (2013): “Modelo de acumulación, dinámica política y clases sociales en la Argentina posconvertibilidad”. En Grigera, J. (Comp.) *Argentina después de la convertibilidad (2002-2011)*, Buenos Aires: Imago Mundi.

Vassiliades, A. (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado.

Wanschelbaum, C. (2012) *El olvido está lleno de memoria. Las políticas de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización*. Tesis Doctoral. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

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

ANEXOS: EL CORPUS

Período 1992-1999

-Zona Educativa

**-Ley Federal de Educación. Puede consultarse en:
www.bnm.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf**

Período 2003-2007

-El monitor de la educación

**-“Educación en la democracia”. Puede consultarse en:
www.me.gov.ar/democracia.html**

**-Ley de Educación Nacional. Puede consultarse en:
www.me.gov.ar/doc_pdf_ley_de_edu_nac.pdf**

**-Ley de Educación Técnico-Profesional. Puede consultarse en:
www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf**