

El debate en torno a la relación entre Educación y Trabajo

María Eugenia Letelier G.*

* Socióloga (Universidad Complutense Madrid, España); Magister en Sociología (Universidad Católica de Chile); candidata a Doctora en Educación (Universidad Católica de São Paulo, Brasil).

Las relaciones entre educación y trabajo tienen una larga historia, con distintas expresiones las que son presentadas, brevemente, en el artículo. Desde hace algunos años, esta relación está tensionada en un nuevo contexto donde las concepciones económicas y la demanda productiva prevalece sobre los enfoques pedagógicos y didácticos. Existe así, una intervención de la teoría económica en el campo educativo, produciendo un nuevo discurso que configura de distinta manera esa relación y que trae consecuencias muy específicas a la práctica educativa.

Relationships between education and work have a long history, with different expressions, presented in brief in this article. For some years, these relationships have been tensed in a new context, where the economic conceptions and the productive demand prevail over the pedagogic and didactic focuses. In this way, there exists an intervention of the economic theory in the educational field, producing a new speech that configures this relationship in a different way and brings very specific consequences to the educational practice.

1. Introducción

En este artículo, nos proponemos avanzar en la comprensión de una relación con historia, pero que ha evidenciado una dificultad de precisar su carácter, situar sus tensiones y explicitar sus límites.

En nuestros días, es frecuente escuchar los reclamos de los educadores por las excesivas demandas, que desde la economía, se hacen a la educación. Por su parte, los economistas acusan de ineficiente e inadecuado al sistema educativo, incapaz de cumplir con las demandas de calificación de recursos humanos que desde la producción se realizan.

Por el sistema educativo transcurren cambios, el tema de las reformas trasciende las fronteras de los países, y mientras, para algunos, el énfasis fundamental de las reformas debe situarse en los aspectos pedagógicos y educativos que lo relacionan con la esencia de sus funciones, para otros, la educación debe estar al servicio del proceso de transformaciones productivas y de las exigencias de un nuevo paradigma, cuyo eje central se orienta a lograr una mayor competitividad en los mercados internacionales.

El contexto en que transcurre este debate inclina la balanza hacia el lado de la demanda productiva y, aunque los avances en el campo de la pedagogía y la didáctica son notables, éstos muestran un vigor acotado a programas experimentales y acciones que no han logrado involucrar masivamente a los propios actores del sistema educativo.

Este efecto no es gratuito. La supremacía de los criterios económicos para enfrentar los problemas sociales, la consolidación de un modelo que combina la privatización de la enseñanza y la descentralización con la falta de recursos en las localidades más pobres, el desprestigio de la profesión docente, las malas remuneraciones del profesorado, jóvenes alumnos que no reconocen fácilmente las recompensas sociales a su mayor esfuerzo educativo, son algunos de los factores que inciden directamente en las posibilidades y motivaciones de los actores del sistema educativo, para ejercer un mayor protagonismo sobre los cambios en el sector.

Por otro lado, aceptando que, dentro de sus funciones, el sistema educativo debe satisfacer las demandas de calificación de mano de obra. En esta época de transformaciones sociales y productivas –con efectos directos sobre la disminución y/o precarización del empleo– existe una imprecisión acerca del tipo de exigencias educativas que se demandan. Tal indefinición, se escuda tras un concepto amplio de aumento de las exigencias de calificación de la fuerza de trabajo, que no logra avanzar sobre el tipo de requerimientos y calificaciones efectivas que se demandan, con consecuencias directas sobre la responsabilidad que tiene el sistema educativo en los cambios curriculares y en la formulación de planes y programas.

La configuración de este tipo de relación entre educación y trabajo, reconoce elementos que han estado presente en las discusiones teóricas que históricamente han acompañado el debate, algunos de éstos no son tan nuevos ni tan recientes y otros constituyen especificidades que se relacionan no sólo con cambios de contexto, sino de las propias concepciones de trabajo y de educación.

2. La intervención de la teoría económica en el campo educativo

Los economistas de fines del siglo XVIII y principios del XIX (A. Smith, Say, Stuart Mill, Marshall...), reconocieron por primera vez la importancia de los talentos y de las capacidades humanas en el proceso de producción. La teoría económica clásica distinguía tres factores productivos: tierra, trabajo y capital, considerándolos factores homogéneos; es decir, no se estimaba que éstos pudiesen tener diferencias cualitativas. Consistente con esta visión, el progreso técnico era visto como un agente exógeno a la educación, y las capacidades y destrezas de la población se relacionaban con la riqueza de las naciones, asociando la educación a los recursos generales y provecho social que ésta podía traer al país y no tanto, al énfasis técnico-productivo que casi dos siglos después las nuevas teorías económicas otorgaron a la educación.

Dos son los puntos de quiebre fundamentales de la “economía de la educación”, formulada a principios de la década del '60, con la teoría económica clásica: el cambio del concepto de capital, que ya no es visto como un factor homogéneo, sino inestable y heterogéneo; y la idea de que un aumento marginal de instrucción, entrenamiento y educación, se corresponde con un aumento marginal de la capacidad de producción. De estos supuestos se deriva que la inversión en capital humano es una de las más rentables, tanto en el plano del desarrollo de las naciones como en el plano de los salarios y la movilidad individual.

Estos postulados teóricos, que consolidan la presencia definitiva de la economía en el campo educativo –condicionando hasta la actualidad el debate entre educación y trabajo– se formulan y difunden en el marco de las teorías desarrollistas y de la modernización, originadas después de la Segunda Guerra Mundial.

El fin de la Segunda Guerra Mundial marca el inicio de lo que ha dado en llamarse “La Edad de Oro de la Economía Mundial” (Hoswam:1995): los indicadores económicos verifican incesantes tasas de crecimiento, el Estado interviene en las políticas públicas orientadas por los postulados keynesianos de Bienestar Social, el aumento de la producción organizada bajo los conceptos del sistema taylorista de producción en masa modifica los hábitos y aspiraciones de consumo y posibilita que el mercado de trabajo alcance el pleno empleo. La confianza casi ilimitada en el progreso constituye el sustento analítico de las teorías desarrollistas y de la modernización que acompañaron el debate, casi sin contrapeso, hasta fines de los años 60.

