

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 9/26

El retorno de la teoría del capital humano

The return of human capital theory

Paulina Perla Aronson

Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires

paronson@fibertel.com.ar

(Recibido: 30/04/07 – Aceptado: 15/06/07)

Resumen

El artículo compara las coincidencias y diferencias entre dos versiones de la teoría del capital humano: la que se elaboró en las décadas de 1950 y 1960 y la que se desarrolla a partir de 1980. Indaga su centralidad en los estudios que se ocupan de la relación entre educación, producción y trabajo y confronta los conceptos de educación, estructura social y organización laboral, lo mismo que el papel asignado al Estado en el plano de la promoción y organización del sistema educativo.

Abstract

This article compares the similarities and differences between two versions of the human capital theory: one created in the 1950s and 1960s and the other developed since 1980. Also, this work inquires into this theory centrality in studies related to the relationship between education, production and work, contrasting the concepts of education, social structure and labor organization as well as the role of the State in the area of promotion and organization of the education system.

Palabras clave

globalización - capital humano - calificaciones profesionales - competencias de empleabilidad

Key words

globalization - human capital - professional qualifications - labor competences

1. Introducción

Tal como es tematizada actualmente, la educación refleja un enfoque que al igual que el que investiga la producción y distribución de conocimientos, se halla atravesado por la consideración del conjunto de circunstancias que instaura la globalización. Las transformaciones originadas por las revoluciones del conocimiento y la información se definen recurriendo a la teoría del capital humano, conceptualización que data de las décadas de 1950 y 1960. Pese a que su origen y desarrollo se vincula a un momento histórico específico, vuelve a utilizarse como estrategia teórica para el análisis de los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernientes a la producción y el trabajo.

Los argumentos de los que derivaron las acciones educativas de la época se cimentaron en la obra de dos economistas: Theodor Schultz y Gary Becker. Aunque con diferencias, sus planteos asimilaban la posesión de educación con el usufructo de cualquier tipo de capital material, por lo que se la consideraba una inversión susceptible de cálculo acerca de su específica rentabilidad (Schultz, 1983; Becker, 1983). En una atmósfera traspasada por el optimismo económico y tecnológico, la teoría del capital humano irrumpió vigorosamente, produciendo un cambio conceptual cuyos efectos se tradujeron en la ampliación de las expectativas depositadas en el sistema educativo. Junto al impulso de políticas destinadas a elevar las tasas de escolarización (Clark, 1962), se propició la activa intervención del Estado a fin de asegurar el ingreso igualitario a la educación, lo mismo que el desarrollo de vocaciones profesionales diferenciales que aportaran al incremento de la productividad. Sus alcances económicos otorgaron a la teoría del capital humano un perfil centrado en la primacía de criterios de eficacia, lo que contribuyó a la modificación de los patrones del gasto público y de las pautas de justicia redistributiva de la oferta y del financiamiento. En consonancia con las expectativas de movilidad social ascendente, quedó bosquejado un escenario donde predominó crecientemente la demanda de formación.

Entre la versión de esa época y la que proporciona los fundamentos y metodologías para el cambio educativo actual se verifican numerosas coincidencias, si bien pueden identificarse divergencias vinculadas a los

cambios producidos por la globalización¹. Ambas contienen elementos específicamente referidos al carácter de la educación (tanto en sentido amplio como restringido), a su cualidad para operar como motor del progreso económico y social y a los atributos necesarios para desempeñarse satisfactoriamente en el mundo del trabajo, lo que entraña una noción definida acerca del individuo. Incluyen, además, descripciones sobre la actuación del Estado y la sociedad respecto de la promoción educativa, en un caso, y de la configuración de la demanda, en el otro, rasgos que conforman dos tipos singulares de sociedad. Finalmente, desarrollan esquemas comparables para afrontar los problemas derivados de la pobreza y la exclusión social.

2. Avatares teóricos y empíricos de la primera versión de la teoría del capital humano

La concepción educativa propugnada por la teoría del capital humano comenzó a disminuir su influencia al ritmo de la constatación de que el conjunto de certezas sustentadas a lo largo de casi tres décadas no se correspondía con las transformaciones reales. Ya en los años sesenta, diversos estudios advirtieron acerca de dos debilidades: de una parte, la educación no producía los efectos de desarrollo económico esperados; además, se probó la exigua conexión entre formación y remuneraciones. Con ello, también se cuestionó la contribución de las instituciones educativas para remediar la disparidad de oportunidades sociales; finalmente, pudo corroborarse que el principio meritocrático basado en el esfuerzo personal, funcionaba sólo dentro de las escuelas y universidades. De esta suerte, los fundamentos de legitimación del Estado sustentados en la aplicación de políticas públicas, comenzaron a perder solidez. Especialmente en los campos de la economía y la sociología, los planteos buscaron aclarar la compleja relación entre educación e igualdad, articu-

