

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VII Jornadas de Jóvenes Investigadores

6, 7 y 8 de noviembre de 2013

Wendy Sapoznikow

FSOC-UBA

[wsacademica@gmail.com](mailto:wsacademica@gmail.com)

Eje problemático 5

La individualización del sujeto pedagógico

Educación y trabajo en Argentina (1989-1999)

### **El escenario**

La articulación discursiva<sup>1</sup> -entre los elementos<sup>2</sup> educación y trabajo- que desarrolla el neoliberalismo de la década del noventa en Argentina<sup>3</sup> en el escenario de la autodenominada Transformación Educativa establece una relación diferencial con la que había realizado el sistema educativo argentino durante períodos históricos anteriores. Particularmente, con la del primer y segundo gobierno peronista (1945-1955) que articula productivamente los elementos educación y trabajo<sup>4</sup>. La relación diferencial con este modelo -denominado por el neoliberalismo de la década del noventa sistema educativo obsoleto- se establece a través de la propuesta de articular los elementos

---

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

<sup>2</sup> Los elementos son “[...] toda diferencia que no se articula discursivamente”, los momentos, en cambio, “[...] posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso [...]” (Laclau y Mouffe, 1987: 119). El pasaje de los elementos a los momentos nunca se produce completamente. Esto vuelve posible la práctica articuladora.

<sup>3</sup> Cabe mencionar que ese momento de expansión neoliberal tuvo antecedentes precisos: algunas de sus ideas políticas y económicas centrales comenzaron a implementarse durante la dictadura de 1976-1983. En este trabajo tomaremos sólo la década del noventa aún sabiendo que no es su comienzo en sentido estricto.

<sup>4</sup> Este modelo educativo se basa en la racionalidad productiva fabril de la Industrialización Sustitutiva de Importaciones (ISI) y propone la formación profesionalizante (técnico-profesional) para el puesto de trabajo o tarea específicos.

educación y trabajo a partir de una consigna amplia: educar integralmente para el mundo del trabajo<sup>5</sup>.

Se propone como eje de análisis la relación entre estos dos elementos por el peso nuevo y particular que adquiere con la legitimación del neoliberalismo de la década del noventa como formación histórico-discursiva hegemónica<sup>6</sup> para el período y su expresión en el campo educativo en las leyes N° 24.049 Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos (LTE, 1992), N° 24.195 Federal de Educación (LFE, 1993) y N° 24.521 de Educación Superior (LES, 1995). Las tres leyes mencionadas anteriormente traducen a la legislación del campo educativo el espíritu de las reformas neoliberales del Estado de la década del noventa en Argentina (Southwell, 2001). Responden a esa necesidad de reforma sostenida por el neoliberalismo<sup>7</sup> con eje en la eficacia. Así aparecen los imperativos de la modernización y de la inserción (Tiramonti, 1997). El primero se trata de “[...] una exigencia insoslayable para evitar quedarse al margen [...]; el segundo de “[...] desarrollar estrategias que proporcionen condiciones de mayor competitividad [...]” (Tiramonti, 1997: 40). Ambos imperativos -de carácter economicista- se presentan como naturales. Lo que se naturaliza es el devenir –como destino inevitable- de la dimensión económica y del mercado.

Las cuestiones expuestas más arriba cobran repercusión en el campo educativo<sup>8</sup> cuando a este comienza a interpelárselo desde la dimensión económica. De esta forma el tema de la competitividad –en relación con los imperativos de la modernización y de la inserción- se traduce en este campo en un discurso educativo que sostiene que la

---

<sup>5</sup> 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 trabajo, el pasaje de la especialización taylorista-fordista a la especialización flexible, 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.

<sup>6</sup> Una práctica de articulación sólo puede ser considerada hegemónica si subvierte a las que compiten en el intento por otra forma de articulación de lo social.