El término de la Segunda Guerra Mundial marca también el inicio de la “guerra fría” y de una intensa competencia entre las superpotencias. La necesidad de cohesión interna genera un contexto propicio para las teorías sociológicas, orientadas por el paradigma del consenso, cuyo principal exponente es el funcionalismo de Talcott Parsons¹,

1. La primera publicación de Parsons “*The Structure of Social Action*”, fue editada en N.York en 1937.

que marca la discusión en el ámbito de las Ciencias Sociales a partir de la década del '40.

El auge económico y las preocupaciones que trae a occidente el lanzamiento del *Sputnik* soviético, como expresión del desarrollo tecnológico alcanzado por la URSS, encuentran terreno propicio para que la economía entre de lleno en el terreno educativo; desde fines de los 50 y durante toda la década de los '60, surge la economía de la educación, dando vida a las teorías del *capital humano* y la *planificación educativa de los recursos humanos*.

La economía de la educación fue desarrollada por economistas norteamericanos e ingleses²; entre ellos, Mark Blaug (1969), Friedrich Edding (1962), Becker (1964) John Vaisey (1962), Edward Denison (1962) Harbison y Meyers (1964) y, especialmente, Theodore Shultz (1962). Este último, portavoz de un conjunto de economistas de la Universidad de Chicago, fue uno de los máximos exponentes de la teoría del capital humano.

En el enfoque de estos economistas, la educación había dejado de ser un bien de consumo cuya distribución se legitimaba por ciertas finalidades éticas o políticas. La educación comenzaba a ser vista como forma específica de capital. Según este enfoque, a nivel de variables macroeconómicas la educación contribuía al crecimiento económico, en tanto a nivel de la microeconomía, los diferentes niveles educacionales de los individuos condicionaban su productividad y, por ende, sus ingresos.

Las palabras de Schultz reflejan claramente el tipo de relación que la economía de la educación estableció entre educación y trabajo, "(...) propongo tratar a la educación como inversión y tratar sus efectos como una forma de capital. Dado que la educación es parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano." (Schultz, 1973, pág. 79).

2. La bibliografía es muy extensa. Hay muchos estudios centrados en mediciones macro-económicas, como los de Harbison y Meyers o estudios centrados en ámbitos económicos micro, como son los de costo-beneficio de Blaug o de la oferta y demanda de Becker.

La educación comenzó a ser considerada como una inversión que contribuía al aumento de la productividad y, por tanto, al incremento de ingresos; las designaciones educativas fueron concebidas en términos de asignación de recursos y el vínculo con el empleo fue definido como el criterio central desde el cual debía analizarse la educación y las políticas referidas a ella.

La corriente planificadora de los recursos humanos encontró un enorme eco en la región³, no sólo como resultado del efecto que tuvo en occidente el lanzamiento del *Sputnik* soviético, sino como consecuencia del impacto político que tuvo en América Latina el triunfo de la Revolución Cubana, la que actuó favoreciendo la intervención del estado como regulador de la planificación social. Las corrientes planificadoras establecieron una ligazón *cuasi* mecánica entre aumento de la escolarización y desarrollo; el desarrollo fue entendido como la posibilidad de generación y expansión del sector industrial en un modelo orientado por la sustitución de importaciones. En este modelo, la educación fue entendida como escolarización y el trabajo como empleo, comprendido este último como trabajo asalariado preferencialmente ligado al sector industrial. En esta perspectiva, los países subdesarrollados deberían considerar seriamente sus deficiencias en capital humano como obstáculos al uso de la tecnología moderna y a la industrialización.

Mientras los estudios de los economistas neo-clásicos ponen el énfasis en la oferta educativa y en la capacidad que el sistema educativo tiene de potenciar el trabajo, los estudios de los sociólogos funcionalistas se orientan hacia el papel que la escuela tiene en el desarrollo de actitudes y valores funcionales al mundo de la producción.

La teoría funcionalista enfatiza la integración social y la educación es uno de los subsistemas responsables por la socialización. La teoría de la estratificación social (Parsons, 1940), al clasificar a los

3. Se estima que entre la década del 60 y hasta fines de los '80, el Instituto Internacional de Planificación de la UNESCO, publicó cerca de 500 obras sobre diferentes aspectos relacionados a la planificación educativa.

individuos según el *status* que ocupan en la estructura social, relaciona los esfuerzos con las recompensas sociales. Si las habilidades requeridas para el desempeño de determinada ocupación son escasas, los individuos que la poseen encontrarán mayores recompensas; si por el contrario, los talentos exigidos para una determinada ocupación son abundantes, las recompensas son menores. Esta concepción lleva a considerar a la educación como un destacado factor de estratificación social. De tal manera, la “meritocracia” establecida por la educación legitima las desigualdades sociales, al considerarlas necesarias y consustanciales a la sociedad.

Los críticos de este enfoque señalan que éste no toma en cuenta la voluntad de los individuos y grupos, el juego de poder y los conflictos entre los grupos desigualmente recompensados. La historia mostrará, pocos años después, que estos grupos harán oír su voz; el movimiento social y fundamentalmente estudiantil de fines de los '60, colocará sobre la mesa un nuevo “boom analítico” (Paiva: 1992), que plantea la necesidad de analizar el área educacional con instrumentos que superan el funcionalismo.

3. El reproductivismo

Las teorías que acompañaron la discusión de los años '70 surgen en un contexto en que “la edad de oro” de la economía mundial ya había mostrado su agotamiento y el movimiento social entraba de lleno en la arena política, poniendo en “jaque” la seguridad que brindaba la confianza ilimitada en el progreso.

