

Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización*

Oscar L. GRAIZER
Universidad de Buenos Aires

Resumen

En la actualidad es posible contemplar una modificación en la mentalidad de gobierno sobre el sistema educativo y cómo éste debe aportar al mercado laboral sujetos “competentes”, formados según sus requerimientos que contribuyan al desarrollo económico de las naciones. El artículo pretende analizar el proceso de gobierno de la relación entre educación y trabajo desde el punto de vista de los tipos de conocimientos y prácticas pedagógicas que se constituyen en legítimas. En ese sentido se hace necesario el estudio y conceptualización de las nuevas formas de recontextualización del conocimiento oficial a ser transmitido en los sistemas educativos en relación con el “mundo del trabajo”. También se trabaja sobre cómo es el proceso de pedagogización en formatos organizacionales y curriculares, los criterios utilizados para su distribución en los diversos fragmentos de los sistemas educativos, así como en el tipo de identidades pedagógicas que construye, en el contexto de identidades laborales y socio-políticas de los sujetos individuales y colectivos.

Palabras clave: gobierno – educación – trabajo – recontextualización

Abstract

Today is possible to a shift in the mentality of government of the educational system and how it should deliver to the labour market “competent” subjects, trained according to its requirements which contribute to the economic development of nations. The article tends to analyse the process of government of the relation between education and work from the point of view of the types of knowledges and pedagogic practices that constitute as legitimate. In this sense it is required the study and conceptualization of the new forms of recontextualization of official knowledge to be transmitted in the educational systems, in relation with the “world of work”. It is also elaborated how is the process of pedagogization in organizational and curricular formats, the criteria used to distribute that knowledge in the different segments of the educational systems; as well as the type of pedagogic identities that are constructed, in the context of the labour and socio-political identities of collective and individual subjects.

Keywords: government – education – work – recontextualization

Gobierno de la relación educación y trabajo

Se podría afirmar que la gubernamentalización de la relación entre educación y trabajo¹ tiene en la teoría del capital humano una de sus principales y más duraderas configuraciones discursivas como racionalidad política, a la vez que una fuente de diseño programático y tecnológico casi inagotable. Estos ensambles discursivo-tecnológicos también han sostenido intentos de gobierno de otros territorios como el desempleo o las juventudes peligrosas / en riesgo².

Las premisas básicas de la teoría del capital humano siguen presentes en los discursos oficiales y también en la mentalidad de gobierno dominante. Resulta difícil encontrar posiciones públicas que discutan la rentabilidad positiva de la inversión en educación a nivel individual y agregada para las naciones, la correlación positiva entre mayores niveles de educación formal (con la adenda de la calidad) y desarrollo económico, entre educación y empleabilidad (Becker, 1983; 2003; Schultz; 1983).

Estos postulados pueden encontrarse, como nuevas versiones en relación con significados aparentemente novedosos, en la nueva legislación educativa que reemplaza a la consagrada en la década del 90 (Ley de Educación Técnico Profesional, 26.058 y las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) que se derivan de ésta, Ley de Educación Nacional, 26.206). También se los puede encontrar en la prensa planteando la necesidad de “recursos humanos” capacitados para las empresas que no encuentran el personal que requieren. Así también, organismos internacionales promueven y financian programas sostenidos en tales postulados.

A pesar de los estudios críticos sobre las primeras formulaciones de la teoría del capital humano (Boudon, 1978; Thurow, 1983), hacia 1980 ésta es revisitada y retomada en una versión que hace hincapié en aspectos de orden cognitivo, inmaterial, frente a lo meramente instrumental, se sale del modelo de calificaciones para ingresar en el mundo de las competencias (Aronson, 2008; Bauman, 2003³; Gallart, 2002). Este espacio simbólico y tecnológico permite avanzar hacia una programática que pondera la calidad de los sistemas educativos en el logro de competitividad de grupos y naciones (Brunner y Elacqua, 2003; Filmus, 1993), el desarrollo individual en la adquisición de competencias cognitivas que permitan el aumento de la empleabilidad de los sujetos (Brunner, 2000; Livingstone, 1999⁴).

Un derivado o corolario de las postulaciones de la teoría del capital humano, tanto de sus versiones originales como de las revistadas en los últimos años, pone el acento en la necesidad de que el sistema educativo “escuche”, “se abra”, “se oriente” a satisfacer las demandas de los sectores productivos, de modo de aumentar la eficacia y eficiencia del propio sistema educativo y luego de los sectores de la producción. Obviamente esto adquiere mayor potencia cuando se refiere específicamente a la educación técnico profesional, pero no deja de estar presente en el centro de los discursos sobre la educación en general.

Así, las necesidades o demandas del campo productivo se han constituido en un principio básico para la recontextualización del conocimiento que configura

el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 2000)⁵. A tal punto que la “desconexión” con la realidad económica se ha instalado como un criterio para descartar la validez de un plan de estudio, o un título o certificado de la educación técnico profesional, y es considerado como un elemento que otorga validez al resto de la oferta educativa no específica de la modalidad técnico profesional, que debe también preparar para “el mundo del trabajo”. Los saberes / capacidades / competencias requeridos por el campo económico o por el mercado de empleo se constituyen en “texto privilegiante” (Bernstein, 1990) del discurso pedagógico, marcan frontera entre la legitimidad y la ilegitimidad del conocimiento a ser transmitido por el sistema educativo. De este modo se constituyen nuevas identidades pedagógicas y laborales que puedan ser objeto de transacciones en el mercado de empleo, de manera que reflejan contingencias externas al sujeto (Bernstein, 2000: 70).