¹ Cabe aclarar que el estudio de la globalización divide a los analistas en tres grupos definidos: por una parte, los “hiperglobalizadores”, para quienes todos los procesos que comporta no hacen más que favorecer el mejoramiento del bienestar general; los “escépticos”, que no advierten en ella posibilidades concretas de ampliación positiva de las relaciones sociales, las instituciones (incluido el Estado-Nación) y las economías; por último, los “transformacionistas”, cuyo enfoque apunta a considerar todas las dimensiones implicadas en la globalización (no sólo la económica), a la vez que pone de relieve la necesidad de transformar las instituciones para adecuarlas a la nueva complejidad (Held, 1999). La mayoría de los estudiosos que recuperan la teoría del capital humano pueden situarse en la tercera categoría, pues entienden que las instituciones educativas deben variar sustantivamente al calor de los cambios en curso.

lación que hicieron depender de distintas causas, tales como los factores actitudinales, la evolución de la demanda y el acceso a la educación de los distintos grupos sociales.

Dos figuras representativas del pensamiento de la época ilustran los rasgos generales de las impugnaciones. Lester Thurow demostró que la duración del proceso formativo y la posesión de capacidades intelectuales no explicaban los contrastes salariales; las causas de tales contrastes respondían a tendencias concernientes al funcionamiento del mercado de trabajo. A partir de un análisis estadístico sobre la evolución de la educación y la economía estadounidenses en el período de posguerra, Thurow probó que pese a la incuestionable expansión educativa, la riqueza no revelaba una mayor equidad distributiva, y el incremento de la productividad no se correspondía con el aumento de la educación de los trabajadores. Su análisis puso en evidencia la irrealidad del concepto de “mercado laboral” contenido en la teoría del capital humano; a su juicio, el error consistía en atribuirle el carácter de ámbito propicio para la competencia de salarios, donde la educación —en la medida que abarcara más sectores de las clases menos favorecidas—, podría garantizar que las remuneraciones de los trabajadores más calificados y menos calificados marcharan hacia la igualación. En contraste, aclaró que el mercado se regía mucho más por la competencia por puestos de trabajo que por la competencia salarial, con el agregado de que todo ocurría en un contexto de aumento continuo de la demanda educativa y en el que comenzaban a abundar titulados en situación de subempleo, o directamente desempleados. Para el autor, la singularidad del mercado de trabajo radicaba típicamente en la ubicación de los individuos en distintos niveles de preparación, lo que daba lugar a “colas de empleo” (Thurow, 1983: 163) o listas de espera, que facilitaban a los empresarios el conocimiento de las certificaciones de las diversas capacidades de aprendizaje de quienes buscaban trabajo, además de contribuir a que pudieran contar con información acerca del tiempo que demandaría la formación del trabajador. En otras palabras, su perspectiva introdujo dos elementos que la teoría del capital humano había omitido: la existencia del fenómeno de la sobreeducación de los postulantes y la discordancia entre habilidades educativas y salarios. Por lo tanto, el presupuesto según el cual la educación era la variable constitutiva de la diferenciación salarial, perdió relevancia a la luz de las señales enviadas por el mercado laboral; en realidad, la segmentación daba muestras de estar fuertemente vinculada a factores extraeconómicos como el sexo o la raza. Mediante estas evidencias, llegó a la conclusión de que la productividad del trabajo no era sólo una función de la inversión educativa; dependía, además, de medidas ligadas a la progresividad de las políticas

fiscales, los controles salariales, los incentivos a las empresas y la activa intervención del sector público a fin de reducir las diferencias en la escala de retribuciones (Taberner Guasp, 1999: 232). Thurow puso en claro que la distribución de rentas en el mercado de trabajo, más que exteriorizar una tendencia a la igualación, se polarizaba crecientemente, mientras el nexo entre educación y productividad no podía demostrarse fehacientemente a través de los datos disponibles.

En el mismo sentido, Raymond Boudon verificó que la reducción de las desigualdades de oportunidades educativas no se correspondía con la igualdad en el plano de las rentas. Dicha incongruencia, a la que denominó “paradojas de las sociedades industriales” (1978: 71), sirvió para fundamentar el carácter dual de la educación: en cuanto “bien de consumo”, la igualdad de oportunidades educativas era una potestad a la que los individuos y los grupos tenían derecho, por lo que constituía un objetivo fundamental de las políticas sociales; sin embargo, en su aspecto de “bien de inversión”, nada garantizaba que la distribución igualitaria del capital educativo contribuyera a la disminución de la herencia social, motivo por el cual dicho objetivo no podía alcanzarse exclusivamente por medio de programas enderezados a disminuir las disparidades de la enseñanza que se impartía. Así, las políticas reformistas tendientes a nivelar las posibilidades de ingreso a la educación, no acreditaban idoneidad técnica para luchar contra las desigualdades sociales. Advirtió, entonces, sobre la necesidad de revisar los principios de la teoría del capital humano, considerando el hecho de que pese a su carácter meritocrático, las sociedades industriales exhibían una limitada correspondencia entre los niveles de instrucción y la posición social, lo mismo que entre los niveles educativos, la movilidad social y las rentas obtenidas a través del trabajo. Su propuesta procedió invirtiendo el razonamiento: si a partir de la educación no lograba corregirse la desigualdad, entonces resultaba imperioso subsanar las diferencias educativas modificando las desigualdades sociales previas, cuestión que demandaba la implementación de políticas directas de igualación social.