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

<sup>8</sup> Este trabajo entiende la categoría campo como una configuración u ordenación precaria y abierta a la dislocación. Es decir, no la entiende como un espacio de juego regulado “[...] una construcción social arbitraria y artificial [...] reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo estrictamente delimitados [...]” (Bourdieu, 1991: 114)

educación debe tener por función “[...] cooperar para aumentar las posibilidades nacionales de articularse al intercambio de productos y generar sujetos capaces de competir entre sí en un mercado de trabajo cada vez más estrecho y cambiante.” (Tiramonti, 2001a: 21). En este campo se busca lograr la competitividad ya no sólo a nivel nacional sino también individual. Y a este último nivel -mediante la individualización- se busca transformar a los sujetos en ciudadanos modernos “[...] tomadores de riesgo y [...] únicos responsables de su suerte.” (Tiramonti y Suasnabar, 2001: 67). La individualización pretende generar un tipo nuevo de sujeto, un individuo que se autoregule y se autogestione<sup>9</sup>.

En este escenario la educación recibe nuevas críticas<sup>10</sup>: se la declara irrelevante e inútil socialmente. Se la acusa de no cumplir con la función asignada en relación a la competitividad: no forma a los sujetos “[...] ni para insertarse en el mundo del trabajo ni para ejercer la nueva ciudadanía” (Tiramonti, 2001a: 22). Se la vincula con el imperativo de la inserción, con la competitividad y con el mercado de trabajo a través de una educación basada en competencias –de empleabilidad- que son presentadas como “[...] un conjunto de propiedades en permanente modificación, que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.” (Gallart, 1997: 4). Las competencias son saberes asociados a un mercado de trabajo cambiante que le permiten al sujeto ser capaz de adaptarse eficientemente a este. De acuerdo con el neoliberalismo la flexibilidad laboral –a la que presenta como polivalencia entre distintas tareas- fuerza al individuo a competir y, por lo tanto, a mejorar. Los cambios que se producen en la organización del trabajo -durante la década del noventa en Argentina- deben producir a su vez cambios en la educación para el trabajo. De este modo, el sistema educativo se pone al servicio del nuevo mundo del trabajo y el – también nuevo- ciudadano a educar se transforma en el ciudadano competente cuya participación en el mundo del trabajo y en la sociedad depende ahora de la adquisición de las competencias.

---

<sup>9</sup> “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).

<sup>10</sup> Afirmamos que estas críticas son nuevas porque –si bien son tensiones presentes desde la fundación del sistema educativo- toman una forma particular en el contexto de esta nueva formación histórico-discursiva.

## La individualización del sujeto pedagógico

La aparición del significante<sup>11</sup> competencias -en el escenario de la Transformación Educativa y de la competitividad- implica modificaciones en la concepción del sujeto pedagógico y en la de la educación cuyo papel ahora es el de mantener o aumentar la competitividad individual en el mercado de trabajo. El sistema educativo debe tener por función educar sujetos ciudadanos competentes, futuros trabajadores competentes. El sujeto pedagógico ciudadano competente –luego trabajador competente- es responsable de sí mismo, de su individualidad<sup>12</sup>. Lo que se enzalza es la individualización por medio de la figura de un sujeto responsable de mantener sus competencias de empleabilidad actualizadas y de adaptarse a toda situación novedosa que se le presente. El sujeto debe realizar un esfuerzo individual primero para educarse y luego –de acuerdo con los conocimientos y habilidades que haya adquirido en el sistema educativo- para realizar la opción más adecuada para insertarse en el mercado de trabajo competitivo y cambiante y conquistar las mejores posiciones (Herger, 2007).

