

# EDUCAR AL CIUDADANO MODERNO: COMPETENCIAS Y TRANSFORMACIONES EN EL MUNDO DEL TRABAJO. ANÁLISIS DISCURSIVO DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA REVISTA *ZONA EDUCATIVA*

Wendy Sapoznikow  
Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
wendysapoznikow@ciudad.com.ar

## Resumen

Este trabajo indaga sobre la forma en que se construye discursivamente la relación entre educación y trabajo en la publicación del Ministerio de Educación *Zona Educativa*, editada en papel entre los años 1996 y 1999. Se propone como eje de análisis la relación entre educación y trabajo por el peso que adquiere con la legitimación del neoliberalismo en educación expresada en la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en el año 1993 (Ley N° 24.195) e implementada a partir del año 1996. *Zona Educativa*, órgano de difusión de la reforma educativa de la década del noventa, acompaña discursivamente el proceso de implementación de la ley. En el escenario neoliberal de esa década se pretende poner el sistema educativo al servicio del mercado laboral. El ciudadano moderno a educar se transforma, así, en el ciudadano productivo.

**Palabras clave:** Análisis del discurso - Relación educación-trabajo - Neoliberalismo en educación.

## 1. Introducción

El tema de este trabajo (1) es la forma en que se construye discursivamente la relación entre educación y trabajo en la publicación del Ministerio de Educación *Zona Educativa*, editada en papel entre los años 1996 y 1999 y distribuida en forma gratuita en todas las escuelas del país. Se toma la colección completa de la revista; se recortan para la constitución del corpus las notas que abordan, en sus diferentes géneros, la relación entre educación y trabajo. Se trata de analizar cómo la voz (oficial) del Ministerio de Educación incluye, durante la década del noventa, el trabajo en la producción discursiva sobre temas de educación y construye su relación con la educación. Se propone como eje de análisis la relación entre educación y trabajo por el peso que adquiere con la legitimación del neoliberalismo en educación, cuyos ejes centrales para la política educativa 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). Esta legitimación mencionada se expresa en la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en el año 1993 (Ley N° 24.195) (2). *Zona Educativa*, órgano de difusión de la reforma educativa de la década del noventa, acompaña discursivamente el proceso de implementación de la ley. Difunde y prescribe las ideas centrales de la reforma educativa al mismo tiempo que legitima el modelo propuesto caracterizado por la presencia de “lo moderno” y “lo novedoso”. La LFE traduce a la legislación el espíritu de las reformas neoliberales de la década del noventa (3), responde a esa necesidad de reforma sostenida por el modelo neoliberal que 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). Esta reforma, cuyo eje es la eficacia tiene como objetivo en el ámbito nacional (de un país de la región Latinoamericana) modificar el modelo de desarrollo sostenido hasta la década del ochenta y, en consecuencia, la reestructuración del modelo productivo y el mundo del trabajo resultante. Reestructurar la economía para insertarse en el nuevo modo de la globalización “[...] asocia la reforma del Estado como el inevitable producto de los constreñimientos derivados de un proceso de inserción en la economía globalizada” (García Delgado, 1994: 13). La economía nacional, sin posibilidades de intervención sobre la configuración del nuevo orden mundial, debe adaptarse a éste. “La modernización aparece entonces como una exigencia insoslayable para evitar quedarse al margen [...] Esta urgencia imprime un carácter netamente economicista a las propuestas modernizadoras [...]” (Tiramonti, 2001: 32). La adaptación se pone en relación con el “imperativo de la inserción” (Tiramonti, 2001) que se trata de “[...] desarrollar estrategias que proporcionen

condiciones de mayor competitividad [...]” (Tiramonti, 2001: 34).

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, 2001: 21). Es decir, lograr la inserción tanto a nivel nacional como individual. Y, a nivel individual además, transformar a los sujetos en ciudadanos modernos. En este marco la educación recibe nuevas críticas: se la declara socialmente irrelevante. Se la acusa de no cumplir con la función asignada en relación con la competitividad: no forma a los sujetos ni para el mundo del trabajo ni para ejercer la ciudadanía moderna. La educación, entonces, se vincula con el imperativo de la inserción, la competitividad y el mundo del trabajo a través de las competencias (4) que se deben desarrollar para que, por un lado, el país pueda ser competitivo en un mundo globalizado y; por otro, el individuo pueda ser capaz de adaptarse a un mercado laboral cambiante. El neoliberalismo sostiene que la flexibilización laboral fuerza al individuo a competir. El trabajador debe adaptarse a este modelo de competencia que, por otra parte, lo obliga a mejorar. De este modo, el sistema educativo debe ponerse al servicio del mercado laboral y el ciudadano moderno a educar se transforma en el ciudadano productivo. “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).