La mayor parte de las refutaciones a la teoría del capital humano se centraron en el descuido de la relación entre éxito escolar y origen social². Su excesivo “empirismo metodológico” impidió atribuir el fracaso educativo a otras razones que no fueran las bajas aspiraciones personales o las variaciones del coeficiente de inteligencia (Bonaf, 1998: 46). Esto se debió

2 Neelsen constataba la existencia de un proceso de diferenciación institucional que, junto con la escasa variación de la población escolar, daba cuenta de que mientras las capas más bajas acudían a escuelas de bajo nivel, las más altas se orientaban hacia instituciones cualitativamente superiores (1978: 94–95).

a la confusión entre los niveles estadístico y empírico, lo que determinó que los teóricos del capital humano dejaran de lado todo aquello que no pudiera mensurarse. A ello se sumó una carencia de conceptos teóricos que tornó estático el análisis y concluyó quitándole sentido a la distinción entre adscripción y adquisición, entre lo culturalmente heredado y lo que podía lograrse por medio del esfuerzo y el talento (Karabel y Halsey, 1977: 19). Por otra parte, la sola consideración de los *inputs* del sistema educativo, esto es, del gasto por estudiante, el equipamiento y la relación alumno-maestro, omitió el estudio de la desigualdad producida por el propio sistema educativo; o sea, los procesos de selección y reforzamiento de lo que los sociólogos de la época llamaron “transmisión de la interiorización del fracaso educativo”. Entre las flaquezas epistemológicas más importantes atribuidas a la teoría del capital humano, los analistas destacaron su descuido acerca de las lógicas diferentes que estructuran la estratificación educativa y la estratificación social (Bonal, 1998: 54).

3. El concepto de educación

¿Cuáles son las similitudes y diferencias de la idea de educación de las dos vertientes de la teoría del capital humano? En la primera versión, predominó un principio de carácter “instrumental” basado en “contenidos”, un rango de conocimientos apropiados para el mejoramiento y ampliación del rendimiento laboral. Se trataba de educar en circunstancias de creciente especialización, la que en términos sociológicos se pensó como un factor primordial para reforzar la solidaridad orgánica de la sociedad de posguerra. El acoplamiento entre el sistema educativo y la división social del trabajo encontró expresión en la diferenciación de las ocupaciones que demandaba la organización fordista y la producción en masa. De allí que la idea de capital humano, en cuanto producto del proceso educativo, se asoció al conjunto de bienes intangibles que intervienen en el rendimiento del capital físico (fábricas, máquinas, etcétera). Educar, significaba dotar a los trabajadores de “certidumbres” que les proporcionarían posibilidades de desarrollo laboral y elevación de los ingresos. Luego, artefactos y capacidades laborales para toda la vida constituyeron los dos términos de la ecuación del desarrollo económico de la época.

A partir de 1980, se verifica un aumento de la importancia de lo “inmaterial” en detrimento de lo instrumental. La capacitación muta hacia la competencia, por lo que las calificaciones ceden su lugar a un tipo de habilidad apta para enfrentar la “incertidumbre”. Según los teóricos de la nueva concepción del capital humano, las competencias laborales necesarias para hacer funcionar economías de baja productividad y externamente

poco competitivas ya no alcanzan para desempeñarse en economías abiertas y sometidas a intensas presiones hacia la competitividad global (Brunner, 2000). El nuevo concepto de educación, entonces, hace hincapié en la adquisición de disposiciones cognitivas superiores para enfrentar eficazmente situaciones complejas, lo cual supone entrenamiento para resolver problemas, para actuar creativamente y tomar decisiones; el conjunto configura los contornos de una formación orientada hacia las “competencias de empleabilidad”. Como es obvio, las diferencias responden a las transformaciones acaecidas durante los veinticinco años que transcurren entre la conformación –y el ulterior colosal desarrollo– de la sociedad industrial, y la emergencia de la sociedad del conocimiento. Mientras la educación instrumental buscaba fomentar la especialización mediante la adquisición de “[...] cuerpos relativamente estables de conocimiento (...) para un mundo de información lenta y escasa” (Brunner, 2000: 2), estimulaba aprendizajes ligados a pautas de disciplina, a metodologías adecuadas para el seguimiento de instrucciones y a destrezas técnicas específicas según el oficio u ocupación, la educación de hoy es de índole expresiva: procura despertar en los trabajadores actitudes vinculadas con la ductilidad, la disposición al aprendizaje, la autonomía y las habilidades comunicativas y de relación (Bonal, 1998: 177). De este modo, el papel socializador de la educación cobra la mayor importancia, a la vez que decrece la función relativa a la instrucción. El tránsito de una forma a otra obedece, entre otras causas, a las propiedades distintivas del Estado del capitalismo tardío: ante la pérdida progresiva de su capacidad para equilibrar las cíclicas conmociones económicas (con el correlativo declive de las motivaciones sociales), la institución estatal tiende a apartarse de su misión económica y a interesarse por “[...] el mundo vital de los individuos para intentar resolver la nueva crisis de legitimidad” (Barnett, 2001: 105), lo que conlleva una creciente atención hacia el tipo de vida que promueve el sistema educativo. Si en el pasado el capital logrado por medio de la educación poseía un cierto grado de estabilidad que permitía su aprovechamiento por períodos prolongados, en el presente el conocimiento es objeto de acelerados procesos de devaluación arrastrados por la velocidad del cambio tecnológico y organizacional, por lo que resulta imprescindible la educación permanente (Tedesco, 2000: 62). Esta cuestión da forma a demandas sociales diferenciales que se vinculan con la competitividad internacional, la inclusión de nuevas tecnologías en amplios dominios de la vida cotidiana y la expansión de instituciones de diverso tipo que ejercen marcada influencia sobre el conjunto de la sociedad.