El agotamiento de las explicaciones economicistas quedó de manifiesto a partir del desarrollo de las llamadas “teorías reproductivistas”, que al contrario del paradigma del consenso, enfatizan el análisis del conflicto en los procesos sociales; “valores e ideas son considerados más como armas para el conflicto que como medios de integración, la sociedad es vista como un todo segmentado, con diferentes grupos luchando por recursos limitados” (Gomes, 1994).

Transitando los años '60, la fuerza de las ideas marxistas y su expresión en los movimientos sociales constituyen la base analítica

para los nuevos enfoques a nivel educativo. Los neo-marxistas, notoriamente Althusser (1970) y su concepto de los “aparatos ideológicos de estado”, que será retomado y remozado por N. Poulantzas (1971), señalan el papel que tiene la escuela como reproductor de las relaciones de clase capitalista; diferenciando entre infra-estructura y super-estructura, afirman la correspondencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de educación.

En esta línea, una lectura “obligada” de la época fue el libro de Bourdieu y Passeron (1970), que a partir de investigaciones realizadas en Francia, intentan mostrar cómo el funcionamiento interno del sistema educativo reproduce la diferenciación proveniente de las condiciones externas y le agrega, además, la legitimidad propia del sistema escolar. De esta manera, las diferencias sociales serían encubiertas como si fuesen diferencias educativas. Según estos autores, en una sociedad estratificada, los grupos y clases dominantes controlan los significados culturales más valorizados socialmente y tales significados simbólicos mediatizan las relaciones de poder entre grupos y clases. Así, la selección del *curriculum* también es colocada como medio de dominación y como diferenciación entre el éxito y fracaso de los estudiantes, según su pertenencia social.

Investigaciones posteriores desarrolladas en EEUU (Bowles y Gintis:1977), en base a métodos cuantitativos, intentan mostrar cómo la educación reproduce las desigualdades económicas y genera pasividad y aceptación a las estructuras dominantes. La escuela realiza la socialización por medio de modelos diferenciados, de acuerdo con el origen social de los estudiantes y los lugares que éstos van a ocupar en el sistema de producción. Además, la escuela convence a los alumnos de que la selección en el mundo del trabajo es basada en el mérito.

4. El cuestionamiento de las teorías economicistas y reproductivistas

A medida que avanzamos en los años 70, la propia realidad va encargándose de delimitar el sentido de la discusión, la gran “revolución educativa”, expresada en el enorme aumento de la cobertura del

sistema educativo que tuvo lugar en América Latina a partir de los '50, junto a la disminución del ritmo de generación de puestos de trabajo, acentúa el desfase entre la formación de los recursos humanos y la demanda efectiva de mano de obra, cuestionando las teorías de la planificación educativa. A su vez, este mismo fenómeno obliga al propio mercado a desarrollar mecanismos diferenciadores con relativa independencia de la variable educativa, echando por tierra las teorías reproductivistas.

Uno de los análisis más notables del período (Claus Offe, 1973), señala que el sistema educativo necesita definir criterios de relevancia y objetivos propios, a fin de atender las exigencias del sistema ocupacional como una entre sus múltiples funciones. Afirma que las corrientes planificadoras que colocan como objetivo la satisfacción de la demanda de calificación de la fuerza de trabajo como clave para esclarecer el desarrollo de la política educacional se apoyan en dos falsos supuestos empíricos: el primero, la presunción de que existe un crecimiento secular de la demanda de calificaciones en el proceso de industrialización y, la segunda, que el proceso de educación formal realmente conduce al desarrollo de aquellas calificaciones.

En América Latina, este análisis se profundizó con los estudios de otros autores (entre ellos, Tedesco: 1980, Salm: 1980, Filgueira: 1980, Rama: 1984, García Huidobro: 1993) quienes coinciden en señalar que el constante ascenso del sistema educativo adquirió una dinámica que poco tiene que ver con los requisitos educacionales directos o con las demandas impuestas por el desarrollo tecnológico o el *crecimiento económico*. Como consecuencia, los autores verifican la *tendencia a una "desvalorización del credenciamiento educativo"* (o sencillamente un descenso en la tasa de retorno del valor de la educación) reflejada tanto en que tal expansión educativa no estuvo acompañada por síntomas de mejoría en la pauta de distribución del ingreso, como porque el aumento de la escolaridad media de la población trajo consigo un aumento arbitrario de las exigencias de credenciamiento educativo por parte de los empleadores, no existiendo una correspondencia entre el nivel de calificaciones reales y las calificaciones exigidas para el desempeño en los empleos.

Se da así, en la dinámica de la sociedad, una “*fuga hacia adelante*”, que obliga a un desarrollo constante del sistema educativo. De este modo, la difusión de niveles de enseñanza cada vez más amplios, crea un proceso desvalorizador permanente de los diplomas: la clase alta y el sector superior de la clase media se desplazan hacia niveles culturales más elevados, condicionando la jerarquía de los cargos en el mercado de empleo y desvalorizando automáticamente los niveles alcanzados por los grupos que le siguen, y así sucesivamente.

Este fenómeno trae, entre sus consecuencias, una subutilización de capacidades, expresada en que segmentos sociales que han alcanzado altos perfiles educativos tengan acceso sólo a puestos bajos de la escala ocupacional. Este desajuste provoca fenómenos conocidos de insatisfacción en el trabajo y de frustración de muchas esperanzas que hogares de estratos bajos y medios cifraron en los efectos que la educación tendría sobre los ingresos de sus hijos. Así, el problema se desplaza desde el lado de la oferta de mano de obra calificada, al de cómo absorber productivamente los excedentes de mano de obra que poseen las economías.

Este proceso evidencia que los supuestos iniciales de las corrientes de Capital Humano y Recursos Humanos en cuanto a homogeneidad del mercado de trabajo, previsibilidad del crecimiento económico, y capacidad de planificación del sistema educativo, entran en crisis.

Los autores críticos a la economía de la educación coinciden en señalar dos grandes falsos supuestos sobre los cuales se construye esta teoría. El primero, la idea de que el mercado provee de señales correctas, es decir, que los salarios reflejan las diferentes productividades y que no hay alteraciones al funcionamiento de la libre competencia. El segundo, que los salarios no son, aún en condiciones de competencia perfecta, una medida de lo que contribuyen los trabajadores a la producción.