La relación entre educación y trabajo -que se articula a partir del significante competencias- sostiene “[...] una relación necesaria entre: cambios tecnológicos y organización del trabajo, complejización y transformación de los procesos productivos y condiciones de empleo y calificación de los recursos humanos” (Duschatzky, 1993: 67). Se define a las competencias como una categoría situada entre los saberes y las habilidades concretas: no puede ser separada de la acción pero exige conocimiento. Implica una utilidad productiva. Las competencias son amplias y flexibles. En consecuencia la educación debe ser general y flexible y las habilidades que busca desarrollar en el sujeto, relevantes para el nuevo mundo productivo y para el nuevo mercado de empleo. Así se propone que la adquisición individual de competencias aumenta la empleabilidad<sup>13</sup> de los sujetos.

---

<sup>11</sup> “[...] con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad [...]” (Southwell, 2008: 3).

<sup>12</sup> Este ciudadano además es productivo. Pero se considera una “[...] productividad basada en la responsabilidad individual [...]” (Finocchio, 2009: 183).

<sup>13</sup> La categoría empleabilidad se define como “[...] la habilidad para no dejar pasar ninguna oportunidad de ser contratado en el mercado de trabajo [...] es la mejor garantía de conservar un trabajo en una misma empresa o, alternativamente, de encontrar uno nuevo con rapidez [...]” (Mounier, 2001: 21).

El discurso del neoliberalismo en educación de la década del noventa propone un sujeto individualizado y responsable que actúa en base a decisiones racionales que lo conducen en la búsqueda de lo mejor para su satisfacción. Se privilegia la trayectoria y el esfuerzo individual: el éxito educativo y laboral es una condición individual. Se reactualiza con nuevas tensiones, entonces, la lógica meritocrática: lógica del mérito basado en el esfuerzo individual. El individuo que no presta atención a su educación no puede soportar la actualización permanente y, por lo tanto, no se insertará laboralmente. Las competencias de empleabilidad –al igual que las competencias- persiguen la individualización, la autoresponsabilización y la autoculpabilización del sujeto “[...] hacedor de su propio destino que se encuentra en sus propias manos, en su educación y en su capacitación.” (Mounier, 2001: 21).

### **La nueva versión de la Teoría del Capital Humano**

A partir de lo desarrollado hasta aquí va conformándose una nueva tendencia que reorienta la racionalidad educativa<sup>14</sup> hacia la racionalidad productiva<sup>15</sup>. Una de sus consecuencias es que la Teoría del Capital Humano (TCH)<sup>16</sup> “[...] vuelve a utilizarse como estrategia para analizar los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernientes a la producción y el trabajo” (Aronson, 2005: 1). La nueva versión de la TCH coincide con la primera<sup>17</sup> en considerar a la educación

---

<sup>14</sup> “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).

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

<sup>16</sup> 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. El sistema educativo asume un rol económico: se torna una variable en la generación de valor. La TCH postula también la posibilidad de la elección individual de la mejor educación considerada en función de su rédito futuro. De esta forma, los sujetos son responsables de cómo resulte su integración al mercado de empleo.

<sup>17</sup> La primera versión de la TCH 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 empleo. El sistema educativo debe atender a los requerimientos del desarrollo económico ya que la elevación del nivel educativo conlleva al desarrollo. Por eso se considera a la educación – que consiste en la formación de recursos humanos- una inversión de gran rentabilidad.

La TCH como teoría de la educación representa un enfoque utilitario y pragmático. 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-

como responsable del desarrollo-progreso económico y social y del desempeño satisfactorio en el mundo productivo. Pero mientras que en la primera versión educar significaba adquirir certidumbres que posibilitaran la inserción laboral, la elevación de los ingresos y el ascenso social, en la segunda versión educar significa adquirir habilidades que posibiliten enfrentarse a la incertidumbre. El ascenso social, mientras tanto, se transforma en movilidad social horizontal: no se produce un desplazamiento de un estrato social a otro sino una búsqueda de los lugares más redituables en el interior del mercado de trabajo. El sujeto de ambas versiones de la TCH es responsable de hacer corresponder su educación con su inserción en el mercado de trabajo.

