

Modernización neoliberal y proceso de construcción hegemónica del sentido común. Análisis discursivo de la relación entre educación y trabajo en la revista Zona educativa.

Sapoznikow. Wendy.

Cita:

Sapoznikow. Wendy (2009). *Modernización neoliberal y proceso de construcción hegemónica del sentido común. Análisis discursivo de la relación entre educación y trabajo en la revista Zona educativa. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-089/170>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ezpV/POx>

Modernización neoliberal y proceso de construcción hegemónica del sentido común

Análisis discursivo de la relación entre educación y trabajo en la revista *Zona Educativa* (1996-1999)

1. Introducción

El problema de estudio de este trabajo consiste en el modo en el que la publicación del Ministerio de Educación *Zona Educativa* -editada en papel entre los años 1996 y 1999- articula discursivamente *educación y trabajo* en el escenario neoliberal de la década del noventa. Se propone como eje de análisis la relación entre estos elementos por el peso que adquiere con la legitimación del neoliberalismo en educación¹ expresada en las leyes N° 24.049 Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos (1992); N° 24.195 Federal de Educación (1993) y N° 24.521 de Educación Superior (1995). *Zona Educativa*, uno de los órganos de difusión de la reforma educativa de la década del noventa, la autodenominada Transformación Educativa, acompaña discursivamente en particular el proceso de implementación de la LFE que, si bien se sanciona en el año 1993, comienza su implementación en el año 1996. Este fue el mismo año de publicación del primer número de *Zona Educativa*. La revista difunde y prescribe las ideas centrales de la reforma al mismo tiempo que legitima el nuevo modelo del sistema educativo caracterizado por la presencia de “lo moderno”.

Las tres leyes mencionadas traducen a la legislación el espíritu de las reformas neoliberales de la década del noventa² en el que aparecen los imperativos de la

¹ Los ejes centrales de la política educativa del neoliberalismo de la década del noventa fueron “[...] la mercantilización del fenómeno educativo, la privatización de los servicios de educación o la introducción de la lógica de la gestión privada al sector público, y el entrenamiento del sujeto para el puesto de trabajo [...]” (Feldfeber, 1997: 26).

² De acuerdo con García Delgado (1996) pueden considerarse dos reformas del Estado para el caso de Argentina durante la década del noventa: la primera se produjo en el año 1990 con la primera presidencia de Menem; la segunda en el año 1996 con la segunda presidencia. Ambas 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); por seguir “[...] tendencias generalizadas en el mundo del capitalismo globalizado: reducción del peso productivo del Estado, apertura de la economía,

modernización y 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).

1.2. El campo educativo

En el campo educativo la cuestión de la competitividad se traduce en que la educación tiene por función “[...] cooperar para aumentar las posibilidades nacionales de articularse al intercambio de productos y generar sujetos capaces de competir entre sí en un mercado de trabajo cada vez más estrecho y cambiante.” (Tiramonti, 2001a: 21). Se busca lograr la competitividad tanto a nivel nacional como individual. Y, a nivel individual además, transformar a los sujetos en nuevos ciudadanos “[...] tomadores de riesgo y [...] únicos responsables de su suerte.” (Tiramonti y Suasnabar, 2001: 67)

En este escenario se acusa a la educación de no cumplir con la función asignada en relación a la competitividad: no forma a los sujetos “[...] ni para insertarse en el mundo del trabajo ni para ejercer la nueva ciudadanía” (Tiramonti, 2001a: 22). Se la vincula, en cambio, con el imperativo de la inserción, la competitividad y el mundo del trabajo a través de la formación en competencias que son presentadas como “[...] un conjunto de propiedades en permanente modificación, que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.” (Gallart, 1997: 4) y que permiten al individuo ser capaz de adaptarse a un mercado laboral cambiante. De acuerdo con el neoliberalismo la flexibilidad laboral, que se presenta como polivalencia entre distintas tareas, fuerza al individuo a competir y, por lo tanto, a mejorar. Los cambios en la organización del trabajo implican cambios en la formación para el trabajo. De este modo, el sistema educativo se pone al servicio del mercado laboral³ y el nuevo ciudadano a educar se transforma en el ciudadano productivo y competente⁴.

desregulación y descentralización.” (García Delgado, 1996: 5) y por proponer la inserción a nivel global e instalar la lógica del costo-beneficio para lo social.