La relación entre educación y trabajo desplaza el foco de atención desde la oferta de mano de obra calificada, que colocaba énfasis en el sistema educativo (y en la selección o evaluación del trabajador respecto de su permanencia en el mismo) para el análisis de la estruc-

tura del mercado de trabajo en cuanto definidor de la demanda efectiva de mano de obra.

A su vez, las corrientes reproductivistas abrirán paso a nuevas reflexiones sobre el sistema educativo, que serán desarrolladas por la nueva sociología de la educación.

5. El énfasis en los contenidos de la educación y las calificaciones reales exigidas por el mercado de trabajo

Desde mediados de los '70 y especialmente durante los '80, en un contexto mundial de crisis económica y de inicio de procesos de transformación social y reestructuración productiva, la sociología del trabajo muestra un renovado interés por el tema de las calificaciones exigidas por el mercado de trabajo; a su vez, la sociología de la educación coloca el tema de los contenidos educativos y el funcionamiento interno del sistema escolar. Lo que tienen en común ambos enfoques es el interés por centrar el análisis en aspectos cualitativos de la oferta y la demanda educativa y la ruptura con una visión rígida, que buscó establecer una correspondencia lineal entre los procesos educativos y el sistema productivo.

Ya en los años 70, la llamada *nueva sociología de la educación*, creada por un grupo de sociólogos británicos, propuso una nueva manera de abordar el tema educativo, centrandolo en los contenidos educativos y el funcionamiento interno de la escuela. Los trabajos de Young (1971) consideran el *curriculum* como una selección de conocimientos, aprobados por la sociedad y distribuidos a diversos grupos sociales en "dosis" diferentes. Según el mismo autor, el conocimiento es dividido en sectores de *status* más o menos alto, de tal manera que el currículo es estratificado en materias según su prestigio. Así, las materias de más alto *status* están asociadas a mayores recompensas y tienden a ser reservados a los alumnos más capaces. El conocimiento de *status* elevado, de acuerdo con la hipótesis del autor, tiende a no ser relacionado con la vida diaria y la experiencia cotidiana.

Con matices diferentes y con menor radicalismo respecto a las posiciones de Young -influenciada por las corrientes reproductivistas- la nueva sociología de la educación se desarrollará a lo largo de fines de los '70 y mediados de los '80. Autores como Bernstein: 1977, Apple y Weis, 1983, Giroux, 1981, Whity: 1985, apoyados en las teorías de la psicología del desarrollo, lingüística y antropología, de Piaget, Chomsky y Lévi-Strauss, desarrollarán sus trabajos dando origen al concepto de *currículum oculto* que, superando las tradiciones previas en este campo, señalará que el *currículum* académico contiene una forma de dominación y es la principal fuente de la distribución desigual de la educación, colocando como tema central los resultados efectivos de la educación y del quehacer de la escuela.

En oposición al establecimiento de un principio de correspondencia rígido y mecánico entre sistema educativo y productivo, Bernstein sostiene “que sólo una pequeña fracción del producto de la educación guarda una relación directa con el modo de producción en términos de la adecuación de habilidades y disposiciones” (Bernstein: 1977, p. 187).

Siguiendo la reflexión de Pieck (1996), para la nueva sociología de la educación la relación que exista entre los sistemas educativos y productivos no siempre será la misma. En este sentido, la educación corresponderá en mayor o menor medida a las necesidades de la esfera de la producción, dependiendo de la particular coyuntura económico-política y de la correlación de fuerzas en la estructura de clases.

Por su parte, a mediados de los '70, la sociología del trabajo entra de lleno en el tema de las calificaciones exigidas por el mercado de trabajo. Aunque este no es un tema nuevo, se profundiza e intensifica a partir de dos hechos: la expansión del sistema educativo con la consecuente devaluación del credenciamiento educativo y la aceleración del proceso de innovación tecnológica y su impacto en la esfera de la producción.

La ruptura de la relación tenida como positiva entre calificación formal, empleo e ingreso da sentido y relevancia al debate. En éste se discute tanto las maneras de conceptualizar el propio concepto, como

también las tendencias recorridas en el capitalismo contemporáneo entre calificaciones requeridas y sistema productivo⁴.

El trabajo de Offe (1973) llama la atención acerca de la necesidad de clarificar lo que se entiende por calificación de la fuerza de trabajo, junto con la necesidad de operacionalizar el concepto y su medición; señala que desgraciadamente estas cuestiones son respondidas a través de la propuesta de tomar la duración de la escolaridad o de la instrucción profesional como indicador para la calificación, partiendo del falso supuesto de que la duración de la escolaridad eleva la capacidad de rendimiento de la fuerza de trabajo.

Offe define dos aspectos distintos del concepto: *la calificación de contenidos* y *la calificación social*. Señala que el aspecto de contenidos ha adquirido múltiples dimensiones, dejando de ser inequívoco y pronosticable a través del sistema ocupacional; esta tendencia autonomiza al sistema educacional del productivo. Por el contrario, en la medida que disminuye la claridad relativa a los contenidos de la calificación, el sistema educativo adquiere una mayor funcionalidad en la calificación social de la fuerza de trabajo, considerada como la formación de virtudes generales ligadas al trabajo y lealtades institucionales⁵.