## **2. Educación y trabajo**

La línea de investigación con la que se trabajará es aquella que propone una vinculación entre “racionalidad productiva y racionalidad educativa” (Gallart, 1985) y que, por lo tanto, vincula también proceso de globalización, cambios tecnológicos, cambios en la organización del trabajo (pasaje del modelo especializado fordista al de la especialización flexible) y cambios en los mercados laborales (transformaciones en la competitividad) (5). En esta línea se plantea que la vinculación del trabajo y la educación se apoya en una formación básica y general contextualizada en el mundo “moderno” y adaptada a los requerimientos del mercado laboral. Lo que busca este último son sujetos con competencias que les permitan adaptarse y readaptarse constantemente.

[...] 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).

El modo de vincular la educación y el trabajo en este nuevo escenario, entonces, no es ya el de los períodos peronista y desarrollista (6). Ha cambiado la racionalidad productiva y, por lo tanto, articulada con esta, debe cambiar la educativa. “[...] 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).

### **2.1. Las dos versiones de la teoría del capital humano y las competencias**

Para desarrollar la vinculación entre racionalidad educativa y racionalidad productiva propuesta por *Zona Educativa* se trabajará también con la teoría del capital humano que “[...] vuelve a utilizarse [en el escenario neoliberal] 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) y el concepto de competencias. Tanto la nueva versión de la teoría del capital humano como el desarrollo del concepto de competencias coinciden con los puntos más importantes del neoliberalismo en educación de la década del noventa, presentes en *Zona Educativa*.

En la primera versión de la teoría del capital humano (7) así como en la actual se realiza una conceptualización de la educación, en ambas diferente. “En la primera versión, predominó un principio de carácter ‘instrumental’ basado en ‘contenidos’: un rango de conocimientos apropiados para el mejoramiento y ampliación del rendimiento laboral [...] educar en circunstancias de creciente especialización” (Aronson, 2005: 7). La racionalidad educativa, articulada con la racionalidad productiva de la sociedad industrial brindaba *certidumbres* en relación con “[...] posibilidades de desarrollo laboral y elevación de los ingresos” (Aronson, 2005: 7). En la versión actual, globalización mediante, “la capacitación muta hacia la competencia [...] las calificaciones ceden su lugar a un tipo de habilidad capaz de enfrentar la ‘incertidumbre’” (Aronson, 2005: 7). Así se entiende por educación a la

adquisición de las competencias que permitan la resolución de situaciones complejas. Educar implica “[...] formar para obtener competencias de empleabilidad.” (Aronson, 2005: 8). Esto muestra, a su vez, la diferencia en la consideración sobre el trabajo: pasaje del trabajo de la especialización fordista al de la especialización flexible.

En cuanto al concepto de competencias, aparece con fuerza en el informe de la Comisión SCANS (1992) que 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). Los cambios en el modelo de organización del trabajo y el mercado laboral plantean nuevas exigencias y, por lo tanto, para lograr el rendimiento de las empresas se deben combinar las exigencias tecnológicas con las destrezas del trabajador. “[...] las metas productivas dependen del factor humano, de que los trabajadores se desempeñen cómodamente con la tecnología y con los sistemas complejos de producción [...]” (Comisión SCANS, citado en Duschatzky, 1993: 67).

### 3. Metodología de análisis del discurso

Para realizar el análisis del discurso correspondiente se trabajará con la metodología de análisis del discurso de la Teoría de los Discursos Sociales (TDS) de Verón y del Análisis Político del Discurso (APD) de Laclau.

La metodología de la TDS afirma que “[...] analizando *productos*, apuntamos a *procesos*” (Verón, 1987: 124). Es decir que la posibilidad de realizar un análisis del sentido reside en que las condiciones de producción (los *procesos*) dejan huellas en los *productos*. “Se puede hablar de marcas cuando se trata de propiedades significantes cuya relación, sea con las condiciones de producción o de reconocimiento, no está especificada [...] Cuando la relación [...] se establece, [...] se convierten en *huellas* [...]” (Verón, 1987: 129). Así las condiciones de producción pueden reconstruirse fragmentariamente a partir de la manipulación de los productos. Los fenómenos extra-textuales sólo pueden ser considerados condiciones de producción si han dejado sus huellas en el discurso. Se produce un “[...] doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido [que] sólo se puede develar cuando se considera la producción de sentido como discursiva” (Verón, 1987: 126). De acuerdo con la TDS se buscará identificar en la superficie textual de *Zona Educativa* las huellas que den cuenta tanto del discurso del neoliberalismo en educación de la década del noventa como de aquel de la línea de investigación que propone la vinculación entre racionalidad educativa y racionalidad productiva. Particularmente se buscará reconstruir las relaciones entre las huellas y las condiciones de producción para la relación entre educación y trabajo que construye *Zona Educativa*.

