

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO: UNA MIRADA CRÍTICA

YOUTH AND ADULT EDUCATION AND HUMAN CAPITAL
THEORY: A CRITICAL APPROACH

GUSTAVO ABEL JUNGE*

Resumen

El propósito del presente trabajo es reconstruir la presencia de la Teoría del Capital Humano en las concepciones y prácticas de la educación de jóvenes y adultos, reconocer la utilidad de las críticas que se le formularon para pensar esta modalidad educativa y dar cuenta del retorno de aquella teoría bajo “nuevos ropajes” en los discursos que se tornan hegemónicos a partir de la década del '90. El análisis recupera las críticas a las concepciones neoliberales sobre la relación entre educación y trabajo, que postulan la readecuación de la educación de jóvenes y adultos a las transformaciones en las formas de organización de la producción y muestra, finalmente, la contraposición entre una educación adaptada al mercado laboral y otra entendida como derecho social y como práctica que prefigura una nueva sociedad.

Palabras clave: Competencias, empleabilidad, recalificación, educación y trabajo.

Abstract

The purpose of this article is to reconstruct the presence of the Theory of Human Capital in the concepts and practices of education for youth and adults, recognizing the usefulness of the reviews to be made to think this type of education and to account for the return of that theory under “new clothes” in speeches that become hegemonic from the 90s. The analysis recovers criticism of neoliberal conceptions of the relationship between education and work, which postulate the adaptation of the education of youth and adults to changes in the forms of

* Docente del Departamento de Política Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, República Argentina. Magister en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján. E-mail: gajunge@hotmail.com

organization of production and shows, finally, the contrast between an education adapted the labor market and other social understood as law and practice as prefiguring a new society.

Keywords: Competences, employability, reassessment, education and work.

¿Acaso no tiene que haber sucedido ya alguna vez todo lo que puede suceder?
Friedrich Nietzsche (*Así habló Zaratustra*)

Introducción

EL “ETERNO RETORNO” de concepciones legitimadoras de un orden social injusto, a pesar de haberse demostrado su falsedad, nos alerta sobre la importancia de centrar nuestra atención sobre las políticas que construyen el sentido común. En esta perspectiva la educación de adultos —hoy denominada educación de jóvenes y adultos por la masiva incorporación de adolescentes y jóvenes a ésta— actúa como arena de la lucha ideológica, expresando el grado de compromiso o desinterés de los grupos dominantes por la igualdad y la atención de las diferencias (Rubenson, 1994).

En América Latina, en distintos momentos históricos, han predominado concepciones en las que subyace, como apología de las relaciones sociales de producción en el capitalismo, la Teoría del Capital Humano. Teoría que refuerza las concepciones de sentido común en sus aspectos mistificadores de lo real y se encuentra en el origen de la economía de la educación como formulación sistemática (Frigotto, 1998). En sus textos fundacionales ya encontramos claras referencias a la educación de adultos.

Como lo señalara Morgenstern de Finkel (1995) la década de 1990 fue testigo de la exaltación de la importancia de la educación como salida a la crisis por parte de economistas, empresarios y tecnólogos “nada sospechosos de sensiblerías hacia lo social” (p. 7), interesados en la conquista o reconquista de la productividad. Se trata, tal como manifiesta la autora de una suerte de renacimiento de la teoría del capital humano “... a pesar de las sólidas críticas que suscitó en los años 60.” (Morgenstern de Finkel, 1995: 7).

Ya en el nuevo siglo es posible reconocer, en diferentes regiones del mundo, una amplia demanda educativa de las poblaciones adultas y la generalización del discurso en boga sobre la necesidad de incrementar las competencias a lo largo de la vida; también es posible comprobar la brecha existente entre esta demanda y la participación efectiva en el marco de la crisis del empleo, génesis de las “políticas de racionalización” de las que han sido objeto gran cantidad de jóvenes y adultos, quienes pagaron desde el comienzo el precio de la transformación de las empresas. A pesar de ello, la mayoría de los discursos sobre la formación de adultos y el trabajo sigue proclamando el sueño de un empleo pleno realizable dentro del marco de la actual organización laboral (Belanguer y Federigui, 2004).