Entre otros efectos, se puede visualizar este posicionamiento en la incorporación sistemática de prácticas en contextos laborales entre los principios que ordenan la nueva programática curricular, la creación de consejos o foros con presencia de representaciones empresariales y sindicales en los cuales se define la legitimidad desde planes de estudio hasta certificaciones o titulaciones del sistema educativo. La pertinencia del conocimiento en relación con el campo productivo se convirtió, también, en un criterio para evaluar la “calidad” educativa. Esta posición privilegiante del conocimiento demandado por el mercado o campo productivo, puede identificarse en la definición de los nuevos perfiles de los directivos de instituciones educativas, en la expectativa de que estos actores se constituyan en agentes de vinculación con el campo productivo a nivel local. Conjuntamente con la redefinición del rol directivo y docente, el mismo diseño organizacional tradicional es considerado como un obstáculo para responder a las demandas del mercado, y es objeto de los discursos y programas de gobierno en pos del logro de mayores ajustes con el sistema productivo. El mismo concepto de “autonomía” de las organizaciones educativas se lo presenta como un modo de responder a estos requerimientos, y de dar significado social a su inserción local, comunitaria (Graizer, 2007).

Postulados, versiones y recontextualizaciones

La presencia de los postulados de la teoría del capital humano y, por otra parte, el uso del modelo de competencias laborales en el apogeo del neoliberalismo de la década del 90 ha sido objeto de múltiples trabajos⁶. Ahora resulta de interés estudiar cómo son recontextualizados en el presente.

En los discursos contemporáneos se relocaliza la relación educación y trabajo en una trama de racionalidades que se ubican desde la crítica a la década del 90. En los enunciados reaparece el Estado en un lugar de centralidad y el “polo” de la educación aparece ampliando el horizonte que hubiera marcado sólo el campo económico. Sin embargo, sigue presente, de manera central, la importancia de la acumulación de capital en términos de saberes o competencias a nivel individual y colectivo-nacional.

Esta combinación novedosa de crítica al período neoliberal (dándolo por cerrado y terminado) y centralidad de la educación en relación con la economía y el desarrollo personal y nacional requiere especial atención.

El trabajo (a la vez que el empleo, sin clara distinción), el desafío de las naciones y la competitividad, combinados con la dignidad que el trabajo otorga a los seres humanos, el trabajo y la educación como articuladores sociales, se constituyen en el marco en el cual los principios básicos de la Teoría del Capital Humano planteados no desaparecen, pero se intenta otorgarles nuevos significados. En estos nuevos significados se trae a escena el rol que tuvo la educación en tiempos de la sustitución de importaciones en la Argentina y un pasado glorioso, una “era de oro”, cuando se formaban trabajadores (en oficios, técnicos, ingenieros) para el desarrollo económico del país. Las escenas de los primeros dos gobiernos de Perón se evocan con fruición y se estira un sabor dulce de esta relación hasta la década del sesenta.

Se puede caracterizar este presente por el intento de construir nuevos significados a la relación del sistema educativo con el campo económico productivo en referencia a los discursos dominantes en la década del noventa. Se están trazando nuevos derroteros que tienden a relativizar el dominio pleno de la demanda del mercado en la definición curricular, en el sentido de sostener que el sistema educativo no debería responder de manera mecánica, es decir punto a punto (una carrera o un curso de formación directamente asociado a un puesto de trabajo que está sin oferentes). Sin embargo, en los procedimientos de definición de la oferta misma la legitimidad es buscada en la demanda del campo productivo. Aquí el sistema educativo se enfrenta con un problema que lo excede, pero que lo regula a la vez, que consiste en que no hay disponibles proyecciones económicas, ni perspectivas claras acerca del desarrollo económico. Aspecto central en lo que hace al planeamiento de la oferta educativa y a la definición de los saberes a ser transmitidos, desde el punto de vista de los “nuevos-viejos” marcos de referencia utilizados en los discursos oficiales. Se enarbola la voluntad de la conexión de la educación con el trabajo y la necesidad de aquella para el desarrollo de la economía, sin establecerse, ni a nivel del Estado ni de la dirigencia empresarial, las líneas de inversión o expectativas de requerimientos de mano de obra⁷.

En este sentido, se debería decir que, en las experiencias de otros países, ya se ha visto que quienes defienden la necesidad de que el sistema educativo responda a los requerimientos de la economía no sólo se refieren al mercado como regulador, lo cual sería la versión “noventista”, sino que reclaman una mayor intervención estatal. Según Moore y Hickox (1994: 288) “para los



defensores del vocacionalismo, la educación es vista como un recurso estratégico vital, el cual es demasiado importante para dejarlo en manos del libre juego del mercado, y requiere ser dirigido centralmente hacia objetivos predeterminados.” (...) “, en tanto, las demandas en el mercado responden, inevitablemente, a indicadores del pasado, relacionándolos con cursos ‘útiles’. El modelo liberal de mercado dirigido por los consumidores sería de poco valor creando habilidades básicas que debieran reflejar futuras necesidades de la economía”.

