

CUARTAS JORNADAS DE SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones

LA “TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO” REVISITADA
Mesa 18: Homo Academicus. Desafíos actuales de la Universidad

Paulina Perla Aronson
Instituto Gino Germani – Facultad de Ciencias Sociales – UBA

Resumen

El presente trabajo caracteriza el contexto social en el cual surge la teoría del capital humano según la elaboración desarrollada por los especialistas en economía a lo largo de la década de 1950. Presenta sus rasgos salientes y los compara con las nuevas versiones plasmadas en los últimos quince años. Confronta los conceptos de educación de ambos períodos (1950 y 2000), el entramado de ideas que justifican la realización de inversiones educativas y el papel de la sociedad y el Estado en la configuración de las demandas y en la promoción de la educación. Indaga, además, los efectos que los cultores de ambas versiones le asignan al capital humano en lo relativo a la conformación de un tipo específico de sociedad y de individuo. Haciendo hincapié en la educación superior y, dentro de ella, en la universidad, se analiza su papel en cuanto productora de conocimientos y transmisora de capacidades de empleabilidad. Asimismo, se consideran las similitudes y diferencias entre ambos enfoques en lo concerniente a los cambios acaecidos en el mundo del trabajo en los dos períodos, y se presentan los fundamentos que dan forma a modelos similares de solución para afrontar los problemas de la pobreza y la exclusión social.

Introducción

Tal como es tematizada actualmente por los analistas del campo, la educación refleja un enfoque que –lo mismo que el que investiga la producción y distribución de conocimientos– se halla atravesado por la consideración del conjunto de acontecimientos que se ligan a la globalización. Tanto en el campo de la organización de la sociedad como en el terreno de la reflexión teórica de las ciencias sociales, la

globalización ha pasado a ocupar el centro del análisis, operando en dos sentidos: por un lado, se la concibe como un marco general que explica la casi totalidad de los cambios ocurridos en las últimas décadas, causa esencial de otros procesos a los que se les atribuye ser sus consecuencias visibles; pero también es objeto de innumerables especificaciones que procuran explicarla en tanto efecto de acontecimientos únicos y novedosos o ya existentes, pero que han radicalizado sus propiedades.

En este marco, se hace hincapié particularmente en la “revolución del conocimiento” y la “revolución de la información”, las cuales se juzgan como estímulos principales de los cambios que debe operar el sistema educativo, especialmente en el nivel superior. Para analizar los nexos con las diversas esferas sociales, sobre todo con la producción y el trabajo, se recurre nuevamente a la teoría del capital humano, conceptualización elaborada en las décadas de 1950 y 1960 por los economistas Theodor Schultz y Gary Becker. La educación, asimilable a cualquier tipo de capital tanto en lo relativo a su posesión como a su usufructo, era entendida como una inversión susceptible de cálculo y rentabilidad (Schultz, 1983). La irrupción de la teoría del capital humano se produjo en una época caracterizada por el optimismo económico y tecnológico, y originó un cambio conceptual cuyos efectos se tradujeron en la ampliación de expectativas referidas al sistema educativo. Unido a ello, surgió la necesidad de contar con expertos adecuadamente preparados para hacerse cargo de la complejidad social suscitada por el intenso desarrollo industrial de la segunda posguerra.

A la par de la diferenciación interna del sistema educativo, se propiciaron políticas para elevar las tasas de escolarización (Clark, 1962) con la activa intervención del Estado, de modo de asegurar el ingreso igualitario y el desarrollo de vocaciones profesionales diferenciales apropiadas al aumento de la productividad. El sentido marcadamente económico de la teoría del capital humano estimuló la primacía de criterios de eficacia,

nuevas formas de entender la oferta y la demanda y modificaciones de los patrones del gasto público. Las pautas de justicia redistributiva de la oferta y del financiamiento, junto con las expectativas de movilidad social ascendente, trazaron un marco de creciente demanda de formación.