A nuestro entender se hace necesario reconstruir la presencia de esta teoría —tanto en el pasado como en el presente— en las concepciones hegemónicas de la «Educación de Adultos y Jóvenes». También es relevante ir al rescate de las críticas que se le formularon, para así poder (re)pensar esta modalidad desde una perspectiva alternativa de educación y sociedad. En el primer apartado analizaremos cómo ha sido vista la «Educación de Adultos y Jóvenes» desde la perspectiva de la teoría del capital humano; a continuación discutiremos cómo el contexto de la crisis y recomposición capitalista llevó a modificar la forma de concebir la calificación de la fuerza laboral; posteriormente, expondremos las notas centrales del discurso neoliberal respecto de la readecuación de la educación de adultos a la sociedad postfordista, para luego revisar las críticas que se han formulado a la teoría en cuestión y finalmente esbozar —desde las perspectivas de Freire y Gramsci— una mirada alternativa respecto de la relación entre educación de jóvenes y adultos y el mundo de la producción y el trabajo.

Teoría del capital humano y formación de adultos como inversión

La teoría del capital humano desarrolla “una favorable secuencia educación-productividad-empleo-salario que nos expone, sobre la base de los supuestos de la competencia perfecta, la razón por la cual la edu-

cación se convierte en una importante variable explicativa del éxito laboral y económico de los individuos” (Moreno Becerra, 1998: 38).

El optimismo de esta conclusión favoreció en los años sesenta a las inversiones en educación en casi todos los países. Como se desprende de las obras de Schultz —el fundador de este modelo (1973 en Frigotto, 1998)— este autor y sus seguidores pretenden complementar con el concepto de capital humano los factores que explican el desarrollo económico en la concepción neoclásica, explicar el aumento de salarios en los países más desarrollados y, a un nivel individual, las diferencias de renta.

La educación, entonces, es el principal capital humano, dado que es concebida como productora de capacidad de trabajo, potenciadora del factor trabajo, y es considerada, a la luz de este modelo, una inversión como cualquier otra. El énfasis está puesto en la elección individual, concepción que se extiende para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirmando que ambos fenómenos son resultado de las diferencias personales en los niveles de educación, los que, a su vez, se explican en función de la decisión individual de invertir o no en sí mismo (Frigotto, 1998).

En un artículo que se considera el lanzamiento de la teoría del capital humano, Schultz (1961/1983) sostiene que las habilidades y conocimientos de una persona son una forma de capital, que una parte importante de ese capital es producto de una inversión deliberada.

La referencia a la educación de adultos está presente en esta obra liminar, cuando el autor pone como ejemplos de inversión en capital humano —además de los gastos directos en educación, salud y migración interna con el fin de obtener mejores oportunidades de trabajo— “las ganancias a las que renuncian los estudiantes maduros que acuden a la escuela, y las de los trabajadores que adquieren formación en el puesto de trabajo” (Schultz, 1983: 181).

Con respecto al tema de los programas de estudio para adultos, Schultz destaca que en la agricultura los servicios de extensión de diversos estados juegan un importante papel de cara a la transmisión del conocimiento nuevo y el desarrollo de las habilidades de los campesinos. Este pensamiento se encuentra presente en las concepciones que organismos internacionales como UNESCO elaboraron para los

países “subdesarrollados”, que van evolucionando al ritmo de los proyectos que fijaban los países centrales, en años posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

En dichas corrientes subyace una interpretación de la realidad que atribuye los déficits educacionales al “atraso” que manifestaban ciertos sectores con relación a otros a los que se definía como “modernos” y “desarrollados” y atribuía a la educación un papel central como motor del desarrollo económico (Gajardo, 1984).

Según La Belle (1990, en Torres, 1995), la “capacitación de recursos humanos” intenta proporcionar a la población adulta aquellas habilidades consideradas necesarias para aumentar sus oportunidades de movilidad dentro de sus áreas ocupacionales corrientes, re-capacitarlos para nuevos empleos, o simplemente busca hacerlos más eficientes y productivos en los empleos en que se desempeñan mediante la actualización de las habilidades existentes.

En las primeras versiones de esta concepción la intervención pedagógica se orientó hacia la modificación de los valores y hábitos tradicionales —léase irracionales— de los individuos, y a su sustitución por norma y conductas coherentes con la racionalidad económica del capitalismo (Barquera, 1985).