Estado y saberes expertos vigentes y por venir

Un elemento central para el análisis de las recontextualizaciones para el gobierno de la relación entre educación y trabajo, es cuáles son los saberes expertos que elaboran el “nuevo” orden discursivo. Las tecnologías pedagógicas utilizadas en la década del noventa, sustentadas en la “formación basada en competencias”, han sido demonizadas, pero todavía no han sido reemplazadas por novedosas maneras de traducir el conocimiento requerido por el campo económico al campo de control simbólico.

Pareciera que se está en un período de transición, aunque no queda claro cuál será el nuevo destino. Mientras tanto, en el ámbito nacional de definición concreta de los currícula se mantiene el uso de tecnologías propias del orden discursivo de los noventa, que a su vez se demoniza.

Esta situación se ve acompañada por un escenario mucho menos claro en el nivel de las jurisdicciones provinciales, en las que predomina el discurso y el formato de las competencias, sin cuestionarlas de manera frontal. Una clara excepción es el caso de la provincia de Buenos Aires. A partir del cambio de ministro de educación en diciembre del 2005, la nueva gestión instaló con fuerza el concepto de “saberes socialmente productivos” (Puiggrós, 2003; Puiggrós y Gagliano, 2004), fruto de trabajos dirigidos por la Dra. Puiggrós en el campo de la investigación antes que en el campo del gobierno del sistema. Todavía no se vislumbra una transformación de orden pedagógico en las modalidades prácticas en las que se trabajará sobre estos saberes socialmente productivos. Tal vez, en un futuro, éstos se configuren en nuevos saberes expertos que permitan nuevos diseños tecnológicos.

Si bien hoy pareciera dominar el escenario del campo oficial en la agencias dependientes del gobierno nacional el concepto de “saberes”, en diversas versiones y con diferentes calificaciones (productivos, sociales, contextualizados, etc.), o el todavía no bien demarcado concepto de “capacidades”, no se encuentra a disposición una tecnología pedagogizante diferente a la imperante en la década del noventa. Así, en muchos documentos oficiales y normativas se podría reemplazar “saberes” por “competencias”, o viceversa, y no habría modificación del diagrama de recursos disponibles para la pedagogización del conocimiento ni en los efectos producidos en el sistema educativo (CFCyE, 2004a; CFCyE, 2004b; CFCyE, 2005; CFCyE, 2006; CFCyE, 2007; Ley 26.058).

Este nuevo nombre de “saberes” mantiene a nivel de su utilización, en términos generales, el substrato del modelo de competencias en su tratamiento tecnológico para la pedagogización del conocimiento proveniente del campo productivo. Características fundamentales del modelo de competencias utilizado en la década del noventa que siguen vigentes (el cual a su vez fue recontextualizado de los discursos pedagógicos oficiales de países anglosajones).

El modelo de formación basada en competencias⁸ se propone como una respuesta integral a la compleja relación entre educación y trabajo (Gallart, 2002; Gallart y Jacinto, 1995; Mertens, 1997; CFCyE, 98). Y supone un dispositivo tecnológico que, según su propia racionalidad, permite articular en un espacio simbólico nuevo las lógicas distantes de la educación y del trabajo. En este sentido, bajo otras denominaciones se perpetúa la pedagogización del conocimiento requerido por el mundo productivo a través de una traducción de dichos requerimientos en constructos pasibles de ser objetivados en ejecuciones que serán enseñadas, aprendidas y evaluadas.

Un atributo fundamental del concepto de competencias utilizado por el modelo de competencias es su referencia a la ejecución evaluable y al desempeño eficaz en un contexto real de trabajo: “Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”. (CFCyE, 1997).

La referencia a la utilidad productiva, competitiva, práctica, de las competencias es directa, permanente, necesaria. De tal modo que no se puede dissociar el conocimiento de su aplicabilidad en contextos productivos. A su vez, las competencias deben ser susceptibles de evaluación y certificación, así como de acumulación por parte de los individuos. La modalidad de organización y estructuración del conocimiento a través de las competencias permite su modularización. Ésta, a la vez, facilita la conversión de los módulos en un formato de agregación tanto de los conocimientos como de las certificaciones, acumulables en los sujetos.

Son los propios conocimientos y saberes puestos en juego por l@s trabajador@s los que son modularizados, los que permiten su comparabilidad, los que deben, luego, permitir “transparentar” el mercado de empleo. En tanto, por medio de la normalización de las competencias, y por ende los certificados, empleadores y oferentes de empleo podrían establecer con claridad qué demandan unos y qué ofrecen los otros (Mertens, 1998; Novick, 2000).