4. Calificaciones educativas y configuración de la estructura social

En la primera fase de la teoría del capital humano, a la preeminencia de un ideal que concebía la educación como herramienta esencial para propiciar el desarrollo y el progreso material, se le sumó otro significado: la educación favorecía la movilidad social intergeneracional. Al entenderla como un estatus a alcanzar –tanto en lo referido a la adquisición de niveles más complejos de conocimiento, como a posiciones más elevadas en la estructura ocupacional y social–, dicha valoración se afianzó sobre el aspecto cuantitativo de la educación, y sobre lo que en la década de 1960 se denominó “vocacionalismo”. La naturaleza de este concepto comprendía los cambios que había generado el proceso de expansión educativa, dentro de los cuales la coexistencia de una variedad de habilidades obligaba a superar los límites de la “educación comprensiva” y general para aplicarse a perspectivas más prácticas del currículum, concentrándose en aquellos aspectos que respondieran a la diferenciación de vocaciones y especialidades. Calificarse para acompañar la continua especialización de actividades fue no sólo un “principio vital” para el desarrollo económico, sino que actuó positivamente en la distribución de recompensas sociales y materiales (Taberner Guasp, 1999: 222).

En contraste, en la segunda etapa, las competencias no aluden a un movimiento ascendente que las sucesivas generaciones realizan a lo largo del tiempo, sino a una “movilidad cognitiva y personal”, fuente de la que surgen los medios indispensables para conservar la posición social. Luego, la “cantidad” de educación es desplazada por la “calidad”, ya que si “antes importaba cuántos se educan y con qué medios e insumos [...]”, ahora en cambio importa más cuánto se educan y con qué impacto sobre los niveles de productividad de la economía” (Brunner y Elacqua, 2003: 8). La movilidad social, asociada al esfuerzo personal, pero también al activismo del Estado para favorecer la adquisición de capacidades laborales, es sustituida por otra, que aunque necesita estimularse desde los organismos educativos, interpela al individuo en su capacidad de “aprender a aprender” y de encontrar los nichos de mercado más redituables. Y pese a que la vida del trabajador –al decir de Richard Sennett– sigue organizándose temporalmente, ahora entraña el miedo a perder el control sobre el desarrollo de la propia trayectoria laboral, cuestión que se debe a la variabilidad de las competencias profesionales y a la constatación de que se cambiará muchas veces de trabajo (2000: 18 y ss.).

Las novedades dan lugar a una transformación del modelo de sociedad: de un esquema organizado jerárquicamente, en el que el lugar de cada individuo en el sistema productivo se hallaba definido por un conjunto

de representaciones que abarcaban la economía, la cultura y la política y que contaba, además, con instituciones de protección del trabajo, se pasa a otro organizado horizontalmente. Dicha mutación alude a criterios de unidad y de coherencia que ya no constituyen deberes del conjunto de la sociedad, sino del propio individuo³. Las organizaciones de tipo piramidal cambian hacia un formato de red, lo cual hace que las tareas, los ascensos y despidos no estén claramente reglamentados. Como se trata de un entramado de carácter móvil que redefine continuamente su estructura, los vínculos que se establecen tienden a ser frágiles y fugaces, a diferencia de los fuertes y permanentes nexos que suscitaban las asociaciones duraderas. A una sociedad de igualdad de oportunidades, estructurada para hacer frente al problema de la escasez de mano de obra calificada, le sucede otra que exige la posesión de cualidades para movilizarse horizontalmente, y no tanto para desplazarse de un estrato social a otro más elevado. Antes, la igualdad de oportunidades educativas en cuanto plataforma política, situaba a la educación en un lugar destacado: le otorgaba el carácter de bien en sí, y la entendía como el instrumento que aportaría a la remoción de todos los obstáculos que pudieran interferir en el acceso a posiciones más altas, fueran éstos el origen social, la clase, la pertenencia étnica u otros⁴. Las idoneidades del pasado, entonces, contrastan con las actuales, ya que si antes las fábricas funcionaban con una pequeña cúpula bien capacitada y una masa de personal menos calificado pero con posibilidades de alcanzar grados progresivos de habilidad, hoy, el mercado laboral requiere trabajadores bien formados, con educación secundaria y frecuentemente con título superior, y confina a quienes no poseen preparación a las ocupaciones menos productivas y peor remuneradas (Brunner y Elacqua, 2003: 7).