Crisis del capitalismo, competencias y empleabilidad

A partir de la crisis de acumulación de mediados de la década del 70, crisis cíclica de la propia formación capitalista, las lecturas neoliberales atribuyen a las políticas implementadas por el denominado Estado de Bienestar¹ ser la causa de dicha crisis. Proponen abandonar el modelo de intervención social, reformar los estados, promoviendo acciones que permitan regenerar los procesos de acumulación, disciplinar la fuerza de trabajo y transferir a los agentes de la sociedad civil competencias que había tomado el Estado y que provocaron su burocratización y el déficit fiscal.

¹ Sobre las características del Estado de Bienestar véase Eric Hobsbawm (2006: 286-287).

Se perfilan también las características básicas del posfordismo, que incluyen cambios radicales en la estructura de calificaciones de las empresas y en aquellas calificaciones que se requieren para el desempeño de los nuevos y viejos puestos de trabajo; son redefinidas las formas organizacionales de la producción; se modifican en forma sustancial los padrones de disciplinamiento de la fuerza de trabajo y de reordenamiento jerárquico en la propia empresa, etc. (Gentili, 1997).

El postfordismo se caracteriza además por la cristalización de un modelo social fundado en la dualización y la marginalidad creciente de sectores cada vez más amplios de la población. En este contexto el pensamiento hegemónico sostiene que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales y al dinero como factores centrales en el origen y distribución del poder en la sociedad (Tedesco, 2002, en Martín, 2005). Paralelamente las sociedades contemporáneas se encontrarían atravesando un proceso que va desde formas de organización del proceso de trabajo tayloristas hacia nuevas formas de producción flexible².

Varios son los conceptos claves en las nuevas versiones de la teoría del capital humano para superar la crisis y pasar a la producción flexible; los más importantes son: ajuste, flexibilidad, empleabilidad, competencias y gobernabilidad (Martín, 2005).

La formación para el desarrollo de competencias que exigen los nuevos modos de producción, surge de una nueva forma de concebir el concepto de formación, que reemplaza a la predominante en la etapa anterior, orientada a la calificación de trabajadores para puestos de trabajo específicos.

La noción de competencia, en su uso relacionado con el mundo del trabajo, “se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento” (Martín, 2005: 11). Ello implica que no proviene

² Estas formas flexibles de trabajo son conocidas actualmente como “toyotismo”, en alusión a la empresa japonesa Toyota en la cual se inició esta forma de organizar las tareas para dejar atrás la monotonía del trabajo de tipo fordista, para incluir momentos más desarrollados tecnológicamente, y elevar la productividad.

de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

Las competencias son amplias y flexibles y se van incorporando a través de experiencias sociales, familiares, escolares y laborales y no son patrimonio del puesto de trabajo, sino atributos de la persona del trabajador. La trayectoria a través de la cual se desarrollan las competencias es única en cada caso, incluye elementos individuales y sociales e implica una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal. Constituyen un conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba, por lo cual se oponen a las calificaciones, que eran medidas por el diploma y la antigüedad.

En síntesis, tal como lo ha planteado la teoría del capital humano, la formación de la fuerza laboral es un aspecto primordial en las nuevas formas de organización del trabajo pero, actualmente, la “lógica de las competencias” pasa a ocupar el lugar central (Martín, 2005).

En cuanto a la relación de esta lógica con la trayectoria educativa de los individuos y sus posibilidades de acceder a un puesto de trabajo, se considera fundamental la capacidad que la persona posea de adaptarse a las permanentes innovaciones, a través de un aprendizaje continuo. Se destacan un conjunto de competencias “vinculadas con las condiciones de empleabilidad: capacidad de expresión, capacidad de aplicar la matemáticas a problemas concretos y más en general, capacidad de pensar” (Martín, 2005: 14). También juegan un papel central “algunas [competencias] cuyo aprendizaje requiere de la práctica en un puesto laboral: capacidad de adaptarse a las relaciones y normas propias de una organización productiva, uso de tecnologías, desempeño de tareas específicas” (Gallart, 1995, en Martín, 2005: 14).

Sin embargo, la formación no sólo es un factor fundamental para el logro de la empleabilidad en términos individuales, sino que es un factor que contribuye a la estabilidad política del sistema, en tanto instrumento esencial de las políticas públicas, conteniendo las demandas. Se conectan aquí, por consiguiente, los conceptos de empleabilidad y gobernabilidad.