-
4. Paiva (1992) resume cuatro tesis que han acompañado el debate: la tesis de la descalificación de la fuerza de trabajo que ocurriría de manera absoluta y relativa; la tesis de la recalificación, que considera que el capitalismo contemporáneo exigiría la elevación de la calificación media de la fuerza de trabajo; la tesis de la polarización de las calificaciones, que afirma que el capitalismo moderno necesita solamente un pequeño número de profesionales altamente calificados, mientras que la gran masa de trabajadores se vería frente a un proceso de descalificación; la tesis de la calificación absoluta y de la descalificación relativa, que afirma que el capitalismo contemporáneo necesita mano de obra más calificada en términos absolutos, en tanto que la calificación relativa, al considerar el nivel de conocimientos alcanzados por la humanidad comparado con épocas pasadas, se reduciría.
 5. Clasificaciones más recientes (Leite y Posthuma:1996) muestran que éste es un tema no sólo vigente, sino destinado a ser parte de las discusiones pendientes entre educación y trabajo. Las autoras proponen cuatro maneras de abordar el tema de las calificaciones: *las calificaciones como un conjunto de conocimientos*, relacionada con los conocimientos requeridos para el desarrollo de un trabajo determinado, y que podría ser observada en términos empíricos por el tiempo de estudio necesario para el desempeño del trabajo; *las calificaciones como*

Desde esta época, las discusiones teóricas fundamentadas en numerosos estudios empíricos se enfocan tanto a esclarecer los diferentes aspectos contenidos en el tema de la calificación de la fuerza de trabajo, como de las consecuencias y alcances que las innovaciones tecnológicas y productivas tienen en la demanda de formación de la mano de obra. Esta discusión, en plena vigencia, adquiere un mayor sentido en el nuevo contexto que se abre a partir de la década del '90.

Iniciamos los '90 con discusiones pendientes, pero también con algunas certezas. Si bien no se había logrado avanzar con claridad sobre las funciones específicas del sistema educativo, parecían desechadas las teorías que proponían una correspondencia lineal entre sistema educativo y productivo y, aunque el sistema educativo continuaba ofreciendo cada vez más cobertura y surgían nuevas segmentaciones, se entendió que el vínculo entre educación y trabajo debía considerar las fuentes de tensiones y conflictos originadas en la propia segmentación del mercado de trabajo como generador de desigualdades que excedían a las funciones educativas.

6. El retorno del predominio de la economía en la educación

En el marco de la crisis del poder económico de los estados nacionales y de los postulados keynesianos del Estado de Bienestar, comenzó a abrirse paso un grupo de economistas neoliberales, que afirmaban que la economía y la política de la "Edad de Oro" impedían el control de la inflación, aumentaban los gastos del gobierno y los

construcción social, que tiene en cuenta que la calificación es una adquisición socialmente construida, que no se reduce a la simple medición de la escolaridad o del tiempo de instrucción; *las calificaciones compartimentales*, que se relaciona con un conjunto de comportamientos de los trabajadores frente a las empresas, como confianza, colaboración y responsabilidad; *las calificaciones y la división del trabajo*, que considera que la calificación necesaria depende de la manera como la "inteligencia global" aplicada a la producción es dividida entre las personas, trabajadores, trabajadoras, máquinas e instituciones en cada sociedad; esto significa que la calificación debe ser investigada a partir del estudio de un proceso completo de trabajo envuelto en la fabricación de un producto, o sea, a partir de la división del trabajo entre empresas.

costos de las empresas privadas, transformándose en un freno para el aumento de la ganancia, verdadero motor del crecimiento económico en una economía capitalista.

Un nuevo sistema económico, orientado por los conceptos de competitividad y progreso técnico, pasó a conducir un vasto movimiento hacia la privatización de la economía y liberalización de las leyes laborales, disminuyendo las políticas sociales de negociación salarial y las prestaciones de servicios, con el objeto manifiesto de aumentar la flexibilidad del mercado de trabajo y control de la fuerza de trabajo.

Los países industrializados comienzan un nuevo ciclo de innovaciones tecnológica; de la producción anterior basada en energía barata se comenzó a transitar hacia un nuevo ciclo donde: procesar, transmitir, organizar, recuperar... son considerados factores claves para el aumento de la productividad. Al mismo tiempo, la capacidad de producir series pequeñas y variables, pasó a orientar las nuevas formas de organización de la producción y de la economía, provocando efectos en el conjunto de la sociedad. Desde entonces, el aumento de la productividad y el progreso técnico fueron considerados factores determinante para el logro de la competitividad.

En este contexto, desde inicio de los '90, el debate respecto de la educación resalta la necesidad de hacer de ésta un instrumento básico, tanto para la formación de la fuerza de trabajo –capaz de potenciar el sistema productivo tornándolo más dinámico– como para el desarrollo socio-económico en general y de la competitividad internacional⁶.

En América Latina, se señala que, para el logro de una inserción internacional más favorable al desarrollo de nuestros países, que intente superar la tradicional competitividad internacional basada en la depredación de los recursos naturales y en la reducción de los salarios, la educación es un factor clave, que permitirá alcanzar mayor productividad, contribuyendo así a elevar el nivel de vida de la población.

6. La publicación del documento de la CEPAL/UNESCO “Educación eje de la transformación productiva con equidad” (1992) marca un punto indiscutido de intensificación del debate en A. Latina.

Así, las actuales estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica económica. De la preocupación de los años '80 por profundizar la democracia, se ha transitado hacia el concepto de desarrollo con equidad, vista no como el resultado de políticas redistributiva de los ingresos, sino como efecto combinado del crecimiento sostenido y de la redistribución de las oportunidades educacionales.

El enfoque analítico de estas propuestas es similar a las formuladas en los años 60; pero el contexto en que ellas son recolocadas es bien distinto. En ausencia del Estado de Bienestar, en ausencia de la producción en masa, en ausencia de las políticas de pleno empleo, después de los innumerables estudios que mostraron los errores y las limitaciones de los postulados, la economía de la educación es recolocada –con todos sus remozamientos– como base para la formulación de las grandes políticas.

7. Temas actuales que moldean la configuración del vínculo entre educación y trabajo

Después de cinco décadas de intenso debate, nos asomamos al nuevo milenio con temas pendientes y nuevos obstáculos que impiden definir con mayor claridad el carácter del vínculo entre educación y trabajo. Nos proponemos situar algunas de estas barreras que, a nuestro juicio, dificultan precisar una nueva configuración adecuada a las actuales condiciones sociales y productivas.