Laclau trabaja dos lógicas para analizar la construcción discursiva de hegemonía: la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia. La lógica de la diferencia implica que los elementos se diferencian entre sí; la diferencia da identidad al elemento. La identidad de los elementos no es fija ni positiva sino flotante “[...] 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, 1987: 107). Así, Laclau propone ubicarse en el campo de la articulación y, de este modo, renunciar a pensar lo social como totalidad suturada. Lo social está, en cambio, constituido como apertura: los elementos no mantienen entre sí una relación necesaria, ya que no existe un sistema estable de diferencias, sino contingente, ya que sus sentidos no son fijos, sus identidades son precarias y estos sentidos sólo se fijan parcialmente como producto de la práctica articuladora. 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, 1987: 131). De esto se trata la *subversión*. En tanto para Laclau no existe realidad extra discursiva, los elementos se relacionan del modo en que un discurso los presente (fragmentados, dispersos, diferenciados, unidos, equivalentes, etc). La estructura discursiva es una práctica articuladora (8): no existe totalidad discursiva como positividad ni como fijación última del sentido.

En la lógica de la equivalencia los elementos se eslabonan en cadenas equivalenciales. Aquí las diferencias se “disuelven”, los elementos se tornan equivalentes entre sí: la lógica de la equivalencia empobrece el sentido. “[...] la equivalencia crea un sentido segundo, que a la vez es parasitario del primero, lo subvierte: las diferencias se anulan en la medida en que son usadas para expresar algo idéntico que subyace a todas ellas” (Laclau y Mouffe,

1987: 147, 148). A medida que la cadena equivalencial se expande (9), se pierde la diferencialidad de los elementos. Si no existe una fijación última del sentido sí existen fijaciones parciales. Los *puntos nodales* de la cadena equivalencial son aquellos que posibilitan esta fijación parcial del sentido de los elementos. A estos puntos nodales, puntos que eliminan las diferencias, se los denomina significantes vacíos, son significantes sin significado. Estos fijan retroactivamente el sentido de los elementos de la cadena equivalencial, sentido que hasta su aparición se deslizaba por los significantes. De esto se trata el efecto ideológico (10), de hacer creer que existe la posibilidad de que lo social se organice de un modo que cierre. Los significantes vacíos son la condición de posibilidad de este efecto ideológico de plenitud de lo social y por eso son importantes para pensar la posibilidad de construcción discursiva de hegemonía: la hegemonía produce un efecto de sutura, de (re) totalización, en un sistema de significación política que es constitutivamente abierto. Una relación hegemónica es aquella en la que “[...] una diferencia particular asume la representación de una totalidad imposible [...]” (Laclau, 2006: 69). El cierre de este sistema de significación política coincide con sus límites pero “estos límites [...] sólo pueden ser dictados por algo que está más allá de ellos” (Laclau, 2006: 67). El elemento excluido (aquellos que están *más allá* de los límites del sistema) hace que los elementos diferentes internos al sistema se tornen equivalentes por su oposición a él.

Aquí se buscará, para el caso de la relación entre educación y trabajo propuesta por el neoliberalismo en educación de la década del noventa considerado como articulación hegemónica, reconstruir las cadenas equivalenciales. Es decir, identificar los elementos excluidos a los que los elementos internos al sistema se oponen, los significantes vacíos que fijan el sentido y los elementos diferentes que componen estas cadenas.

#### 4. (Breve) análisis

De acuerdo con la metodología de la TDS, en el corpus conformado para este trabajo se han podido identificar huellas del discurso del neoliberalismo en educación, así como de la línea de investigación señalada más arriba, tal como se ejemplifica a continuación.