En las versiones vigentes, por ejemplo, la secuencia productiva y expositiva de los currícula de la educación técnico profesional comienza por la definición del “perfil profesional” requerido por el campo productivo. Es este “perfil” el que delimita la formación en el sentido de las formas y tipos de conocimiento que deberán ser transmitidas, dando legitimidad a esa transmisión, a la vez que orienta la construcción de identidades pedagógicas y luego profesionales a formar. La descripción de los alcances de la profesión, los saberes requeridos para su desempeño, los contextos productivos

en los cuales se inscribe, son la referencia sustantiva para diseñar la formación. Sobre la base de dicho perfil luego se insertan otros componentes de formación tales como los referidos a la ciudadanía y la formación general del nivel educativo o del tipo de oferta correspondiente, pero siempre sobre la base de la primera definición del perfil profesional que domina la selección, organización y la economía pedagógica de los conocimientos a transmitir (CFCyE, 2005; CFCyE, 2006; CFCyE, 2007).

Los perfiles se definen en función de ciertos “acuerdos” de “actores relevantes” y estudios sobre el desempeño en espacios productivos. Las tecnologías utilizadas para dicha construcción siguen siendo las de las competencias, en términos de desempeños y ejecuciones, construyendo “indicadores de logro” que permitan identificar un desempeño competente en contextos reales⁹. A su vez, esto permite la delimitación de las competencias como unidades de conocimiento a ser enseñado y aprendido, sobre todo aprendido, modularizando el conocimiento y estableciendo una economía específica de la pedagogía que permite su evaluación, medición y comparabilidad. En este sentido, estas tecnologías permiten al mismo tiempo gobernar espacios muy diferentes, pero su gubernamentalización los articula de modos específicos.

Estos ensambles tecnológicos a la vez que dirigirse a regular las formas de adquisición del conocimiento, definen formas de desempeño en los contextos del trabajo, formatean imágenes sobre el trabajo, sobre los mismos estudiantes / trabajadores, orientan la labor docente y los intercambios institucionales internos y externos. En las prácticas discursivas contemporáneas, además de los sentidos que se intentan poner en juego, a los que se hizo mención antes, está presente la necesidad de evaluar el rendimiento de los individuos, la actividad docente y la eficacia de las instituciones y del sistema educativo en su conjunto en pleno. Este es un aspecto que adquiere una continuidad muy clara con discursos previos, propios de la década del noventa (Graizer, 2004). La delimitación discreta de ejecuciones o desempeños eficaces y competentes permite la evaluación, su comparabilidad, su medición, la definición de una “tabla de posiciones”. Lo cual es mucho más que un procedimiento de retroalimentación para la práctica pedagógica local. Produce información que responde a parámetros de conducta heterónomos, que requieren ser introyectados por los actores en la actuación misma, de tal manera que se diluye este carácter externo de la conducción de la conducta (Foucault, 1990; Foucault, 2007; Dean, 1996; Rose, 2000). Opera sobre el que se encuentra fuera del circuito de empleo y formación marcando una manera de “ser” entrenado a través de su responsabilidad en su propia “entrenabilidad”. Estos elementos forman parte de la programática de gobierno contemporánea. No se ha roto el lazo con sus fuentes que, de modos diversos, se pueden rastrear hasta las ideas de acumulación de capital en formas de conocimiento encarnada en los sujetos.

Siguiendo a Dean (1996: 61), otorgar el carácter de mensurable a la conducta es otorgarle el carácter de ejecución como en los conjuntos de “indicadores de ejecución”, parámetros o estándares cualitativos o cuantitativos. Cuando la conducta se hace susceptible de cálculo permite y conlleva la comparabilidad, la competencia

con otros. Una tecnología de gobierno constituye a los sujetos sobre los cuales la autoridad es ejercida, opera sobre los actos de estos sujetos de manera que se ven comprometidos en una acción evaluable, monitoreable, calculable. La necesaria participación del sujeto en estos procesos es nodal en el carácter tecnológico del gobierno de los sujetos, grupos e instituciones. Es el sujeto mismo el que debe involucrarse en su propio gobierno, en el orden regulativo de sus conductas, debiendo ser prudentes, responsables de sus destinos (de Marinis, 2005b; Rose, 2000; O' Malley, 1996).

En los discursos y formatos tecnológicos utilizados en el marco del discurso oficial del sistema educativo nacional en la Argentina desde el 2003 hasta hoy, la presencia del término competencias ha decrecido. Sin embargo, no se ha encontrado un concepto que articule de un modo novedoso la política y la pedagogía de la formación para el trabajo. Estamos presenciando ensayos sobre nuevas articulaciones discursivas, pero todavía no se vislumbra una modificación de las prácticas en un sentido divergente de las orientaciones establecidas durante la década del noventa.

En el campo académico internacional se están desarrollando discusiones de nuevas aproximaciones al problema, tanto dentro del propio espacio de las competencias como desde fuera de él. Pese a los debates e investigaciones que se desarrollan en diversos contextos, el modelo de competencias continúa dominando la escena¹⁰.

Tensiones entre y dentro de los campos de recontextualización

Una vía que ayudará a comprender algunas de las continuidades expuestas es el estudio de la configuración del Campo de Recontextualización Oficial (CRO) y su relación con el Campo de Recontextualización Pedagógico (CRP) (Bernstein, 1990; Bernstein, 2000; Graizer y de Marinis, 2004), para luego volver sobre las identidades que el Discurso Pedagógico construye.