El sistema educativo argentino construyó en su fundación a su sujeto pedagógico como el ciudadano. Esta categoría implicaba la subordinación de la individualidad bajo un contrato social. El neoliberalismo de la década del noventa, en cambio, sacrifica este contrato social y privilegia el orden individual. Una concepción entiende a la educación como un derecho adquirido –por lo tanto su sistema educativo es inclusivo- y la otra la entiende como un derecho individual regulado por el mercado. En esta última el individuo debe gozar de la libertad -individual- de elegir -como consumidor- entre una diversidad de ofertas educativas la que mejor lo satisfaga. De esta forma, durante la década del noventa el sistema educativo pierde su dimensión colectiva y, en cambio, se vuelve un espacio de individualización.

## **Conclusiones**

El discurso del neoliberalismo de la década del noventa en Argentina que se constituyó como un intento por subordinar la dimensión política a la dimensión económica se desarrolló con el transcurso de la acumulación flexible y sus consecuencias expresadas en la desindustrialización, la desregulación de los mercados – entre ellos el mercado de trabajo- y el desempleo. Este mismo discurso interpela al sujeto como un individuo responsable de su formación integral –formación reformulada en términos de utilidad económica- y de no quedarse afuera del sistema educativo ni del mercado de trabajo. Se responsabiliza a los individuos como parte de un proceso de descolectivización y reindividualización. La descolectivización hace referencia a la

---

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.

pérdida de los soportes colectivos –particularmente el trabajo y la política- que habían configurado la identidad del sujeto en la sociedad salarial, sociedad de producción (Castel, 2006). La sociedad del modelo de acumulación flexible, en cambio, en tanto está regida por la lógica de mercado, responsabiliza a los individuos de su (auto) producción y les exige el desarrollo de los soportes y las competencias<sup>18</sup> necesarias para poder acceder a los mismos bienes sociales cuyo acceso garantizaba el Estado en la sociedad salarial. Esta exigencia es independiente de los recursos materiales y simbólicos con que cuenten los individuos.

La individualización comienza, así, cuando se asocian el nuevo modelo de acumulación flexible y el proceso de desregulación ya que “[...] la desregulación conlleva una demanda de autorregulación, y la autorregulación exige autonomía [...]” (Svampa, 2005: 78). En consecuencia, los procesos de individualización y desregulación significan la legitimación de un modelo de ciudadanía restringido que no tiene alcance universalista y tampoco aspira a la igualdad.

---

<sup>18</sup> De esta forma resulta que el sujeto competente es aquel cuya “[...] capacidad de *agencia* [cursiva en el original] está asociada al desarrollo de las competencias, en un mundo cada vez más complejo y atravesado por una fuerte dinámica de exclusión.” (Svampa, 2005: 309).

## Bibliografía

Aronson, P. (2005). El retorno de la teoría del capital humano. *Revista Pilquén*. Versión digital.

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

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

de Marinis, P. 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*. 15. (2005). <http://www.ehu.es/CEIC/Papeles/15.pdf>

Duschatzky, S. (1993). Las competencias educativas. Un terreno polémico de definición. *Revista Propuesta Educativa*. 9, 67-70.

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

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

Gallart, M.A. (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*. 15. Versión digital.

\_\_\_\_\_ y Jacinto, Claudia (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. 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.

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*. Tesis de Maestría no publicada, FLACSO, Argentina.

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

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

Riquelme, G. (1993). La comprensión del mundo del trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 2, 2-13.



Southwell, M. (2001). *Educational Discourse in Post-dictatorial Argentina (1983-1999)*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Essex, Inglaterra.

\_\_\_\_\_ (2008). "Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado". (O. Cruz y L. Echevarría, Coord.). *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. México: Casa Editorial Juan Pablos, PAPDI.

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

Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los '90. *Revista Propuesta Educativa*. 17, 39-46.

\_\_\_\_\_ 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?* (49-70) 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?* (19-29) 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?* (31-47) Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

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