³ “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).

⁴ “Estas personas son trabajadores y ciudadanos. Su participación social en el mundo del trabajo y en la sociedad en general, dependerá [...] de la adquisición [...] de las competencias que [...] faciliten trayectorias de crecimiento a lo largo de la vida.” (Gallart, 1997: 11).

1.3.Zona Educativa

La línea de construcción discursiva de hegemonía presente en *Zona Educativa* propone articular “racionalidad productiva” y “racionalidad educativa” (Gallart, 1985) y vincular a esta articulación con la globalización; los cambios tecnológicos; los cambios en la organización y gestión del trabajo y los cambios en los mercados laborales. Esta línea plantea que durante la década del noventa se consolidó un modelo productivo nuevo. La nueva racionalidad productiva muestra que “[...] la rutinización que implicaba el proceso taylorista-fordista –con una división del trabajo especializada y estable [...] ha dado lugar a una organización más flexible [...]” (Gallart, 1997: 3). La nueva racionalidad educativa con la que esta se articula “[...] 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). Ha cambiado la racionalidad productiva y, por lo tanto, articulada con esta, debe cambiar la educativa⁵.

2. Modernización y sentido común

2.1.a. La modernización del neoliberalismo

La política del neoliberalismo de la década del noventa “[...] es la culminación de tendencias estructurales gestadas desde mediados de la década de los ´70 en tensión con las crisis y mutaciones de la economía mundial [...]” (Thwaites Rey, 1999: 1). La modernización del neoliberalismo se caracteriza por construir para el Estado un funcionamiento similar al del mercado y por prescindir del Estado. Se reduce así un concepto de particularismo tecnocrático (Southwell, 2003)⁶ que, por instrumental, se acompaña de la figura del experto que sostiene el discurso económico-administrativo-gerencial.

2.1.b. El sentido común del neoliberalismo

⁵ “[...] 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).

⁶ Southwell (2003) señala, desde una perspectiva histórica, tres modelos de modernización en la Argentina: el primero desde fines del siglo XIX cuya modernización se centra en el Estado; el segundo durante el desarrollismo cuya modernización también se centra en el Estado y el tercero durante el neoliberalismo cuya modernización se separa del Estado.

“[...] el neoliberalismo, como todo proceso de construcción hegemónica, construye y resignifica el sentido común dominante.” (Apple, 1997: 11). Lo hace mediante la transformación de categorías a través de las cuales construye su realidad (que es discursiva). A esta realidad se la presenta como deseable; natural; única y, por esto mismo inevitable y que se despliega en un vacío social; político e histórico. A algunas de sus categorías, mientras tanto, se las presenta como representando cuestiones técnicas neutras cuando son, en cambio, concepciones políticas⁷.

3. Racionalidad productiva

3.1.a. Taylorismo-Fordismo

De la asociación de la racionalidad económica; el modelo fabril y la ciencia resulta la Organización Científica del Trabajo (OCT), asociada a su vez a la eficiencia y el incremento de las ganancias. Esta asociación se expresa claramente en el lema del taylorismo-fordismo⁸: *one best way* que 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. Esta mejor forma resulta en el dispositivo de la OCT y este en una captura del saber-hacer del trabajador que suprime, en un mismo movimiento, la dimensión intelectual del trabajo manual (Antunes, 2005) que se transfiere a la gerencia científica. Se priva al trabajador de la participación en el proceso de trabajo. “El principio básico de esa organización era la separación de los procesos físicos de producción de los de planeamiento y control [...]” (Lobato, 2004: 97). Se divide al trabajo en concepción y ejecución y se descomponen las tareas “[...] en diferentes operaciones elementales que podían ser medidas y registradas.” (Lobato, 2004: 97). El trabajo se vuelve parcelado; fragmentado; mecánico; repetitivo y desprovisto de sentido para el trabajador. Sólo se articula 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 OCT implica una organización vertical y jerárquica del trabajo.