El neoliberalismo en educación propone que la globalización es un hecho, un dato de la *realidad*. No tiene sentido discutirla sino ver el modo de adaptarse a ella. “Las formas de vivir y trabajar en un mundo atravesado por la revolución tecnológica y la globalización estaban cambiando y la educación debía, sí o sí, adaptarse a esos cambios” (*Zona Educativa* N° 1, marzo de 1996: 15). De esta forma se deben generar estrategias para adaptarse competitivamente a este orden globalizado: aquí se hace presente la cuestión de las competencias que debe brindar el sistema educativo en el modelo de la especialización flexible. “[...] 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” (*Zona Educativa* N° 2, abril de 1996: 17). Por lo tanto, la transformación educativa que impulsa la reforma tiene que ver con la transformación, modernización del país. “El mundo actual, con sus constantes transformaciones, exige en el área educativa respuestas más flexibles [...] los parámetros de fines del siglo pasado ya no alcanzan para cubrir las expectativas de hoy” (*Zona Educativa* N° 3, mayo de 1996: 36).

La vinculación de la educación con el trabajo es una preocupación actual de todos los países; vinculación que se sostiene en el imperativo de la inserción en el mundo globalizado y competitivo. Lo primordial es no quedarse atrás en el mundo *actual*, actualizarse. “Hoy en día todos los países están preocupados por cambiar su educación y relacionarla con el mundo del trabajo” (*Zona Educativa* N° 2, abril de 1996: 17). Relacionar el sistema educativo con el mundo del trabajo es modernizar al primero. El sistema productivo (trabajo-tecnología) es el medio de inserción de los países en la globalización y la competitividad y por eso la educación debe responderle. “[...] 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 [...] una buena base de competencias básicas y que éstas [...] estén vinculadas al mercado de trabajo” (*Zona Educativa* N° 2, abril de 1996: 17). La educación debe adaptarse a las demandas del mercado laboral, ponerse a su servicio. De esta forma, si el mercado laboral es flexible, se requiere de una educación flexible también. “[...] una formación general apropiada a la estructura de los mercados de trabajo contemporáneos, que demandan flexibilidad, polivalencia, aprendizaje en situaciones reales” (*Zona Educativa* N° 3, mayo de 1996: 15). 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 del mundo productivo. La educación para el trabajo es, entonces, aquella pensada para formar ciudadanos productivos adaptables a los cambios. “[...] formar ciudadanos éticos, solidarios y críticos para vivir en democracia y desempeñarse de manera más solvente en el mundo del trabajo [...]” (*Zona Educativa* N° 33, julio-agosto de 1999: 22).

De acuerdo con la teoría de Laclau se puede construir la siguiente cadena significativa: educación-trabajo-globalización-tecnología-flexibilización-modernización. *Flexibilización* 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 *sistema educativo obsoleto*. El sistema educativo obsoleto es el del peronismo y el del desarrollismo cuya racionalidad educativa vinculada a la racionalidad productiva resultaba en formar para el modelo fabril. El sistema educativo de la modernización (del país) debe ser, en cambio, el del modelo flexible.

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 (*Zona Educativa* N° 18, septiembre de 1997: 29).

## 5. Cierre provisorio

De acuerdo con lo desarrollado hasta aquí puede cerrarse provisoriamente este trabajo proponiendo que lo que conduce la vinculación de educación y trabajo en *Zona Educativa*, lo que aparece como primordial, es no quedarse atrás en el mundo *moderno*, modernizarse. No hacerlo, sostiene el neoliberalismo, implica para el país la condena al subdesarrollo. Los cambios globales en la racionalidad productiva deben producir cambios en la racionalidad educativa. En este escenario, referirse a la formación para el trabajo implica cuestionar el modelo de las escuelas técnicas. El trabajo ya no es el especializado del modelo 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 básica fuerte y otra específica pero pensada para el nuevo mundo del trabajo. Además estos dos tipos de formación se ligan a una tercera, la formación cívica: las competencias sirven para el trabajo pero también para *la vida*. El conflicto, y aquí el núcleo del cuestionamiento al sistema educativo, reside en que “[...] la educación [...] no facilita la participación [...] esto se manifiesta en la participación ciudadana y en el acceso y permanencia en el mercado de trabajo [...] la escuela no provee los elementos suficientes para ser un buen trabajador ni un buen ciudadano” (*Zona Educativa* N° 3, mayo de 1996: 36). En consecuencia, el sistema educativo vigente está obsoleto y debe modernizarse. La forma de hacerlo es brindando una educación flexible y moderna acorde al mundo actual. Es decir, acorde al mundo del trabajo actual.

## Notas

(1) Este trabajo continúa la línea del proyecto de tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO. Una primera versión fue presentada en las XI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, UNCUYO, Mendoza. 4 al 6 de octubre de 2007.