Retomamos sólo con un pasaje la definición de los conceptos mencionados para poder avanzar en el análisis:

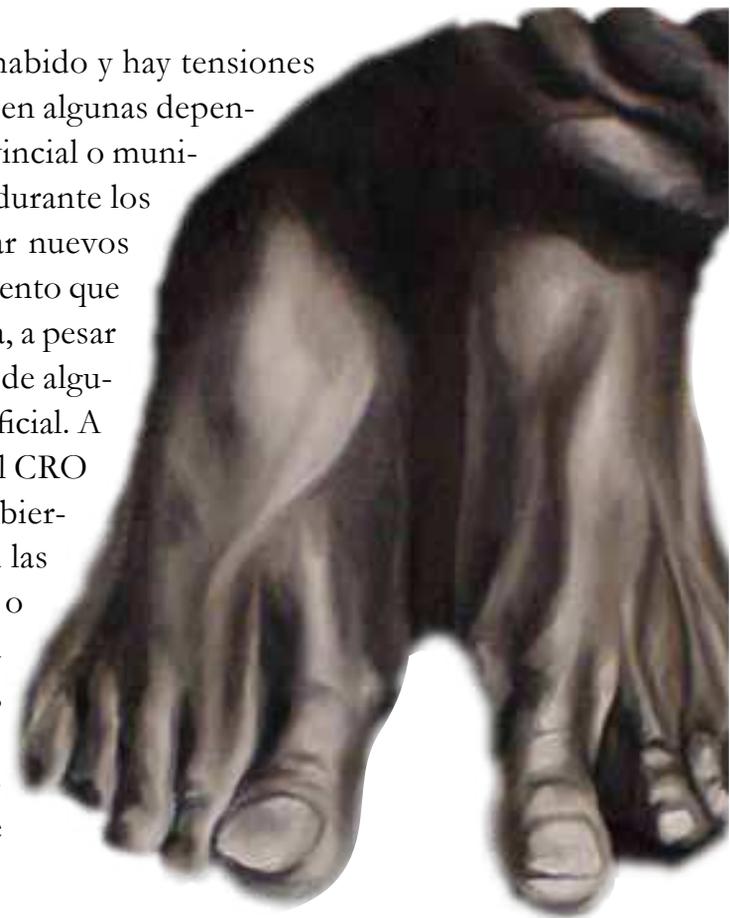
“El campo recontextualizador tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación. Podemos distinguir entre *el campo recontextualizador oficial* (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes y ministros seleccionados, y *el campo recontextualizador pedagógico* (CRP). Este último está compuesto por los pedagogos de escuelas y centros universitarios y por los departamentos de ciencias de la educación, las revistas especializadas y las fundaciones privadas de investigación. Si el CRP puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, habrá cierta autonomía y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico y sus prácticas, pero, si sólo existe el CRO, no habrá autonomía”. (Bernstein, 2000: 33) Subrayado original.

En líneas generales los “técnicos” y “expertos” encargados de tal pedagogización son los mismos que fueron formados y entrenados en el uso de las tecnologías de la formación basada en competencias. La cooptación de profesionales e intelectuales de la educación, y de otros campos, por parte del campo oficial hizo que se reduzca casi a cero la autonomía del CRP.

Esta disipación de límites entre el CRO y el CRP cambió las correlaciones de fuerzas en el CRP, limitando la producción de teorías y modelos tecnológicos alternativos a los oficiales. A su vez la investigación se ha visto dominada por la agenda establecida por el CRO, quedando en los márgenes del CRP algunos proyectos de investigación que sostienen discursos diferenciados de los dominantes. Este hecho se ve aumentado porque grupos de trabajo pertenecientes al CRP que se habían mantenido a una cierta distancia del CRO en los últimos años han ingresado al mismo, debilitando una vez más la capacidad de producción que le otorga cierta autonomía en relación con el espacio oficial.

Por otro lado, cabe destacar que la lógica de las competencias domina el escenario de los saberes y discursos en el campo empresarial (aunque no posean desarrollos propios como en otros países), y una parte importante del campo sindical ha tomado oficialmente esta postura. Así como el de las competencias es el discurso oficial de los organismos internacionales con los cuales interactúa la Argentina, y otros espacios como la Unión Europea que ha tomado el modelo como propio desarrollándolo en todos los niveles de sus países miembros. El espacio para alternativas se hace cada vez más reducido.

En la complejidad del CRO ha habido y hay tensiones al respecto. Pequeños grupos localizados en algunas dependencias del Estado (a nivel nacional, provincial o municipal) han intentado resistir la tendencia durante los noventa, pero no han logrado desarrollar nuevos formatos de pedagogización del conocimiento que se puedan extender al conjunto del sistema, a pesar de un aparente contexto favorable a nivel de algunos enunciados del discurso pedagógico oficial. A su vez, aparecen conflictos entre áreas del CRO sobre quién define la programática de gobierno de la relación educación-trabajo: ¿son las áreas de los ministerios de educación o son las áreas vinculadas a la producción y al trabajo?. Estas tensiones se expresan, particularmente, en las regulaciones sobre las acciones que unos y otros financian y los marcos discursivos que le dan racionalidad.