Las críticas a las concepciones expuestas son formuladas desde los autores que muestran el carácter legitimador que estas concepciones

tienen dentro del pensamiento neoliberal. Un argumento sostiene que las nuevas formas de organización del trabajo que genera el modelo de la producción flexible requiere un modelo ideológico que permita justificar el avance del individualismo, no sólo en el lugar de trabajo sino también en los distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo. Es la idea de que el individuo es el único responsable de su condición de empleabilidad (Neves de Azevedo, 1998, en Martín, 2005).

Al mismo tiempo, la noción de competencia encierra la capacidad de aprender nuevas formas de relaciones laborales y sociales, por lo cual resulta más adecuado que el de calificación para el nuevo ángulo a partir del cual es entendida la empleabilidad. Es, sin lugar a dudas, una concepción construida para formas de relaciones sociales aún menos democráticas que las que hemos vivido, en contextos de aumento generalizado de los niveles de escolaridad junto a la devaluación de las credenciales que plantean un escenario en el cual las exigencias de adquisición de ciertas competencias básicas resultan un prerrequisito para el acceso al mercado de trabajo; estos prerrequisitos son exigidos y válidos aun para los puestos que no verifican reales transformaciones en cuanto a la tarea desarrollada. Además, de manera voluntarista, se sostiene que el individuo puede cambiar su situación manejando sus decisiones en base a sopesar los costos y beneficios de sus inversiones en educación³.

Esta versión reactualizada de la teoría del capital humano incorpora un nuevo elemento: posee la fortaleza del sentido común, pues ha logrado transformarse en un hecho indiscutido, natural, en moneda corriente en el ideario de la mayoría de los sectores sociales. Los fundamentos de la relación entre educación y empleo dejan de ser puestos en duda y los individuos aceptan como una falla personal sus fracasos en los intentos por obtener un empleo.

Desde el punto de vista de las corrientes críticas (Álvarez Méndez, 2008; Martínez Rodríguez, 2008) se sostiene que la pedagogía de las competencias forma parte de un modelo de control de la fuerza de

³ Escuchamos aquí los ecos de la antigua noción anglosajona que afirma que el ser humano se mueve por la existencia realizando permanentemente un análisis de "costos y beneficios".

trabajo que busca, mediante la reducción salarial, la precarización del empleo y la masificación del ejército de desocupados colocar a los trabajadores a la defensiva.

En cuanto a los postulados de un mayor requerimiento de conocimientos por parte de las nuevas formas de organización productiva, no reflejan el proceso real de *polarización de las calificaciones*. La dualización del proceso de trabajo es la forma capitalista actual de combinar el “trabajo informacional” con el degradado. Esta polarización entre actividades intelectualizadas y brutalizadas no es nueva, pero se ha reforzado notablemente en las últimas dos décadas, en un contexto donde cada vez más los capitalistas están obligados a intentar aproximar dos objetivos irreconciliables: aumentar la rentabilidad a costa de los trabajadores y lograr su cooperación en la batalla contra sus competidores. Ya muchos autores —entre otros Bauman (1999), Beck (1998)— han señalado que esta combinación de despotismo y colaboración encuentra contradicciones insuperables.

“Los nuevos tiempos” y la readecuación de la educación de jóvenes y adultos

La reducción de la relación educación-trabajo a la fórmula “educación para el empleo” se deriva casi lógicamente tanto de una serie de formulaciones apologéticas acerca del funcionamiento autocorrectivo de los mercados como de una particular interpretación acerca de la dinámica que caracteriza a las nuevas formas de competencia e intercambio comercial en las sociedades postfordistas.

El discurso hegemónico a principios de los '90 insiste en señalar que las tendencias modernizantes, en lo económico y en lo técnico-productivo, reclaman de la educación una presencia formativa que contribuya a desarrollar nuevas capacidades, habilidades y especializaciones laborales que permitan mejorar la cantidad de las calidades de vida, que supone para todos una vida moderna (Pinto Contreras, 1994). El documento de la CEPAL (1992/1996) “Educación: eje de la transformación productiva con equidad” propone a la educación como variable fundamental para el logro de la competitividad y la equidad,

en clara coincidencia con una renovada versión de la teoría del capital humano.

En un planteo que expresa estas ideas, Paiva (1994: 3) sostiene que “se mostró demasiado caro cargar con las consecuencias de sistemas educativos restringidos y/o ineficientes, que ofrecen a la sociedad calificación precaria o que no logran aplicación práctica”.