⁷ “Este trabajo de representación y de puesta en categorías es tanto más eficaz en la medida en que reviste los signos y la coherencia de un sistema técnico.” (Tanguy, 2003: 118).

⁸ “[...] 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 [...] se basaba en la *producción en masa* de mercancías que se estructuraba a partir de una producción más *homogeneizada* y [...] *verticalizada*.” (Antunes, 2005: 22).

3.1.b. Toyotismo

El toyotismo⁹ presenta su reestructuración del modelo productivo taylorista-fordista como la forma más avanzada posible de un nuevo modelo. Lo hace “[...] por medio de las formas de acumulación flexible¹⁰ [...], de las formas de gestión organizacional, de los avances tecnológicos [...] en el plano ideológico, por medio del culto de un *subjetivismo* y un ideario fragmentador que hace apología del individualismo exacerbado.” (Antunes, 2005: 33). Redobra 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.

4. Racionalidad educativa

4.1. Las competencias

El desarrollo del concepto de competencias coincide con los puntos más importantes del neoliberalismo de la década del noventa. 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, debe mejorarse la calidad de la educación atendiendo a la formación de competencias que incluyan el “[...] dominio de: recursos, destrezas interpersonales, información, sistemas sociales, tecnológicos y organizacionales.” (Duschatzky, 1993: 67).

Lo que conduce la articulación entre educación y trabajo es la modernización; la inserción y la adaptación. Los cambios en la racionalidad productiva deben producir cambios en la racionalidad educativa. El trabajo ya no es el especializado del modelo

⁹ El toyotismo, cuyo sistema es el de la mejora continua, se caracteriza, entre otros, por los siguientes elementos que, al mismo tiempo, lo diferencian del taylorismo-fordismo:

- a) [...] su producción es *variada y bastante heterogénea* [...]
- b) Se fundamenta en el trabajo obrero en equipo, con multiplicidad de funciones [...]
- c) La producción se estructura en un proceso productivo flexible, que posibilita al obrero operar *simultáneamente* varias máquinas
- d) Tiene como principio el *just in time*, el mejor aprovechamiento posible del tiempo de producción
- e) Organiza los círculos de control de calidad, constituyendo grupos de trabajadores que son *instigados* por el capital 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 [...]” (Antunes, 2005: 40, 41)

¹⁰ La acumulación flexible propone empresas con contingentes menores de fuerza de trabajo pero que obtienen mayores índices de productividad.

taylorista-fordista de producción sino el de la especialización flexible; por lo tanto, se necesita que el trabajador posea competencias amplias además del dominio de cuestiones específicas. La formación para el trabajo debe apoyarse en una educación básica fuerte y otra específica pensada para el nuevo mundo del trabajo. La educación se reduce a la adquisición de las competencias que permitan la resolución de situaciones complejas. Educar implica “[...] formar para obtener ‘competencias de empleabilidad’.” (Aronson, 2005: 8).

5. El Análisis Político del Discurso (APD)

El Análisis Político del Discurso brinda el marco para analizar el proceso de construcción hegemónica como proceso de construcción discursiva de hegemonía¹¹. De acuerdo con Laclau “[...] el concepto de hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de *articulación*.” (Laclau y Mouffe, 1987: 105). Ubicarse en el campo de la articulación implica “[...] renunciar a la concepción de la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales.” (Laclau y Mouffe, 1987:108). Se debe, en cambio “[...] considerar a la apertura de lo social como constitutiva, como <<esencia negativa>> de lo existente [...]” (Laclau y Mouffe, 1987:108). Lo social carece de esencia y, por lo tanto, no existe un espacio suturado que pueda concebirse como una sociedad¹². Al negar el enfoque esencialista de las relaciones sociales propone, primero, que las identidades poseen un carácter precario y relacional y que no pueden fijarse en un sistema; y luego que, sin embargo, se intenta realizar esa fijación imposible¹³.