(2) Si bien la LFE se sancionó en 1993, la reforma educativa que supuso comenzó su implementación en el año 1996. Este fue el año de publicación del primer número de *Zona Educativa*.

(3) 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.

(4) La problemática de las competencias implica la no distinción entre trabajo y mercado laboral: la formación de competencias para el mundo del trabajo es la formación para el mercado laboral. Las competencias del modelo de la especialización flexible se oponen a las calificaciones de la especialización rígida del modelo fordista. “Son [...] 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).

(5) La decisión de trabajar con esta línea de investigación reposa en que esta es la que soporta la construcción discursiva de la relación entre educación y trabajo de *Zona Educativa*.

(6) Durante el período peronista el sistema educativo capacitaba para el trabajo fabril (escuelas fábrica). Durante el período desarrollista se concibió la educación como “[...] un subsector auxiliar del desarrollo económico cuyo único objetivo es la preparación de los insumos- en este caso, recursos humanos necesarios para un determinado estilo de desarrollo” (Rama, 1987: 13).

- (7) La primera versión de la teoría del capital humano es la que se inicia en la década del cincuenta y se impulsa durante la década del sesenta. “[...] percibe a los recursos que se destinan a la educación como una forma de inversión que rendirá una corriente de beneficios en el futuro [...] representados en términos de una mayor productividad de los trabajadores educados” (Morduchowicz, 2004: 28).
- (8) “[...] llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*” (Laclau, 1987: 119).
- (9) “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, 2006: 25).
- (10) La TDS, por su parte, también hace referencia a un efecto de sentido de lo ideológico o efecto ideológico. En esta teoría este concepto se refiere a que el discurso aparezca “[...] como teniendo una relación directa, simple y lineal, con lo real [...] como siendo el único discurso posible sobre su objeto [...]” (Verón, 1987: 23). En consecuencia se anula todo posible desdoblamiento en las relaciones del discurso con lo extra-discursivo.

## Bibliografía

- Aronson, Perla, «El retorno de la teoría del capital humano», Revista Pilquén, Universidad Nacional del Comahue, en prensa, 2005.
- Becker, Gary, <<Capital Humano en la Nueva Sociedad>>, Presentación en la Fundación DMR, <http://www.fundaciondmr.org/textos/conferencia01d.html>, 2003.
- Bonal, Xavier, *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Comisión SCANS, “Lo que el trabajo requiere de las escuelas”, Informe de la Comisión SCANS para América 2000, Departamento de Trabajo de los Estados Unidos de Norteamérica, 1992.
- Duschatzky, Silvia, “Las competencias educativas. Un terreno polémico de definición”, en: *Propuesta Educativa* N° 9, Buenos Aires, 1993.
- Feldfeber, Myriam, “La propuesta educativa neoliberal”, en: *Revista Espacios* N° 22, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1997.
- Gallart, María Antonia, *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*, CINTERFOR, Montevideo, 2002.
- Gallart, María Antonia y Jacinto, Claudia, “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”. En: *Educación Técnico Profesional. Cuaderno de Trabajo 2*, Biblioteca Digital de la OEI, (<http://www.oei.es/oeivirt/fp/uad2a04.htm>), Buenos Aires, 1997.
- \_\_\_\_\_, “Los cambios en la relación escuela-mundo laboral”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 15. Micropolítica en la Escuela, OEI, Buenos Aires, 1997.
- \_\_\_\_\_, *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*, CENEP, Buenos Aires (1985).
- García Delgado, Daniel, “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.
- García Delgado, Daniel, *Del industrialismo sustitutivo a la economía de libre mercado*, Serie Documentos e informes de investigación número 160, FLACSO, Buenos Aires, 1994.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, 1987.
- Laclau Ernesto, “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, 2006.
- Lechner, Norbert, “El debate sobre el Estado y el mercado”, en: *Revista Espacios* N° 22, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, noviembre-diciembre de 1997.
- Morduchowicz, Alejandro, *Discusiones de economía de la educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 2004.
- Rama, Germán (comp.), *Desarrollo y educación en América Latina y el caribe*, CEPAL, PNUD, UNESCO, Buenos Aires, Kapelusz, 1987.
- Riquelme, Graciela, “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, 1993.
- Riquelme, Graciela, “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*, Ediciones Novedades Educativas, Colección Reflexión y Debate, Buenos Aires, 1996.

Tiramonti, Guillermina, "El escenario político educativo de los 90" y "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, 2001.

Verón, Eliseo, *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1987.