Disminución de la influencia de la teoría del capital humano

La teoría del capital humano disminuyó su influencia cuando se constató que el conjunto de certezas sustentadas a lo largo de casi tres décadas no se correspondía con las transformaciones esperadas. Pese a su activa aplicación, el desarrollo económico perdió dinamismo, las remuneraciones no exhibían relación con el caudal educativo de las personas, las instituciones demostraron escasa influencia para remediar la disparidad de oportunidades y el principio meritocrático no operó más que dentro de las escuelas y universidades. Entre otros, Lester Thurow develó que la duración del proceso formativo y la posesión de capacidades intelectuales no explicaban los contrastes salariales, sino que las causas respondían a tendencias propias del mercado de trabajo, lo que se manifestó en la abundancia de titulados en situación de subempleo, o directamente desempleados. A través de estas evidencias, el autor llegó a la conclusión de que la productividad del trabajo no dependía sólo de la inversión educativa, sino de medidas de progresividad fiscal, controles salariales, incentivos a la empresa y enérgica intervención del sector público para reducir las diferencias en la escala de retribuciones (Taberner Guasp, 1999: 232). El excesivo «empirismo metodológico» impidió atribuir el fracaso educativo a otras razones fuera de las bajas aspiraciones personales o las variaciones del coeficiente de inteligencia (Bonal, 1998: 46). Los teóricos del capital humano dejaron de lado todo aquello que no podía mensurarse, a lo que se sumó una notoria carencia de conceptos teóricos que –como el poder, las clases sociales y la

ideología (Karabel y Halsey, 1977: 19) operaban fuertemente. Entre las debilidades epistemológicas atribuibles a la teoría del capital humano sobresale el descuido acerca de las lógicas diferentes que estructuran la estratificación educativa y la estratificación social (Bonal, ob. cit.: 54).

Coincidencias y divergencias entre las dos versiones de la teoría del capital humano

La interpretación que se pregona actualmente coincide, pero también difiere, de la anterior, especialmente en cuanto al cambio epocal impulsado por la globalización. Las dos contienen elementos referidos a la índole de la educación, a su potencial como motor del progreso económico y social y a los atributos necesarios para desempeñarse satisfactoriamente en el mundo del trabajo, lo que implica 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 distintivos de sociedad. Por otra parte, otorgan a la educación superior un cometido específico en el plano de la producción de conocimientos y la transmisión de capacidades de empleabilidad. Finalmente, presentan esquemas comparables para afrontar los problemas de la pobreza y la exclusión social.

I. El concepto de educación

El pensamiento educativo de las décadas de 1950 y 1960 procedió mediante un principio de carácter “instrumental” basado en “contenidos”; esto es, 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 fue pensada como el factor primordial para reforzar la solidaridad orgánica de la sociedad de posguerra. La articulación entre sistema educativo y división social del trabajo se expresó en la diferenciación de las ocupaciones demandadas por la organización fordista y la producción en masa, razón por la cual, el capital humano –en cuanto producto del proceso educativo–, se asoció con los bienes intangibles que intervienen en el rendimiento del capital físico (fábricas, máquinas, etc.). Educar, significaba dotar a los trabajadores de “certidumbres” adecuadas a su propio desarrollo laboral y a la elevación de sus 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, aumenta la importancia de lo “inmaterial” en detrimento de lo instrumental. La “educación”, en el sentido de adquisición de conocimientos generales y especializados, cede su lugar a la “competencia” para enfrentar la “incertidumbre”; ahora, la formación busca estimular la posesión de habilidades tales como el trabajo en equipo, la adaptación a la aceleración de los cambios tecnológicos y productivos y la obtención de destrezas para utilizar las tecnologías de la información¹. El nuevo concepto de educación enfatiza la adquisición de disposiciones cognitivas superiores para afrontar eficazmente situaciones complejas, resolver problemas, actuar creativamente y tomar decisiones. En otras palabras, se trata de formar para obtener “competencias de empleabilidad” no aseguradas para siempre.