De esta forma aparece el concepto de articulación como “[...] toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica”¹⁴ y, ligado a este, el de discurso como la “[...] totalidad

¹¹ Laclau y Mouffe se distancian de la concepción gramsciana de hegemonía en dos puntos fundamentales: “[...] en cuanto al plano de la constitución de los sujetos hegemónicos –para Gramsci [...] el plano de las clases fundamentales–; y en cuanto a la unicidad del centro hegemónico –para Gramsci [...] toda formación social se estructura en torno a un centro hegemónico.” (Laclau y Mouffe), 1987: 158,159). Dos puntos que conservan, en sus términos, el esencialismo propio del marxismo en Gramsci. Para estos autores, en cambio, no hay sujeto que articule ni clases fijas que intervengan en la articulación. Para Laclau y Mouffe existen dos condiciones indispensables para poder referirse a la hegemonía como una práctica articuladora: la primera es que se produzca un encuentro de fuerzas antagónicas cuyas prácticas articuladoras también sean antagónicas y la segunda es que las fronteras que separan a estas fuerzas antagónicas sean inestables.

¹² “Lo social sólo existe como el vano intento de instituir ese objeto imposible: la sociedad.” (Laclau, 1993: 106).

¹³ “[...] la operación de cierre es imposible pero al mismo tiempo necesaria [...]” (Laclau, 2006: 19).

¹⁴ Existen ciertas condiciones contextuales e históricas que deben reunirse para que pueda establecerse la articulación entre esos elementos.

estructurada resultante de la práctica articuladora [...]”¹⁵. Este último está regido por una lógica relacional, incompleta y atravesada por la contingencia, y diferencial. Es la “[...] limitación parcial de un <<exceso de sentido>> que lo subvierte.” (Laclau y Mouffe, 1987: 128). Al considerar la relación entre articulación y discurso se presentan los momentos y los elementos. Los primeros como “[...] posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso [...]”; los segundos como “[...] toda diferencia que no se articula discursivamente”. (Laclau y Mouffe, 1987: 119). El pasaje de los elementos a los momentos nunca se produce completamente. Esto vuelve posible la práctica articuladora.

Lo social como práctica se constituye en la tensión entre la pura interioridad de un sistema fijo de diferencias y la pura exterioridad de unas identidades con respecto a otras. Tensión en la que lo necesario sólo es una limitación parcial de lo contingente¹⁶ y que imposibilita tanto la fijación absoluta como la no fijación absoluta de las identidades. Con respecto a la fijación absoluta hace su aparición el campo de la discursividad como el exceso de sentido mencionado en relación al discurso. Este se vuelve el terreno para la constitución de la práctica social. Con respecto a la no fijación absoluta se sostiene que para que la diferencia sea posible debe haber fijaciones parciales del sentido. La primera y la segunda se relacionan por la aparición de los puntos nodales. Si “el discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 129), los puntos nodales son justamente los “[...] puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial [...]” (Laclau y Mouffe, 1987:129). 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 elementos son significantes flotantes que, por exceso de sentido, no logran articularse en una cadena discursiva y “la práctica de la articulación consiste [...] en la construcción de puntos nodales que fijan

¹⁵ El APD considera a lo discursivo un horizonte teórico. No distingue entre prácticas discursivas y no discursivas y sostiene que no existe objeto que no se constituya como objeto de discurso, que se de “[...] al margen de toda superficie discursiva de emergencia.” (Laclau, 1987: 121). Es decir que el carácter discursivo de una práctica u objeto no niega su existencia física sino que muestra que estos no se presentan como existencias sino articulados discursivamente. Por lo tanto, pone en evidencia que ni las prácticas ni los objetos pueden separarse de su significación. El discurso, conformado por los aspectos lingüísticos y extra lingüísticos, posee un carácter material e implica que “[...] toda configuración social es una configuración *significativa*.” (Laclau, 1993: 114).