La autora afirma que en aquellos países donde no fueron resueltos problemas básicos como el del analfabetismo absoluto, la única alternativa es darle “solución rápida eficaz y rentable” aplicando los recursos “según criterios que aseguren una real calificación que pueda ser inmediatamente utilizada” (Paiva, 1994: 3). Acción necesaria si se pretende lograr una posición relativa favorable en el mercado mundial y en la comunidad política.

Ilustra esta necesidad comparando las soluciones del mundo desarrollado, en el cual se han tomado medidas importantes para “readecuar la fuerza de trabajo a los cambios estructurales” por los que está pasando la economía, dirigiendo especialmente entrenamientos a aquellos que corren el riesgo de ser lanzados al desempleo. Subraya la preocupación de los países centrales en promover reformas que abran los centros de entrenamiento a las fuerzas del mercado:

No se trata solamente de reforzar y mejorar la calidad de la educación inicial o promover medidas compensatorias de la enseñanza fundamental, sino de reeducación constante, reentrenamiento, readecuación a los nuevos procesos de trabajo, a los procedimientos vinculados a ellos y a los contenidos del empleo. (Paiva, 1994: 4).

Luego de realizar una crítica a la educación de adultos basada en la concientización y la educación política, plantea que los adultos que disponen de calificaciones elementales pero precarias y débil formación profesional se encuentran más tocados por el desempleo. En términos representativos del paradigma neoliberal afirma: “Pasamos de discursos generales e inespecíficos a explicaciones y acciones más concretas, capaces de indicar caminos de aprendizaje efectivo en un mundo que tolera mal la ineficiencia”. Por lo tanto, la elevación de la calidad de la enseñanza debe desembocar en un conocimiento efectivo, “pasible de utilización práctica” (Paiva, 1994: 4).

La incidencia de la teoría del capital humano es perceptible a través de estas argumentaciones, presentándose con la evidencia aparente del sentido común y otorgando valor sólo a aquella educación que es rentable en el mercado. Este pensamiento se encuentra en las antípodas de la educación entendida como derecho social, que remite ineludiblemente a un tipo de acción asociada a un conjunto de derechos políticos y económicos sin los cuales la categoría de ciudadanía queda reducida a una mera formulación retórica sin referencia material alguna.

Repensando la educación de jóvenes y adultos: las críticas a la teoría del capital humano

La revisión de algunas de las críticas que se han formulado a esta teoría nos permite pensar desde otras miradas la realidad de la educación de jóvenes y adultos y su relación con el mundo de la producción y el trabajo.

Para los teóricos del capital humano, el papel de la educación en el desarrollo económico se define en términos del aumento de la productividad de los trabajadores y de la eficiente distribución de los mismos, de acuerdo con su nivel educativo, en las correspondientes posiciones ocupacionales. Sin embargo, como señala la corriente institucionalista (Thurow, Piore y Doeringer en Moreno Becerra, 1998), el mercado laboral no es un ente único, general, sino que está segmentado, fragmentado, de diversas maneras: geográficas, legales, culturales, y también lo está por los “mercados internos de trabajo”: unidades administrativas y de contratación y promoción laboral, con sus propias normas y jerarquías.

En este sentido, Torres (1995) sostiene que una de las principales fuentes de la debilidad en la capacidad de demanda de los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos es su ubicación estructural en las clases subalternas y, específicamente, en mercados de trabajo segmentados los cuales están formados principalmente por la fuerza de trabajo empleada en el sector capitalista competitivo (es decir, los niveles más bajos por su ubicación y salario), y por el sector residual de la fuerza de trabajo (es decir, el ejército laboral de reserva y los sec-

tores económicamente marginales). En relación con esto, en América Latina ha habido un proceso de “desmercancificación” de la fuerza de trabajo, término referido a los grupos sociales excluidos de la forma de vida social de los trabajadores asalariados.

En cuanto a las sociedades industriales y postindustriales, la respuesta del sistema económico a las demandas de formación para el trabajo refuerza la segmentación, constituyendo un modelo elitista de formación que forma parte de las políticas de adaptación de la fuerza de trabajo al cambio de las exigencias productivas de la empresa. Estas políticas introducen dentro del dispositivo de formación reglas propias de modelos elitistas en la medida en que son altamente selectivas y jerárquicas (Belanger y Federigui, 2004).