En las décadas del cincuenta y el sesenta, modificar las currículas implicaba hacerlas más prácticas, menos académicas y más acordes a las habilidades de los distintos oficios y profesiones. Las actuales políticas de ingeniería social, por el contrario, se orientan en la dirección de la efectividad educativa. Una educación de buena calidad sólo puede garantizarse a condición de la eficacia institucional del sistema y del desarrollo

3 Al respecto, Tedesco afirma que el sistema institucional ya no se hace responsable del destino de las personas, además de carecer de instancias de protección en las cuales "[...] se pueda depositar la confianza, razón por la cual sólo queda confiar en uno mismo" (2000: 54).

4 Para concretar la igualdad de condiciones en la línea de partida se implementaron sistemas de becas, estrategias de integración, generalización de la enseñanza secundaria y otras medidas tendientes a zanjar desigualdades y a orientar a los individuos hacia la laboriosidad personal.

de políticas de evaluación que aseguren tanto su correcto funcionamiento como el acceso universal al conocimiento complejo⁵. La segunda versión de la teoría del capital humano llama la atención sobre las prerrogativas de las que se beneficiaron hasta ahora las escuelas y las universidades. Sus cultores advierten que aunque cambien contenidos por competencias, deben estar preparadas para disputar en el campo del saber con nuevas agencias educadoras. En circunstancias en las que se multiplican las industrias del conocimiento, la soberanía de la que venían disfrutando para definir qué era una buena educación, se halla sujeta a un proceso de intensa erosión, pues no son sólo las escuelas y las universidades las que ostentan autoridad para ejercer ese derecho. Dicha potestad enfrenta un doble desafío: por un lado, la creación de “mercados” del conocimiento; por otro, la aparición de nuevos y variados espacios de producción y distribución que rivalizan con las instituciones tradicionales y ponen en cuestión sus incumbencias específicas.

5. Sociedad y organización laboral

El formato de sociedad que operó como soporte de la noción de educación propia de la primera versión de la teoría del capital humano, se sirvió de los conceptos de estratificación y estatus. Se extendió la idea de que el esquema de estratificación –dado su perfil eminentemente abierto– permitiría y facilitaría la movilidad social. A su vez, en su calidad de impulsora de tal proceso, la educación se vio como una fuente de cualidades indispensables para el desempeño satisfactorio de los diversos papeles sociales (Neelsen, 1978: 77). Para sus adherentes, la índole universal de la estratificación reposaba en dos principios cardinales: por un lado, la meritocracia, cuyos fundamentos invocaban el talento y el esfuerzo personal en cuanto medios para el logro de una posición social ventajosa; por medio de ella, la sociedad podría intercambiar con los actores sociales prestigio por esfuerzo, y mediante la adaptación, dispondría de un recurso apto para canjear con el sistema económico y el sistema de estratificación motivaciones adecuadas para el logro de una configuración ordenada de la estructura social. Apuntalaba esta idea la hipótesis de que los puestos más importantes poseían un gran atractivo

5 Dicen Brunner y Elacqua que las políticas educativas deben generar dispositivos y procedimientos que presionen sobre las instituciones educativas de modo de elevar su efectividad; toda reforma “[...] debiera concentrarse, de ahora en adelante, en generar escuelas efectivas, con profesores efectivos (...) subsidiar solamente escuelas efectivas y favorecer la permanencia en el sistema únicamente de profesores que muestren efectividad probada mediante procedimientos rigurosos de evaluación” (2003: 9).

para los actores sociales, de modo que ellos estarían siempre dispuestos a competir para ocuparlos, bien por las retribuciones que ofrecían, bien por las aptitudes que debían ponerse en juego para poder ejercerlos. Así, el poder de atracción fue el puntal de la estructura social, ya que la incitación hubiera dejado de operar si las plazas se hubieran relacionado directamente con la igualdad⁶; la equivalencia entre éxito económico e igualdad social habría producido el decaimiento de la idea de que cada cual ocupaba el lugar que le correspondía según su merecimiento y el capital invertido en la propia formación. Este patrón contribuyó a socavar la adscripción por herencia y colocó en su lugar al estatus adquirido, la posición lograda por medio de la valía personal y de la calificación obtenida a través de la educación formal, la cual, en principio, se consideraba abierta a todos los individuos, dependiendo únicamente de sus propias preferencias y capacidades. El empuje personal configuró la sociedad a partir de la díada capital-trabajo, mientras que la preponderancia del nivel material, del capital industrial y la energía, otorgó a la especialización de la mano de obra un carácter rígido, lineal y homogéneo. Los conceptos concernientes al trabajo se resumían en la fragmentación y la repetición, alcanzando su punto culminante en la década de 1950, momento en el que “[...] la producción en serie encontró el apoyo adecuado: los protocolos taylorianos y el estudio de tiempos y movimientos, el trabajo fragmentado, la banda transportadora y la línea de montaje” (Coriat, 2000: 39).