Aunque conocemos la tendencia general de las transformaciones productivas, aún no está clara la dimensión y tipo de impacto sobre el mercado de trabajo.

Hoy ya no se discute que las innovaciones tecnológicas han tenido un impacto en el mundo de la producción. El sector industrial, antes visto como único camino para aumentar la productividad, ha sido desplazado por el sector servicio; concomitantemente, la mano de obra

ocupada en la industria ha disminuido drásticamente. La “nueva racionalidad” de la producción, orientada por las ideas de flexibilidad, tercerización y desregulación de las relaciones laborales, ha provocado nuevas segmentaciones, que modifican las maneras de inserción en el mercado de trabajo. El aumento del trabajo informal y la precarización de las condiciones de empleo son expresión de nuevas heterogeneidades y de un aumento de las desigualdades en sociedades que, hasta mediados de la década del '70, habían vivido sistemas de protección al empleo, y aunque conocedoras de las desigualdades y heterogeneidades, habían caminado con la idea de seguridad y estabilidad.

A pesar de la imagen que estas características dan de las tendencias generales del mercado de trabajo, no se disponen de suficientes estudios que permitan comprender la intensidad, el grado de impacto y la sustentabilidad de este proceso. Las economías, orientadas hacia la competitividad internacional en un mundo globalizado, se tornan más dependientes de las fluctuaciones externas, haciéndolas más vulnerables e impredecibles. Esto trae, entre otras consecuencias directas, una dificultad de proyectar el tipo de requerimientos educativos que a mediando plazo el sistema productivo demandará, no sólo para algunos segmentos modernos de la economía sino para el conjunto de la fuerza de trabajo.

Las fuentes y tipo de información disponibles limitan la posibilidad de conocer el funcionamiento del mercado de trabajo actual.

A nivel cuantitativo, los análisis sobre el mercado de trabajo se siguen nutriendo de información fundamentalmente producida por encuestas que se conceptualizan y se miden con instrumentos generados en la década de los '50, cuando las condiciones de trabajo y de empleo eran muy distintas.

Una revisión de las informaciones emanadas por las Encuestas de Hogares y Censos, señala que las categorías que dividen a la población según los grupos de ocupación, las ramas de actividad económica y la categoría que ocupa la mano de obra en la producción, no dan

cuenta de las actuales tendencias del mercado de trabajo⁷. A ello se suma el hecho de que, en muchos casos, los propios contenidos de las profesiones han cambiado impactando de manera desigual en el mercado; así bajo una misma categoría, se puede incluir actividades que tienen retribuciones y *status* bien distintos.

A su vez, las clasificaciones internacionales que dividen a la población entre ocupados, desempleados e inactivos –generadas en sociedades que habían alcanzado el pleno empleo– no dan cuenta de la heterogeneidad actual ni tampoco de los cambios producidos en la propia concepción del empleo.

Estas mismas encuestas, generalmente, reducen el tema educativo a la pregunta por los años de escolaridad cursados por la población, en un momento en que hay numerosas evidencias de que los años pasados en la escuela no son una señal de las calificaciones reales de la población y que las segmentaciones internas del propio sistema educativo marcan pautas de distribución relacionadas más con el tipo y lugar de enseñanza que con el tiempo de permanencia en ésta.

De esta manera, no existen fuentes confiables para el análisis del mercado de trabajo, entendido éste como el conjunto de posibilidades de empleo que ofrecen las empresas existentes, como también las posibilidades de empleo a través de la creación del propio puesto de trabajo.

Estamos, entonces, ante una tremenda limitación, proveniente de las fuentes de información y las concepciones con que ellas son operacionalizadas, para establecer vinculaciones relevantes entre la

7. Por ejemplo, en la categoría oficinistas y vendedores encontramos porcentajes elevados de la población; pero todos sabemos que en estas categorías pueden estar comprendidos tipos de funciones muy diferentes que potencialmente generan *status* e ingresos muy dispares. Un caso especialmente elocuente es la categoría servicios sociales y personales, donde los datos sin desagregar pueden incluir desde el servicio doméstico hasta los funcionarios de organismos internacionales. Otra dificultad habitual de las encuestas es el elevado número de casos que se incluyen en obreros y operarios sin especificar, es decir, aquellos que no pueden ser clasificados en el listado vigente; por otro lado, encontramos numerosas celdas vacías en profesiones que han desaparecido, pero que continúan siendo consideradas en las encuestas.

demanda del mundo del trabajo y la oferta educativa. Si no contamos con un diagnóstico confiable del mercado de trabajo, éste continuará siendo una “caja negra”, en torno a la cual se tejen suposiciones que no permiten situar los requerimientos que desde el mercado de trabajo se pueden establecer hacia el sistema educativo.

Aunque se afirma que el mundo del trabajo requiere de nuevas calificaciones, existe imprecisión sobre el tipo de calificaciones que son necesarias al actual proceso de transformación productiva.

En la literatura, es frecuente encontrar una serie de virtudes, aptitudes y conocimientos que el actual modelo productivo requiere del trabajador; pero sigue pendiente la pregunta de formarse en qué y para qué, es decir, cuáles son las calificaciones reales que demanda el mercado de trabajo actual.

Los atributos señalados como deseables para los trabajadores son: ser creativos, activos, con capacidad de interpretar y anticiparse, que tengan habilidades para operar con la abstracción, capacidad de pensar y razonar ordenadamente, que sean imaginativos y con capacidad de comunicación, preparados para desarrollar funciones de relación y comunicación aplicando instrumentos culturales, conversar y persuadir para hacer trabajos en grupo, con capacidad de proyectar organizando conocimientos enfocados a la resolución de problemas, capacidad de enfrentarse a problemas no estructurados, analizarlos críticamente y tomar decisiones, que tenga capacidad de trabajo autónomo y con iniciativa, capacidad de organización y planificación del propio trabajo, capacidad de desenvolverse con facilidad en las relaciones interpersonales y trabajar en equipo, etc.