En el marco de la teoría neweoberiana se plantea que es la continua competencia entre diferentes grupos sociales por status, poder y riqueza, el factor determinante de la estructura ocupacional y de los criterios de acceso y movilidad entre las diferentes ocupaciones. Los estudios de casos demuestran que la aplicación de estándares étnicos y de clase en los puestos de trabajo no se basa meramente en el color de la piel, sino también en el nombre, el acento, la forma de vestir, los modales y la facilidad de conversación, los cuales han llegado a ser el criterio y obstáculo principales en la selección de personal en la mayoría de las organizaciones (Collins, 1986). Barreras que afectan a los sujetos de la educación de adultos, pertenecientes en su mayoría a los sectores populares. Reforzando estos estigmas, la educación de adultos, en tanto modalidad compensatoria ha sido considerada históricamente no sólo como de “segunda chance” educativa, sino también como de “segunda clase”, en relación con el “menos social” al que va destinado (Rodríguez Brandao, 1993).

Desde el marxismo, Bowles y Gintis (1983) centran su crítica en que la teoría del capital humano hace desaparecer al trabajo como una categoría explicativa fundamental, quedando absorbido en un concepto de capital que no enriquece el tratamiento del carácter especial de este concepto y avanza un paso más hacia la eliminación de la clase como concepto económico central. Introducen entonces la distinción de Marx entre “trabajo” y “fuerza de trabajo”, que es la capacidad del individuo de contribuir al proceso de producción en su forma técnica

y organizativa actual. La fuerza de trabajo es una mercancía, definida por las habilidades y capacidades físicas y mentales del trabajador, sus características de conducta y el impacto potencial sobre el rendimiento de los demás que supone la producción cooperativa, a cambio de un salario.

Los atributos de los trabajadores —que son valorados por los patronos y que constituyen por tanto el “capital humano”— no se limitan a las destrezas técnicas y las capacidades productivas aisladas. Tomando los mismos atributos adscriptivos que la teoría neoweberiana, pero con un sentido diferente, los autores afirman que estos atributos, que a menudo se toman como irrelevantes en la lógica de la producción capitalista, como la raza, sexo, edad, etnicidad y credenciales formales, se utilizan para fragmentar la fuerza de trabajo y para reducir la formación potencial de coaliciones dentro de la empresa. La asignación de los trabajadores a sus puestos de trabajo, la estructura de empleos disponibles y la definición de las características del trabajador “productivo” no se derivan, de una relación —mediatizada por el mercado— entre las cualificaciones técnicamente definidas y los requerimientos de la producción, porque en ese análisis también deben incluirse las cuestiones de poder, y en última instancia las de clase.

Como afirmó Freire (1993), aunque no lo expliquen todo, sin las clases sociales y sus intereses en choque, no se logra “explicar el fenómeno de la discriminación racial ni sexual en su totalidad (...). Además del color de la piel, de la diferenciación sexual, existe también el «color» de la ideología” (p. 188).

Precisamente, la teoría que analizamos aparece en los años '60 como una nueva ideología que se difunde a partir del redimensionamiento que el neocapitalismo hace de la educación en el marco de un nuevo proyecto de desarrollo encarnado en la Alianza para el Progreso (Morgenstern de Finkel, 1977), iniciativa estadounidense cuyo carácter político denunció tan claramente Ernesto Che Guevara (1961). La ubicación estratégica de la educación constituye un instrumento necesario para encauzar los explosivos conflictos sociales que marcan su presencia en América Latina. Subyacente a estas formulaciones hay una imagen lineal del desarrollo, cuya meta y modelo es el alcanzado por los países capitalistas avanzados.

La función de la escuela en el capitalismo: Una crítica a fondo

Según la perspectiva de Frigotto (1998), lo específico de la escuela no es la preparación profesional inmediata, sino que se sitúa en el nivel de la producción de un conocimiento general, articulado al entrenamiento específico efectivizado en el sistema productivo.

Quienes postulan una relación directa de la educación con el sistema productivo ignoran el carácter no fundamental de la práctica educativa y su *naturaleza mediadora* dentro de las relaciones sociales de producción.

La mediación de la escuela con el proceso productivo capitalista se realiza a través de la provisión de un saber general articulado con el saber específico y práctico que se desarrolla dentro del proceso productivo, y mediante la transmisión de aspectos ideológicos, necesarios al capital, para la gran masa de trabajadores que constituyen el cuerpo colectivo de trabajo. Según Frigotto (1998), el concepto de *alfabetización funcional* desarrollado por la UNESCO —especialmente en la educación de adultos y muy utilizado en los programas y contratos del Banco Mundial— expresa el nivel de educación requerido y aquello que Adam Smith quiso decir al aconsejar educación para las clases populares, pero en *dosís homeopáticas*.