¹⁶ Necesario y contingente no son “[...] dos áreas delimitadas y exteriores la una a la otra [...] lo contingente sólo existe en el interior de lo necesario.” (Laclau y Mouffe, 1987: 131). De esto se trata la subversión antes mencionada.

parcialmente el sentido [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 130) y eliminan las diferencias entre las identidades.

Los puntos nodales son también significantes tendencialmente vacíos, significantes sin significado¹⁷. Cualquier significante puede ser vaciado y su vaciamiento, junto a su flotamiento, “[...] son las dos caras de la misma operación discursiva.” (Laclau, 2006: 27). Los significantes vacíos son, también, la condición de posibilidad de la hegemonía. La construcción discursiva de hegemonía produce un efecto de sutura, de (re) totalización, en un sistema significativo que es constitutivamente abierto. Este efecto es posible porque el contenido con el que se llena el significante vacío “[...] pasa a ser el significante de la plenitud comunitaria ausente [...]” (Laclau, 1996: 82).

El cierre de este sistema coincide con sus límites pero “estos límites [...] sólo pueden ser dictados por algo que está más allá de ellos.” (Laclau, 2006: 67). Así, porque hay antagonismo es posible la práctica articularia. El antagonismo define una frontera e implica que “la relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas.” (Laclau y Mouffe, 1987: 145). La relación de antagonismo, entonces, implica que las identidades se constituyen en la relación misma y no previamente; de forma temporaria y no definitivamente establecida y en términos de una negatividad que asume una existencia positiva. De esta manera, el antagonismo es el límite de lo social. Exterior a la sociedad, elemento excluido, establece el límite interior que subvierte lo social y le impide constituirse plenamente como realidad objetiva, como sociedad, suturarse¹⁸.

El límite excluyente introduce la ambivalencia en el sistema de diferencias que instituye: por un lado cada elemento del sistema tiene una identidad como consecuencia de ser diferente de otro; por otro cada diferencia equivale a otra ya que todas son internas al límite de exclusión que marca el antagonismo. La identidad del elemento 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, 1996: 72). La equivalencia subvierte la diferencia. De este modo se presentan dos lógicas en relación a la construcción discursiva de hegemonía: la lógica de la equivalencia y la lógica de la diferencia. La primera se privilegia sobre la segunda

¹⁷ “[...] el carácter flotante de un significante es la única forma fenoménica de su vacuidad.” (Laclau, 2006: 27).

¹⁸ “[...] en el caso de una exclusión tenemos auténticos límites [...] siempre antagónicos.” (Laclau, 1996: 72).

y, al anular el carácter diferencial de los elementos formando una cadena de equivalencias “[...] el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad.” (Laclau, 1996: 75).

“El campo general de emergencia de la hegemonía es el de las prácticas articuladoras [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 155). Para que haya hegemonía los elementos no deben haber cristalizado en momentos. Un sistema cerrado de identidades relacionales; un sistema de diferencias plenas; un sistema de identidades con sentidos fijos, no daría lugar a la práctica hegemónica. Esta, contrariamente, necesita de la articulación y esta última, a su vez, de los significantes flotantes. De otra forma “[...] el principio de repetición dominaría toda práctica en el interior [...] [del sistema], y no habría nada que hegemonizar [...] la hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 155) al mismo tiempo que la sutura hegemónica produce un efecto retotalizante (aun con la variación del elemento que ocupa la posición hegemónica). La relación hegemónica resulta entonces la asunción por parte de un elemento, una diferencia particular, de la “[...] representación de una totalidad imposible y enteramente inconmensurable con ella [...]” (Laclau, 2006: 69). La hegemonía supone también que las prácticas articuladoras hegemónicas se enfrenten con otras antagónicas. Esta es la primera condición de una articulación hegemónica; la segunda es la inestabilidad de las fronteras que separan a unas prácticas de las otras. Finalmente, la hegemonía es una práctica discursiva.