Efectos e Identidades

Los discursos y tecnologías que vinculan a la educación y la economía se presentan en un primer momento enfocadas a los problemas de productividad de los individuos, de las empresas, de las naciones. Pero esta relación se vio atravesada por otros problemas de gobierno que fueron apareciendo durante las cuatro décadas que nos separan de los primeros desarrollos de la Teoría del Capital Humano. Así, los problemas de gobierno de grandes grupos de desempleados, la juventud “peligrosa” en las calles o que permanecen desafiados, se ha articulado de manera compleja al problema de la competitividad de las naciones en términos del capital humano de las mismas, en términos de la educación formal y la capacitación para el empleo. Pero además, en la gubernamentalización de la relación entre educación y economía se instaló el problema del gobierno de los mismos sistemas educativos, y vía el gobierno de esa relación se avanzó en nuevas racionalidades y tecnologías para conducirlos que redireccionan los procesos de constitución de los sujetos.

A la hora de poner la atención en los efectos o tendencias que se vislumbran en el discurso pedagógico oficial que se va configurando, se puede formular la hipótesis de que pareciera estar delineándose un tipo de identidades pedagógicas que combina de manera compleja elementos de lo que Bernstein denomina “identidades pedagógicas prospectivas” con otros de las que el autor define como “descentradas de mercado”. Las primeras (prospectivas) se definen por seleccionar características del pasado tendientes a la unificación de las visiones, vinculadas a la idea de Nación, combinadas con la “responsabilidad” y el “emprendedorismo” individual para enfrentar el cambio cultural, tecnológico y económico, en el contexto de una cultura de mercado con un Estado de bienestar reducido (Bernstein, 2000). Estas identidades ponen énfasis en los “desempeños” que posean valor de intercambio pero requieren de un fuerte control del Estado sobre los resultados de la educación. Por su parte, las “identidades descentradas de mercado” se caracterizan por ser producidas en organizaciones con altos niveles de autonomía institucional, en un contexto de competencia entre instituciones, la formación se enfoca a construir una identidad cuyo producto sea valorado en el mercado, al cual debe responder, transmitiendo formas de conocimiento de corto plazo (más que de largo plazo), centrado en las ejecuciones y productos visibles de la enseñanza (antes que en la exploración del conocimiento).

Las identidades pedagógicas no son el resultado de la acción individual y aislada de los docentes sobre estudiantes sin más, sino de un ensamble complejo de tecnologías y racionalidades inscriptas en relaciones sociales que las producen. Hasta el momento, en los discursos vigentes se combinan la dominancia de formas de conocimiento de “corto plazo”, práctico, que posean un valor en el mercado de empleo, con el requisito de “rendir cuentas” para la “mejora de la calidad”, en formatos organizacionales donde la autonomía es circunscripta a la capacidad de dar respuestas a ciertas demandas del entorno inmediato, particularmente las vinculadas al recorte del espacio productivo definido como legítimo, con prácticas pedagógicas que se centren

en las ejecuciones y desempeños que permitan la inserción en “EL” mundo.

Estas configuraciones prácticas y discursivas se instancian en un espacio que hoy se define en múltiples contextos locales, ya no se está frente a un espacio social integrado o tendiente a la integración. En esta multiplicidad de territorios se puede identificar claramente un desarrollo desigual y combinado de las tecnologías de producción, un proceso de fragmentación social en múltiples espacios autorreferenciados, con un aumento de la distancia entre dichos fragmentos, en términos de espacio y de tiempo. Esta distancia constituye significados en relación al orden social, expresa formas de subordinación y autoridad, en una especie de jerarquía entre los fragmentos.

Un estudio y un análisis político de estas complejas relaciones y sus expresiones en formas de gobierno de las conductas, percepciones, aspiraciones, deseos de los sujetos, las organizaciones y poblaciones, requiere concentrarse sobre las modalidades prácticas y concretas, contingentes, en las que se expresa la autoridad y en los efectos que producen en la configuración de identidades e invención de formas de subjetivación.

Notas

* El presente trabajo fue producido en el marco del Proyecto UBACYT F 042: “Las políticas de municipalización y autonomía escolar: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino.” Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Programación científica 2004-2007. Una presentación preliminar de lo que aquí se desarrolla fue expuesta en VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, SAHE, realizado en Buenos Aires del 30 de octubre al 2 de noviembre de 2007.

¹ Se utiliza el par “educación y trabajo” sólo a efectos de la referencia habitual sobre la temática, sin embargo se debe considerar la diferencia entre considerar la educación en relación al mercado de empleo, a las ocupaciones, a los puestos de trabajo y al trabajo en sentido amplio. Por razones de espacio no se profundiza en estas distinciones conceptuales y sus consecuencias tecnológicas.

² En este artículo se retoman los conceptos de “gobierno”, “gubernamentalidad”, “racionalidad política” y “tecnologías de gobierno” en el contexto de los denominados “governmentality studies”, que se apoyan en reelaboraciones en clave “gobierno” del concepto de poder que Foucault realizó luego de la publicación de Vigilar y Castigar (1988). Véase: Foucault (1990); Foucault (1991a); Foucault (1991b); Foucault (2006); Foucault (2007); Barry et. al. (1996); Burchell et al. (1991); Castro (2004); Dean (1996); Dean (1999); de Marinis (1999); de Marinis (2005a); Lemke (2001); Miller y Rose (1990); Rose (1996); Rose (2000). Por razones de espacio no se abundará en las conceptualizaciones, extensamente tratadas en la literatura referenciada.