Sin embargo, la escuela, mediante la creación de centros de excelencia, y a través de procesos selectivos, prepara con un dominio profundizado en diferentes ramos del conocimiento los intelectuales de diversos niveles (Gramsci, 1979 en Frigotto, 1998) que actúan como cuadros de trabajadores improductivos, pero necesarios a la producción y realización de la plusvalía, principalmente en el ámbito de la organización, planificación, gerencia, control y supervisión de la producción (Frigotto, 1998: 244).

La escuela también cumple una función mediadora en el proceso de acumulación capitalista a través de su ineficiencia, su descalificación, por lo que Frigotto (1998) afirma que, dentro de las relaciones capitalistas de producción, su improductividad se vuelve productiva. Al tornarse la escuela en institución descalificada para la clase dominada, para los hijos de los trabajadores, cumple, al mismo tiempo, un doble papel en la reproducción de las relaciones capitalistas de pro-

ducción: por un lado justifica la situación de explotación y, al impedir el acceso al saber elaborado, limita a la clase trabajadora en su lucha contra el capital. Se configura así un conjunto de población privada del derecho a la educación entendida no sólo como acceso a la educación inicial, sino como posibilidad permanente a lo largo de toda la vida.

Educación y trabajo: otras voces

Al criticar la dicotomización pragmática entre lo técnico y lo político, que pretende “ajustarnos al mundo tal cual es”, Freire (1993) afirma — como en otros pasajes de sus textos— la necesaria complementariedad de las distintas dimensiones implicadas en la formación:

No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. Y esto no lo da el *entrenamiento* que dice ser puramente técnico (1993: 128-129).

Si tenemos en cuenta que en la historia de los sistemas educativos se ha plasmado una formación clásica para la continuidad de los estudios superiores y una formación profesional para el trabajo, división que se prolonga hasta el presente, la propuesta gramsciana cobra vigencia. Gramsci —según Hillert, 2011— entiende que el principio del trabajo como base de la escuela única no es la formación interesada para el empleo, sino una formación general, que vincula el conocimiento de las leyes de la naturaleza para transformarla con el conocimiento de las leyes de la sociedad, aquellas que los hombres crean para regular su vida social y productiva, y que pueden modificar, concibiendo al trabajo como actividad teórico-práctica.

Frente a las concepciones reduccionistas, la relación entre el conocimiento profesional y especializado, el conocimiento social más amplio, y la concepción humanista histórica permite que el especialista no sea

solamente eficaz en su cometido, sino también dirigente, en distintos ámbitos, grados y amplitudes, de una sociedad en transformación.

A lo largo de su vida militante, Gramsci siempre sostuvo una concepción dialéctica del vínculo enseñanza-aprendizaje que Ouviaña (2011) denomina *prefigurativa*, en la medida en que, además de impugnar las prácticas escolares dominantes, intenta anticipar en los diferentes espacios de la vida cotidiana los embriones de la educación futura. En su etapa juvenil experimentará la práctica educativa con adultos impulsando la creación de una escuela que apuntó a la formación de intelectuales socialistas de nuevo tipo en el marco del movimiento de consejos de fábrica de Turín⁴. Recuperar para el presente la potencia de su legado implica promover en nuestras actuales prácticas educativas la “anticipación” de la educación futura. Prefigurar el “nuevo orden” que materializa desde ahora formas innovadoras de vida social.

A modo de síntesis

Hemos dirigido el foco de nuestra discusión a la teoría del capital humano y su influencia en los enfoques predominantes de la relación entre educación y trabajo y en los discursos y prácticas de la educación de jóvenes y adultos. Basados en una perspectiva gramsciana de los procesos sociales, y recuperando las críticas pasadas y actuales a la influyente teoría del capital humano, desentrañamos sus aspectos misticadores de la realidad, implícitos en su formulación respecto de la relación lineal entre la educación y el aumento de la productividad, reactualizada en el desarrollo de la lógica de las competencias en relación con el logro de la empleabilidad de los trabajadores.