6. Propuesta de análisis

De acuerdo con las categorías del APD trabajadas hasta aquí se propone considerar la nueva relación entre educación y trabajo propia del neoliberalismo en educación de la década del noventa como una, también nueva, articulación producto de las prácticas de construcción discursiva de hegemonía en el escenario del neoliberalismo.

Si la articulación es una práctica que establece una relación tal entre elementos que modifica las identidades de estos, se considera aquí a educación y trabajo los elementos modificados por la práctica articuladora de la educación considerada como discurso. *Zona Educativa*, mientras tanto, es uno de los dispositivos específicos donde este discurso, totalidad que resulta estructurada por la misma práctica articuladora, se hace presente. Se trata de identificar, además, qué otros elementos propios de este discurso se encuentran en la publicación. Es decir, identificar los momentos (los elementos cuyo sentido haya sido fijado parcialmente por el discurso) y, al hacerlo, proponer también

cuáles son los puntos nodales. Se busca reconstruir las cadenas equivalenciales: identificar los elementos diferentes que componen estas cadenas; los significantes vacíos que fijan el sentido y los elementos excluidos y externos al sistema con los que los elementos internos al sistema mantienen relaciones antagónicas.

Existe un sistema significativo nuevo y propio del neoliberalismo en educación de la década del noventa cuyas prácticas articuladoras hegemónicas antagonizan con las prácticas articuladoras del denominado *sistema educativo obsoleto*. Este es el del peronismo y el desarrollismo y su obsolescencia consiste principalmente en formar para el modelo fabril (el de la especialización taylorista-fordista). El sistema educativo de la década del noventa, el de la Transformación Educativa, sostiene, en cambio, que se debe formar para el modelo flexible (el de la especialización flexible). De esta manera se puede construir la siguiente cadena equivalencial: educación-trabajo-globalización-competencias- modernización. *Competencias*¹⁹ y *modernización* son los dos significantes identificados como puntos nodales, significantes vacíos que, por lo tanto, fijan retroactivamente el sentido del resto de los significantes de la cadena. Como resultado, cada uno de estos elementos cuya identidad es diferente en el interior del sistema de significación política neoliberal, se tornan equivalentes en la cadena que los opone al elemento excluido.

Lo fundamental es que la educación debe adaptarse a las demandas del mercado laboral, ponerse a su servicio: “[...] 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.” (*Zona Educativa* N°2, abril de 1996: 37). Como resultado, la educación para el trabajo no puede ser ya la de la escuela técnica que formaba para el modelo fabril. “Esta formación se generó en una época en la que se necesitaba mano de obra calificada [...] Estas vías que formaban para puestos de trabajo específicos [...] fueron quedando obsoletas.” (*Zona Educativa* N° 2, abril de 1996: 17). Las competencias que necesita la moderna ciudadanía hoy son las de las transformaciones de la racionalidad productiva. La educación para el trabajo forma ciudadanos productivos y competentes: “[...] una buena base de competencias básicas [...] vinculadas al mercado de trabajo.” (*Zona Educativa* N° 2, abril de 1996: 17).

¹⁹ “[...] 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* N° 2, abril de 1996:17)

Bibliografía

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

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

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

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

Figari, Claudia, (2001), “Lógicas de formación y de calidad en la modernización empresaria”, *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.

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

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

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

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

García Delgado, Daniel, (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.

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

Laclau, Ernesto, (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

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

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

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

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

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

Southwell, Myriam, (2003), “‘...**El emperador está desnudo...**!’. Políticas de modernización y educación”, en: VVAA, *Lo que queda de la escuela*, Editorial Laborde-Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.

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

Tanguy, Lucie, (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 y Neffa (Comps): *El futuro del trabajo- el trabajo del futuro*, Buenos Aires, CLACSO.

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

Tiramonti, Guillermina, (1997), “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90”, *Propuesta Educativa* N° 17, Buenos Aires, FLACSO.

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

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