³ En un registro diferente a los otros autores señalados, aquí Bauman refiere a las transformaciones de la educación en el movimiento de una modernidad “sólida” hacia una era “líquida”.

⁴ Livingstone (1999) realiza una revisión crítica de las tesis de la teoría del capital humano en relación con el aumento de la empleabilidad de los individuos por la posesión de certificados educativos y la adquisición de competencias requeridas por el mercado de empleo.

⁵ Para una aproximación a los conceptos de recontextualización, discurso pedagógico, campos de recontextualización ver Bernstein (1990); Bernstein (2000); Morais et.at. (2001); Muller et.al. (2004).

⁶ Véase Aronson (2008); Bates (2002); Beck (1999); Graizer (2003); Guerrero Serón (1999); Halliday (2004); Hickox (1995); Jones y Moore (1995); Livingstone (1999); Moore y Hickox (1994); Puiggrós (2003); Puiggrós y Gagliano (2004); Torres (2001); Tyler (1995).

⁷ Cabe destacar que en la nueva configuración discursiva se ha incorporado la denominada “economía social” como un modo “alternativo” de concebir espacios comunitarios en relación a la sustentabilidad económica. Sin embargo, estos proyectos no se inscriben en una política más amplia de articulación local en términos económicos. A su vez, en la mayoría de estos casos, salvo excepciones de algunas fábricas recuperadas, no están resueltas las regulaciones ni las formas de incorporación a la economía central por parte de estos proyectos, quedando en los márgenes de la economía. Todavía no queda claro si no terminarán siendo reducidos espacios de gobierno de ciertas comunidades “vulnerables”.

⁸ El cual fue analizado en profundidad en Graizer (2003).

⁹ Estas tecnologías no pudieron sustraerse de sus antecesoras de claro corte empirista, conductista, con resabios del taylorismo que el modelo de competencias da por muerto.

¹⁰ Para acercarse a diversas visiones pero que plantean el estado actual de la cuestión ver: Bates (2002), Beck (1999), Edwards (2002); Guerrero Serón (1999), Hager (2004), Halliday (2004), Jonnaert (2006), Puiggrós y Gagliano (2004), además de otros ya citados más arriba.

Bibliografía

- ARONSON, P., “El Retorno de la Teoría del Capital Humano”, en: *Revista Fundamentos en Humanidades* N° 16, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 2008.
- BARRY, A., Osborne, T. and Rose, N. (eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, London, UCL Press, 1996.
- BATES, I., “The competence and outcomes movement: the landscape of research, 1986-1996”, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents00002216.htm>, acceso noviembre 2005.
- BAUMAN, Z., “Educational Challenges of the Liquid-Modern Era”, en: *Diogenes*, 50 (1), 2003.
- BECK, J., “Makeover Or Takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England”, en: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2, 1999.
- BECKER, G., *El Capital Humano*, Madrid, Alianza Editorial, 1983.
- BECKER, G., “Capital Humano en la Nueva Sociedad”, presentación en la Fundación DMR, <http://www.fundaciondmr.org/textos/conferencia01d.html>, acceso mayo 2005.
- BERNSTEIN, B., *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*, London, Routledge, 1990.
- BERNSTEIN, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Maryland, USA, Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- BOUDON, R., “Educación e Igualdad”, en: *Política, Igualdad Social y Educación. Textos seleccionados de Sociología de la Educación, Volumen I*, Madrid, Libros de Bolsillo de la Revista de Educación, Ministerios de Educación y Ciencia y Secretaría General Técnica, 1978.

- BRUNNER, J. J., “Competencias de Empleabilidad”, Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad, UNESCO y Banco Mundial, 2000.
- BRUNNER, J. J. y ELACQUA, G., “Informe. Capital Humano en Chile”, Santiago de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno, 2003.
- BURCHELL, G., “Liberal government and techniques of the self”, en: *Economy and Society*, 22 (3), 1993.
- BURCHELL, G., GORDON, C. y MILLER, P. (eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago, The University of Chicago Press, 1991.
- CASTRO, E., *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Prometeo-Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Resolución N° 55/96, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 1997.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Documento Base Anexo Resolución N° 86/98, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 1998.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Resolución N° 216/04, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 2004a.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Resolución N° 214/04, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 2004b.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Resolución N° 238/05, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 2005.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Resolución N° 261/06, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 2006.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Resolución N° 7/07, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 2007.
- de MARINIS, P., “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”, en: GARCÍA SELGAS, Fernando y RAMOS TORRE, Ramón (eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.
- de MARINIS, P., “De la sociedad disciplinaria a la sociedad de control”, en: *Iter-Criminis*, N° 13, Segunda Época, 2005a.
- de MARINIS, P., “16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(e)s”, en: *Papeles del CEIC*, N° 15, Universidad del País Vasco, 2005b.
- DEAN, M., “Governing the unemployed self in an active society”, en: *Economy and Society*, N° 24, 1995.
- DEAN, M., *Governmentality: power and rule in modern society*, Londres, Sage, 1999.
- DEAN, M., “Putting the technological into government”, en: *History of Human Sciences*, 9, 3, 1996.
- EDWARDS, R., “Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices”, en: *Journal of Education Policy*, vol. 17, N° 3, 2002