⁴ Nos referimos aquí a la experiencia revolucionaria del proletariado turinés durante el año 1920. Por medio de una huelga general los obreros de Turín tomaron el poder en las fábricas de la ciudad, una de las más importantes industrialmente en el país. Las fábricas fueron dirigidas por consejos obreros. Sin embargo la experiencia no tuvo respaldo suficiente en el resto del país y culminó con el reconocimiento por parte del Gobierno de la autonomía de los consejos pero el acuerdo implicó una derrota para el movimiento obrero en la cuestión del poder en las fábricas. Cf. Gramsci (1986: 77-93).

Mostramos, además, la concepción individualista y competitiva de lo social que subyace a estos enfoques, que legitiman el funcionamiento de “las fuerzas del mercado” al que la educación debe adaptarse. A partir de identificar el papel mediador de la escuela en las actuales relaciones sociales de producción, y con base en el pensamiento de Freire y Gramsci, reafirmamos la necesidad de una educación que no dicotomiche el conocimiento sino que promueva una formación integral y una comprensión de la sociedad con vistas a su transformación democrática.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En: J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-232). Madrid: Ediciones Morata.
- Barquera, H. (1985). Las principales propuestas pedagógicas en América Latina. En P. Latapi, y A. Castillo (Comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina* (pp. 7-30). Pátzcuaro, Michoacán. México: CREFAL/OEA.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Belanguer, P. y Federigui, P. (2004). *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Educación y Sociedad*, N° 1, 197-207.
- Collins, R. (1986). Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*, N° 5, 125-148.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigotto, G. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Gajardo, M. (1984). Educación de Adultos en América Latina. Problemas y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 7, 65-131. Santiago de Chile. PREDE-OEA.
- Gentili, P. (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (Comp.) *Cultura, política y currículo* (pp. 113-144). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Gramsci, A. (1986). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México DF: Siglo Veintiuno editores.
- Guevara, E. (1961). *Discurso de Ernesto Guevara en la quinta sesión plenaria del Consejo Interamericano Económico y Social*, Punta del Este, Uruguay (8 de agosto de 1961). Recuperado de: http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/america_latina/revolucion_cubana/discurso_ernesto_guevara_consejo_interamericano_economico_y_social.php
- Hillert, F. (2011). Gramsci para educadores. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y D. Suárez, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 13-68). Buenos Aires: Noveduc.
- Hobsbawm, E. (2006). *Historia del siglo XX. 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Martin, M. E. (2005). Una lectura crítica de la temática Estado, Educación y Trabajo en el escenario de los '90. Ponencia presentada en el 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo).
- Martínez Rodríguez, J.B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142). Madrid: Ediciones Morata.
- Moreno Becerra, J. R. (1998). *Economía de la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Morgenstern de Finkel, S. (1977). El "capitalismo humano": concepto ideológico. En G. Labarca, T. Vasconi, S. Finkel, y I. Recca, *La educación burguesa*. (pp. 263-299). México D.F.: Nueva Imagen.
- Morgenstern de Finkel, S. (1995). El reparto del trabajo y el reparto de la educación. *Revista Argentina de Educación*, N° 23, octubre, 7-24.
- Ouviaña, H. D. (2011). La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura. En: F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal, y D. Suárez, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 141-172). Buenos Aires: Noveduc.
- Paiva, V. (1994). Años '90: las nuevas tareas de la educación de adultos en

- América Latina. *Cadernos da pesquisa*, N° 89, maio, 29-38. Traducción: Falaschi, C. IREPS.
- Pinto Contreras, R. (1996). Políticas Públicas para la Educación de Adultos: ¿Son posibles en la América Latina de la Modernización? *La Piragüa*, N° 12-13, 65-70. CEAAL.
- Rodríguez Brandao, C. (1993). Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina. En M. Gadotti y C. A. Torres, *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Rubenson, K. (1994). Recurrent Education Policy in Sweden. *International Review of Education*, vol. 40, N° 3-5, 245-256.
- Schultz, T. W. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad* N° 1, 180-195. Akal editor. Madrid.
- Torres, C. A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- UNESCO (1997). *Declaración de Hamburgo*. V Conferencia Internacional de Educación de Adultos. CONFINTEA.
- UNESCO-CEPAL (1992/1996). *Educación: eje de la transformación productiva con equidad* (Versión resumida). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En: De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. C. (Coords.), *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo* (pp. 111-128). Colección Grupos de trabajo de CLACSO. CLACSO y Agencia Sueca de Desarrollo Internacional. Buenos Aires. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/neffa/prologo.pdf>

Recibido: 03/03/2013 Aprobado: 03/05/2013