Actualmente, la sociedad se estructura en torno a las tecnologías de la información, las cuales transforman la sociedad en el sentido de una alteración de las fuentes de crecimiento económico y de las relaciones sociales y de poder. El capital y el trabajo pierden relevancia, y el crecimiento económico y la productividad se supeditan al control y aplicación de la información, al tiempo que la última explica la supremacía del capital financiero sobre el industrial⁷. La disminución del aspecto material resulta del aumento de

6 Davies y Moore, los autores de la teoría de la estratificación, indican que las obligaciones que se articulan con las diversas posiciones sociales no pueden ser iguales, pues no todas resultan agradables al individuo y no todas requieren la misma habilidad. Como además no todas poseen la misma importancia funcional, la desigualdad es la pauta que opera en la base de toda organización social, con lo que “los premios se deben dispensar diferencialmente de acuerdo con las posiciones” (1972: 156–157).

7 El surgimiento de una economía informacional y global denota la existencia entrelazada de dos cuestiones: la productividad y competitividad de las empresas, regiones o naciones “[...] depende fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento”; además, “[...] la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos” (Castells, 2000: 93).

importancia del nivel cognitivo-intelectual, mientras la especialización rígida es sustituida por la flexibilidad, la que se hace equivaler con la liberación de trabas burocráticas para abrirse al cambio y asumir riesgos.

6. El papel del Estado y la conformación de la demanda social de educación

La etapa fundacional de la teoría del capital humano estuvo signada por la intervención de economistas y sociólogos, abocados a la producción del instrumental teórico indispensable para el desarrollo de reformas en el área educativa. Los cambios, unidos a una concepción keynesiana de la inversión, se basaron en hallazgos de investigación e instituyeron a la sociología de la educación como disciplina autorizada para tematizar acerca de la funcionalidad del sistema educativo. Las innovaciones se situaron en el centro de los dos hechos distintivos de la etapa: la creciente profesionalización de la vida social y la importancia conquistada por la ciencia en las actividades productivas y en el funcionamiento de la administración pública. El Estado, planificador por excelencia, calculó inversiones y tasas de rendimiento según rigurosos criterios de mercado. Tanto las necesidades de mano de obra, como la demanda social de educación, se sometieron a evaluaciones minuciosas que reforzaron la prioridad de la educación en cuanto área privilegiada de las políticas públicas (Dale, 1983: 47; Bonal, 1998: 29–30) debido a la magnitud de su influencia sobre el avance tecnológico, la prosperidad económica y la redistribución de la riqueza social. Al tratarse de una inversión esencialmente financiada por el Estado, los seguidores de la teoría del capital humano trasladaron el peso del financiamiento educativo al sector de los mayores contribuyentes. Precisamente este último principio fue el que le otorgó —a la par de la expansión de la ideología bienestarista— una inclinación particularmente igualitaria.

La segunda versión, en cambio, confiere al Estado la función de garante de la continuidad de los estudios de la mayor parte de la población, obligándose a que las personas en edad de trabajar puedan completar su formación como imperativo de equidad y de política económica⁸. Si antes la igualdad de oportunidades significaba acceso amplio a la educación para contar con calificaciones laborales adecuadas, hoy se hace depender de la naturaleza de la educación que se imparte. Al Estado le corresponde

⁸ Dicha aspiración sólo se concretará cuando se universalice la enseñanza media de los jóvenes, se reduzca al mínimo la deserción escolar y se ofrezcan “[...] oportunidades de formación continua a cerca de la mitad de la fuerza de trabajo que no cuente con 12 años de educación” (Brunner y Elacqua, 2003: 8).

influir sobre las instituciones para que brinden una educación efectiva con personal eficientemente capacitado, ya que la escasa efectividad de la docencia se identifica como causa del mediocre rendimiento escolar en todos los niveles. No se trata de inversiones universales, sino de desembolsos selectivos dirigidos exclusivamente hacia instituciones que ostentan un alto grado de autonomía, de forma tal de hacer más provechoso el gasto público. Ello supone la necesidad de explorar “[...] todas las formas posibles para atraer recursos privados a la enseñanza pública”, sin que esto implique la exclusión de estudiantes y una mayor segmentación social de la oferta educativa (Brunner y Elacqua, 2003: 10).

En cuanto a la demanda social, en la época en que la educación se consideraba la palanca para el ascenso social, los requerimientos educativos de la población se configuraron proporcionalmente a las expectativas suscitadas por las oportunidades laborales que podían obtenerse. El afán de educarse se extendió rápidamente a sectores antes excluidos, como las mujeres, las minorías raciales y otros grupos sociales. Cuando la teoría del capital humano fue objeto de críticas⁹, la demanda sufrió una transformación irrefutable que sigue rigiendo en la actualidad: “[...] si bien la educación no asegura ni la movilidad social ascendente ni la reducción de las desigualdades sociales, no hay oportunidades sin educación” (Bonal, 1998: 54). En tanto condición necesaria aunque no suficiente para la movilidad social y ocupacional, la educación sigue alimentando las expectativas sociales.