Este largo listado, paradójicamente, podría ser muy similar a las características del “hombre nuevo” que, desde las teorías del conflicto, se postuló como contrapartida al modelo taylorista-fordista. La diferencia sustancial es que, en el paradigma post-fordista, se entiende que estas cualidades deben estar al servicio de un compromiso de los trabajadores con las estrategias de competitividad de las empresas, orientadas hacia el fin de valorización del capital.

La idea de formar a la población en dirección a estas virtudes, aptitudes y conocimientos, argumentando que más que capacitar para un puesto de trabajo se forma para una vida de trabajo, genera una gran imprecisión respecto al qué y para qué se quiere calificar produciendo un enorme vacío en los *curriculum* que debe considerar el sistema educativo en este nuevo paradigma. En la práctica, lo que ocurre es que, desde el sistema educativo, se siguen ofreciendo cursos orientados a la formación técnico-profesional, muchos de ellos con contenidos ya caducos o en profesiones que cada vez tienen menos demanda en el mercado ocupacional. A su vez, el propio mercado de trabajo, señalando los límites del proceso modernizador, continúa requiriendo formaciones específicas con bases técnicas que distan mucho de las demandadas por las innovaciones tecnológicas de punta.

Así, el actual proceso de transformación productiva no está dando señales claras de las calificaciones reales que los trabajadores necesitan en su desempeño, ya sea por la rapidez de los cambios que impide tener una predicción de las posibilidades futuras, ya sea porque el tipo de transformación está polarizando las calificaciones requeridas y en realidad basta con un pequeño grupo altamente calificado, y para el resto, se exige una actitud de consenso sometido a la “nueva racionalidad” requerida por la modernización productiva, la que de esta manera no se hará nunca con equidad.

Falta tanto claridad en los procedimientos para calificar a la mano de obra, como preparación docente para realizarla.

Si los contenidos demandados son imprecisos, los procedimientos para lograrlos también lo son. Dónde y cómo se enseña y aprende a crear y desarrollar iniciativas propias, a desenvolverse con facilidad en las relaciones interpersonales, a tomar decisiones correctas, etc.

En la práctica, esta formación amplia se está postulando como una serie de postulados -que muchas veces son presentados como recetas- sin considerar que el desarrollo de un proceso de formación debiera precisar y saber a qué tipo de población se dirigen los programas, en qué contexto está, qué circunstancias vive y qué propósitos tiene cada

grupo de personas. Estas consideraciones son especialmente relevantes cuando resulta paradójica! postular como prototipo de formación del trabajador una “cultura innovadora”, en sociedades que, como muchos estudios han mostrado, están fuertemente influenciadas por el autoritarismo y por una cultura empresarial conservadora, reticente a la innovación organizacional.

Las calificaciones requeridas también demandan un profesor bien formado, capaz de apoyar procesos educativos amplios y del nivel requerido por el nuevo paradigma. No está claro quién, cómo, dónde y con qué recursos se formarán estos profesionales; por el contrario, cada día se evidencian los conocidos procesos de devaluación de la profesión docente.

Los cambios tecnológicos y sociales plantean exigencias al sistema educativo regular, desafiándolo a la adquisición de capacidades y procedimientos no contemplados normalmente en las finalidades, programas y metodologías de los diferentes niveles educativos. Independiente de la voluntad o disposición del sistema educativo para desarrollar estas capacidades, es pertinente preguntarse si efectivamente el modelo actual espera que la educación regular dé cuenta de todas estas exigencias o más bien se busca traspasarle responsabilidades sociales de magnitudes que exceden a sus posibilidades, aun sabiendo que éstas no podrán ser asumidas.

El concepto de trabajo ya no puede vincularse más a la idea de ocupación y empleo permanente; una noción ampliada del trabajo puede contribuir a rescatar para la educación funciones que le son propias.

Los cambios traídos por los nuevos tiempos están resignificando la propia noción de trabajo. Si en el paradigma anterior se entendió el trabajo como la obtención de un empleo desde el cual se podía trazar una carrera profesional, hoy, el impacto de la reestructuración productiva, está generando en el mercado laboral múltiples vínculos que ya no se pueden explicar a partir de las concepciones dualistas que surgieron como explicación al fenómeno en los años '80. Inmersos aún en la concepción de mercado de trabajo originadas en la post-guerra

y buscando una manera de explicar las inadecuaciones surgidas entre las clasificaciones de inactivos, ocupados y desocupados respecto a lo que ocurría en sociedades impactadas por la etapa de ajuste económico; en la década pasada, los estudios tendieron a establecer dicotomías entre sector “formal” e “informal”, “moderno y tradicional”.

Avanzada la década de los '90, el mercado de trabajo dio señales inequívocas que ocurría una nueva articulación, en la que los límites entre economía formal e informal y/o sector moderno y tradicional ya no eran tan precisos; así, el aumento del número de trabajadores sin contrato de trabajo en el sector moderno de la economía, el resurgimiento del trabajo a domicilio en los eslabones inferiores de cadenas productivas dominadas por industrias consideradas competitivas a escala internacional, son algunos de los ejemplos que señalan las nuevas formas que adquiere el vínculo laboral.

El auto-empleo como respuesta al desempleo estructural y los numerosos mecanismos orientados a enfrentar la desprotección social de la era post-keynesiana, han generado una serie de actividades destinadas a la subsistencia y/o a la reproducción social, que desarrolladas al margen del aparato productivo, pero conectadas a éste, han ido cuestionando la noción misma de trabajo como sinónimo de trabajo asalariado. Este cambio, aunque no ha sido medido y no es conocido en toda su intensidad y extensión, desafía al sistema educativo a ampliar la relación con el mundo del trabajo, apoyando procesos de formación que no sólo contribuyan al aumento de la productividad, sino también al fortalecimiento de mecanismos de socialización y/o reproducción social de una fuerza de trabajo vinculada al aparato productivo a través de múltiples actividades, las que requieren también de procesos de formación.