- FILMUS, D., “El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas”, en: FILMUS, D. (comp.), *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis Norma, 1993.
- FOUCAULT, M., *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1988.
- FOUCAULT, M., *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, 1990.
- FOUCAULT, M., “Nuevo Orden Interior y Control Social”, en: FOUCAULT, M., *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991a.
- FOUCAULT, M., “La Gubernamentalidad”, en: FOUCAULT, M., et. al., *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta, 1991b.
- FOUCAULT, M., *Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, M., *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- GALLART, M. A., *Veinte años de educación y trabajo*, Montevideo, Cinterfor-OIT, 2002.
- GALLART, M. A. y JACINTO C., “Competencias laborales: tema clave de la articulación educación-trabajo”, en: *Educación y trabajo*, Año 6, N° 2, 1995.
- GRAIZER, O. L., “La Formación Basada en Competencias como tecnología de gobierno”, Valencia, Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 2003.
- GRAIZER, O. L., Ponencia “Evaluación como tecnología de gobierno.”, *Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (ISA) 2004*, Buenos Aires, Argentina, 25 al 28 de agosto de 2004
- GRAIZER, O. L. y de MARINIS, P., Ponencia “Tecnologías de gobierno de la educación y recontextualizaciones locales (un ensayo de sociología de la transformación educativa)”, *Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (ISA) 2004*, Buenos Aires, Argentina, 25 al 28 de agosto de 2004.
- GRAIZER, O. L., “Autonomía escolar como tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno”, en: Sander, B. (org.) *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Série Cadernos ANPAE n° 4, Porto Alegre, Brasil, 2007.
- GUERRERO SERÓN, A., “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”, en: *Revista Complutense de Educación*, vol. 10. 1999.
- HAGER, P., “The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning”, en: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 56, N° 3, 2004.
- HALLIDAY, J., “Competence in the Workplace: Rhetorical robbery and curriculum policy”, *Educational Philosophy and Theory*, 36, 5, 2004.
- HICKOX, M., “Situating Vocationalism”, en: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16, 2, 1995.
- JONES, L. y MOORE, R., “Appropriating Competence: the competency movement, the New Right and the ‘culture change’ project”, en: *British Journal of Education*

- and Work*, Vol.8, N° 2, 1995.
- JONNAERT, P., et. al, *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*, Ginebra, Publicación del Observatorio de Reformas Educativas, BIE / UNESCO, 2006
- LEMKE, T., “The birth of bio-politics’: Michel Foucault’s lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality”, en: *Economy and Society*, Vol. 30, N°2, 2001.
- LIVINGSTONE, D. W., “Beyond Human Capital Theory: The Underemployment Problem”, en: *International Journal of Contemporary Sociology*, Vol. 36; Part 2, 1999.
- MERTENS, L., *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, CINTERFOR/OIT, 1997.
- MERTENS, L., *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*, Madrid, IBERFOP – OEI, 1998.
- MILLER, P. and ROSE, N., “Governing economic Life”, en: *Economy and Society*, 19 (1), 1990.
- MOORE, R. and HICKOX, M., “Vocationalism and educational change”, en: *The curriculum Journal*. Vol. 5, N° 3, 1994.
- MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. & DANIELS, H. (eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, New York, Peter Lang, 2001.
- MULLER, J.; DAVIES, B. and MORAIS, A., *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London, Routledge Falmer, 2004
- NOVICK, M., “Estrategias de capacitación y aprendizaje de las firmas. Reflexión sobre empresas innovadoras en Argentina, Brasil y México”, en: Labarca, G. (ed.) *Educación y Empresa*, Montevideo, CINTERFOR/OIT - CEPAL-GTZ, 2000.
- O’MALLEY, P., “Risk and responsibility”, en: Barry, A.; Osborne, T. y Rose N. (eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, London, UCL Press, 1996.
- PUIGGRÓS, A., *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna, 2003
- PUIGGRÓS, A. y GAGLIANO, R. (dir.), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Rosario, HomoSapiens, 2004.
- ROSE, N., “The death of the social? Re-figuring the territory of government”, en: *Economy and Society*, 25 (3), 1996.
- ROSE, N., “Government and control”, en: *British Journal of Criminology*, 40, 2000.
- SCHULTZ, T. W., “La Inversión en Capital Humano”, en: *Educación y Sociedad*, N° 1, 1983.
- THUROW, L., “Educación e Igualdad Económica.”, en: *Educación y Sociedad*, Vol. 2, 1983.
- TORRES, C. A., “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte”, en: TORRES, C. A. (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.
- TYLER, W., “Decoding School Reform: Bernstein’s Market-Oriented Pedagogy and

Postmodern Power”, en: SADOVNIK, A., *Knowledge & Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing, 1995.
VARGAS ZUÑIGA, F., Montevideo, Cinterfor-OIT, 2004.