Hoy en día, pese a la importancia atribuida al conocimiento, la educación enfrenta cuestionamientos y definiciones encontradas, algunas de las cuales se fundan en la experiencia cosechada por la primera versión de la teoría del capital humano. Los analistas que la consideran una fuente inspiradora, subrayan que para encarar las reformas pretendidas falta producir una “verdadera movilización educativa” (Brunner y Elacqua, 2003: 8) que comprometa no sólo a las autoridades, sino a las empresas, las familias y los individuos. Señalan que, particularmente en las naciones subdesarrolladas, no se ha tomado conciencia de la importancia de reunir el conocimiento disperso en la sociedad para aplicarlo a fines productivos y sociales. Advierten, además, que se olvidan los efectos de utilidad de

⁹ A este respecto, Neelsen indica que “[...] la información obtenida en Estados Unidos, Reino Unido, Holanda, Suecia, Francia y Alemania Occidental, por no citar sino algunos países, demuestra que, a pesar de la considerable expansión registrada en la enseñanza secundaria y superior, la composición social de la población escolar sólo ha variado de modo secundario. Por lo general, las capas más bajas sólo han podido obtener una mayor representación luego de que la demanda de las clases media y alta ha alcanzado un punto cercano a la saturación” (1978: 93).

la educación, su carácter de mercancía cuyo comercio tiene lugar en un mercado (Brunner, 2003: 43). Y aunque la movilización educativa carece todavía del dinamismo requerido, y aun considerando el escaso interés de ciertos sectores sociales ante la educación, la repercusión de la “sociedad del aprendizaje” hace evidente un hecho distintivo: la demanda social sigue asignándole un papel central en cuanto “[...] institución clave de la sociedad moderna [aunque] se trata de una educación concebida en términos más amplios que los currículos gestados por la comunidad académica para la formación de los jóvenes” (Barnett, 2001: 106–107).

7. Concepción del individuo

De los programas de ambas versiones, se desprenden ideas diferentes acerca del individuo. La primera, lo concibe como un capitalista que invierte en su propia educación, una persona preocupada por la adquisición de capacidades productivas y por la acumulación de conocimientos. En este sentido, en la interpretación elaborada en 1964, Gary Becker definía el capital humano como el *stock* inmaterial imputable a una persona, una opción individual y una inversión en algo intangible pero acumulable y utilizable en el futuro. En tanto acopio de conocimientos valorizados económicamente e incorporados a los individuos, su medición sólo podía realizarse *ex post*, en función del valor del salario que obtendrían. La evaluación realizada por cada individuo acerca del monto de la inversión en su propia educación, se establecía sobre la base de un cálculo que computaba la diferencia entre los gastos iniciales y el costo de productividad, vale decir, el salario que recibiría en caso de estar inserto en el mercado de trabajo, lo que entrañaba una estimación de sus rentas futuras actualizadas (Gleizes, 2000). La operación suponía, además, la elección entre continuar trabajando o proseguir formándose para obtener en el futuro salarios más elevados. Dentro de las previsiones, se incluía el mantenimiento del “capital psíquico” (ligado a la salud, la alimentación, etc.), así como la optimización de las propias capacidades a fin de evitar su depreciación, “[...] bien por la desvalorización de sus conocimientos generales y específicos, bien por la degradación de su salud física y moral” (Gleizes, 2000). En la estimación de la inversión destinada a aumentar su productividad y sus rentas futuras, el individuo tenía que atender tanto a la ley de los rendimientos decrecientes –cuya influencia afectaba todas las inversiones, incluso la educativa–, como al carácter irreversible de dichos gastos. Luego, al disponer de información acerca de los ingresos que podía esperar de las diferentes calificaciones de empleo, y considerando sus preferencias y aspiraciones personales,

podía justipreciar empírica y racionalmente la inversión que realizaba en su propia formación (Bonafant, 1998: 45). Esa concepción del individuo capitalista suponía una linealidad temporal que le servía para sentirse el autor de su propia vida, a la vez que le permitía –aun estando en los escalones sociales más bajos– alimentar una sensación de respeto por sí mismo. El relato lineal y acumulativo cobraba sentido en un mundo burocratizado que permitía el cálculo y la evaluación de consecuencias. Como los objetivos que se fijaban los individuos eran “a largo plazo”, éstos operaban poniendo límites a los deseos instantáneos (Sennett, 2000: 13 y ss.).

Entre el individuo del primer capitalismo y el del segundo existen notorias diferencias: si uno estaba obligado a forjar una identidad laboral para mejorar su desempeño en el mundo del trabajo, realizando para ello una comparación entre el valor económico de sus habilidades y el salario a obtener en el intercambio, el otro es el portador de una nueva obligación que provoca la necesidad de “[...] generar uno mismo su forma de inserción social” (Tedesco, 2000: 64). La fractura de las formas de solidaridad e integración del pasado hacen emerger modalidades asociadas a la atomización, el aislamiento y el anonimato, de modo que poner en riesgo el capital no es ya una actitud privativa de determinados individuos, sino que abarca a la totalidad de la población; además, es vista como una operación rejuvenecedora que mantiene alertas a las personas y les otorga rasgos de heroísmo (Sennett, 2000: 84).