Esta noción ampliada –aunque torna más compleja la relación entre educación y trabajo– desafía al sistema educativo a concebir, diseñar e implementar la formación en ocupaciones que no se enmarcan en la perspectiva de la competitividad, sino en la esfera del trabajo social y comunitario, rescatando para el sistema educativo funciones que le son propias. Avanzar en esta dirección puede entregar pistas acerca de la especificidad de la función económica que le cabe

a la educación como una entre sus diversas funciones sociales y culturales.

El sistema educativo avanza produciendo una tendencia a la homegeneización de la oferta y, al mismo tiempo, se revela cada vez más segmentado.

Todos los datos muestran que la escolarización de la población es cada vez mayor; si tomamos como indicador los años transcurridos por la población en la escuela y comparamos con el tipo de trabajo que desempeñan, observamos la tendencia a que un trabajo antes realizado sólo por personas de baja escolaridad ahora se realiza también por personas con escolaridad media. La misma relación se puede establecer entre ingresos y nivel de escolaridad: los datos indican que hay un debilitamiento de esta correlación, afectando fundamentalmente a la población con escolaridad intermedia, que por lo demás, es donde se ubica el grueso de la fuerza de trabajo.

Superada la etapa de masificación del sistema escolar, se ha ido generando una nueva segmentación educativa, expresada fundamentalmente en la fragmentación de la oferta en subsistemas paralelos que discriminan según la capacidad de pago de las familias, cuestión que incide negativamente en la función de distribución equitativa de oportunidades sociales asignada a la educación.

La privatización de la enseñanza, que trae entre sus consecuencias la mercantilización de la propia oferta educativa, resignifica el valor de los diplomas, atribuyéndoles *status* diferenciados que se independizan de los años pasados en el sistema escolar para ligarse al lugar y tipo de educación al cual las personas han tenido acceso. Se devalúan los diplomas de la mayoría y paralelamente se produce una sobre-valoración de los saberes exclusivos, monopolizados por un pequeño porcentaje de la población.

Se señala también que la devaluación de los diplomas ha dado paso a la valorización de las calificaciones reales, “del bien pensar y del bien hacer”, las que serían posibles de demostrar en la práctica laboral y en la vida cotidiana. Mostrar estas habilidades (que pueden

ser medidas por criterios poco confiables y por personal poco idóneo) pasa a ser también una fuente de competencia entre los propios trabajadores, se genera un contexto que estimula el individualismo y debilita la organización de los trabajadores y, al mismo tiempo, se incentiva un modelo que, en la práctica, desacredita el papel del sistema educacional.

De esta manera, aunque en el discurso público se siguen resaltando las grandes virtudes de la educación, la segmentación de la oferta educativa y los mecanismos diferenciadores que operan desde el lado de la demanda constituyen evidencias que sugieren que, en la práctica, las sociedades contemporáneas tienden a subvalorar la enseñanza.

La nueva configuración del vínculo entre educación y trabajo requiere, junto con resignificar el mundo del trabajo, revalorizar el papel de la educación, recuperando la esencia de sus funciones de socialización en el ámbito de la formación escolar. De ahí, la importancia de definir metas públicas que superen la actual segmentación de la oferta y que apunten al lograr de un desarrollo equitativo y de participación social. Esto exige, también, ampliar la visión educativa hacia la formación de valores, actitudes y comportamientos, que no pueden restringirse sólo al ámbito escolar, sino también a la familia y al conjunto de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L.** (1970). *“Ideología y aparatos ideológicos de Estado”*. Ed. Presença, s.d. Lisboa, Portugal.
- Bernstein, Basil** (1973). *“Class, codes and control: vol.III”*. (*Towards a Theory of Education Transmissions*), Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu P. y Passeron, J.C.** (1970). *“La Réproduction: élément pour une théorie du système d’enseignement”*. Les éditions du Minuit. Paris, France.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert** (1977). *Schooling in capitalist America; educacional reform and the contradictions of economic life*. Nueva York, EE.UU.
- Filgueira, C.** (1980). *Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)*. En *Educación y Sociedad en América Latina y El Caribe*. UNESCO, CEPAL, PNUD, UNICEF. Santiago, Chile.
- Gomes, C. A.** (1994). *“A Educaçao em perspectiva Sociológica”*. Editora Pedagógica e Universitaria, São Paulo, Brasil.
- Hobsbawm, E.** (1995). *“Era dos extremos o breve século XX 1914 -1991”*. Companhia Das Letras. São Paulo, Brasil.
- Leite, M. y A.C. Posthuma** (1996). *Reestruturação produtiva e qualificação*. En: *São Paulo em Perspectiva*, vol. 10, n° 1 Enero-Marzo 1996. São Paulo, Brasil.
- Offe, C.** (1973). *“Sistema educacional, sistema ocupacional e políticas da educação - Contribuição á determinação das funções sociais do sistema”*. En *Educaçao e Sociedade n. 35*, (1990) Brasil.
- Paiva, V.** (1992). *“Educación, Bienestar Social y Trabajo”*. Libros del Quirquincho. Coquena Grupo SRL. Buenos Aires, Argentina.
- Pieck, E.** (1996). *“Función social y significado de la educación comunitaria”*. El Colegio Mexiquense, Unicef. México.
- Rama, G.** (1980). *“Introducción”*. En *Educación y Sociedad en América Latina y El Caribe*. UNESCO, CEPAL, PNUD, UNICEF. Santiago, Chile.

- Salm, Claudio** (1980). *Escola e Trabalho*. Ed. Brasiliense. São Paulo, Brasil
- Schultz, T.** (1973). “*O valor económico da educação*”. P.S. Zahar. Rio de Janeiro. Brasil.
- Tedesco, J. C.** (1980). “*Educación y empleo industrial. Un análisis a partir de datos censales 1960-1970*”. En *Educación y Sociedad en América Latina y El Caribe*. UNESCO, CEPAL, PNUD, UNICEF. Santiago, Chile.
- Young, M. F. D.** (1971). “*Knowledge and Control*”, Inglaterra, Collier-MacMillan Publishers.