En opinión de algunos analistas, es justamente aquí donde la educación puede intervenir activamente con el fin de recomponer el sentido de pertenencia y estimular el desarrollo de capacidades apropiadas para la elaboración de identidades complejas, cuyo cometido no se reduce a la vida laboral sino a una multiplicidad de esferas de desempeño. Luego, la educación debe afrontar con sus propias herramientas el problema de aportar a la configuración de una biografía estructurada en torno a un continuo “volver a empezar”, dentro del cual el conocimiento que se impartía para adquirir una competencia profesional cambia tanto y tan rápido que resulta imposible definir de antemano qué es lo que debe enseñarse. Los planteos más extremos de esta argumentación prestan escasa atención al hecho de que las competencias, los resultados y los desempeños oscurecen una de las aspiraciones que formaron parte de los propósitos educativos: la comprensión del mundo. A diferencia de las habilidades –que se manifiestan públicamente, pueden evaluarse en situaciones de trabajo y resultan observables–, la comprensión no se evidencia en acciones externas. De allí que se utilice un nuevo léxico educativo que contiene una visión del ser humano “[...] según la cual las relaciones

entre el pensamiento y la acción y entre la práctica y la reflexión no son burdas o deficientes, sino que se encuentran prácticamente ausentes” (Barnett, 2001: 114). Dicha tesis contiene una visión operacional relativa a los desempeños y al trabajo que se realiza, pero carece de una noción del individuo en cuanto portador de pensamiento, reflexión y capacidad de discriminar entre cursos diversos de acción.

8. Conclusión

Gary Becker ha redefinido recientemente el concepto de capital humano, indicando que debe entenderse por ello “[...] la inversión en dar conocimientos, formación e información a las personas; esta inversión permite a la gente dar un mayor rendimiento y productividad a la economía moderna” (2003: 1). Empero, un enfoque centrado exclusivamente en el aspecto operacional de la educación margina cuestiones como la reflexión sobre el propio pensamiento, la comprensión de los propósitos, las situaciones y las personas, el aprendizaje de las reglas que ordenan el discurso de las disciplinas que se ejercitan y el desarrollo de una actitud escéptica; a la vez, clausura la apertura mental necesaria para dialogar con todas las instituciones (sean políticas, económicas u otras). Luego, en un mundo signado por el imperativo de la competitividad global, las competencias tradicionales no parecen responder a las presiones del nuevo formato de crecimiento económico. Encontrar un punto de equilibrio entre la pureza de las disciplinas, los criterios de verdad, objetividad y autonomía, y las competencias de empleabilidad fundadas en habilidades y resultados, es uno de los desafíos más fuertes que enfrenta el proceso educativo, incluida la formación universitaria ♦

Referencias bibliográficas

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.

Becker, G. (2003). Capital Humano en la Nueva Sociedad. Presentación en la Fundación DMR, <http://www.fundaciondmr.org/textos/conferencia01d.html>.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Boudon, R. (1978). Educación e Igualdad. En *Política, Igualdad Social y Educación*. Textos seleccionados de Sociología de la Educación, volumen I. Madrid: Libros de Bolsillo de la Revista de Educación, Ministerios de Educación y Ciencia y Secretaría General Técnica.

Brunner, J. J. (2000). Competencias de Empleabilidad. Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad, UNESCO y Banco Mundial, www.geocities.com/brunner.

Brunner, J. J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. En J. J. Brunner y J. C. Tedesco (editores), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. IIEP, UNESCO. Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor.

Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Informe. Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.

Castells, M. (2000). La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red, volumen 1. México: Siglo XXI Editores.

Clark, B. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.

Coriat, B. (2000). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. México: Siglo XXI Editores.

Dale, R. (1983). Review Essay: The Political Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, N° 2.

Davies, K. y Moore, W. (1972). Algunos principios de estratificación. En R. Bendix y S. Lipset, *Clase, status y poder*, vol. I. Madrid: Euramérica.

Gleizes, J. (2000). El Capital Humano. En *Complementos de Multitudes 2*, http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=312.

Held, D. (1999). *Global Transformations*. Great Britain: Polity Press.

Karabel, J. y Halsey, A. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

fundamentos en humanidades

Neelsen, J. (1978). Educación y Movilidad Social. En *Política, Igualdad Social y Educación*. Textos seleccionados de Sociología de la Educación, volumen I. Madrid: Libros de Bolsillo de la Revista de Educación, Ministerios de Educación y Ciencia y Secretaría General Técnica.

Schultz, T. W. (1983). La Inversión en Capital Humano. *Educación y Sociedad*, volumen 8, N° 3.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Taberner Guasp, J. (1999). *Sociología y Educación. Funciones del Sistema Educativo en Sociedades Modernas*. Madrid: Tecnos.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Thurow, L. (1983) Educación e Igualdad Económica. *Educación y Sociedad*, volumen 2.