Las diferencias responden a las transformaciones ocurridas durante los veinticinco años que transcurren entre la conformación de la sociedad industrial y la emergencia de la sociedad del conocimiento. Mientras la educación instrumental fomentaba la especialización mediante la adquisición de «[...] cuerpos relativamente estables de

¹ Según los teóricos de la nueva teoría del capital humano, las habilidades laborales 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).

conocimiento [...] para un mundo de información lenta y escasa» (Brunner, 2000: 2), y estimulaba el “aprendizaje” de pautas de disciplina, metodologías para el seguimiento de instrucciones y destrezas técnicas específicas según el oficio u ocupación, la educación que se persigue hoy es de índole expresiva, procura despertar en los trabajadores “actitudes” de ductilidad, disposición al aprendizaje, autonomía para elegir entre cursos diversos de acción, habilidades comunicativas y de relación (Bonal, ob. cit.: 177). Así, la función de instrucción decrece, mientras el papel socializador de la educación cobra la mayor importancia. El cambio de rumbo obedece, entre otras causas, a las características adquiridas por el Estado del capitalismo tardío: con la pérdida progresiva de su capacidad para resolver las crisis periódicas que enfrenta el sistema económico (y las crisis equivalentes de motivación social), 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). Por esta razón, atiende al tipo de vida que promueve el sistema educativo.

Si en el pasado el capital educativo poseía un cierto grado de estabilidad que permitía su aprovechamiento por períodos prolongados, en el presente el conocimiento es objeto de rápidos procesos de devaluación arrastrados por la velocidad del cambio tecnológico y organizacional, por lo que resulta imprescindible la educación permanente (Tedesco, 2000: 62).

II. Calificaciones educativas y configuración de la estructura social

En su primera fase, la teoría del capital humano entendía la educación en dos sentidos específicos: por un lado, como herramienta esencial para propiciar el desarrollo y el progreso material; por otro, como elemento favorecedor de la movilidad social intergeneracional. Al juzgarla 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—, la valoración se afianzó sobre el aspecto cuantitativo de la educación, y sobre lo que en la década de 1960 se denominaba “vocacionalismo”. Este concepto se ajustó a los cambios generados por el proceso de expansión educativa, dentro del cual 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 respondían a la diferenciación de vocaciones y especialidades. Calificarse para acompañar la continua especialización de actividades era no sólo un “principio vital” para el desarrollo económico, sino que actuaba positivamente en la distribución de recompensas sociales y materiales (Taberner Guasp, ob. cit.: 222). Dado que la organización de la vida y de la trayectoria laboral dependían del tiempo, la acumulación de experiencias y de objetos materiales, era una posibilidad con la podían contar las personas.

En la segunda etapa, las calificaciones no aluden a un movimiento ascendente que las sucesivas generaciones realizan a lo largo del tiempo, sino a una “movilidad cognitiva y personal”, única 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). De este modo, la movilidad social —que antes implicaba esfuerzo personal y activismo del Estado para auspiciar 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, debido a la variabilidad de las calificaciones 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 contaba con instituciones de protección del trabajo, se pasa a otro organizado horizontalmente. La horizontalidad alude a criterios de unidad y de coherencia que ya no constituyen deberes del conjunto de la sociedad, sino del propio individuo². Las organizaciones piramidales mutan hacia un formato de red, lo cual hace que las tareas, los ascensos y despidos no estén claramente reglamentados. Como la red no es algo fijo, sino que redefine continuamente su estructura, los vínculos 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 situaba a la educación en un lugar destacado, al otorgarle el carácter de bien en sí mismo y herramienta capaz de remover los obstáculos para el ascenso social³. Las habilidades del pasado contrastan con las actuales, ya que si antes las fábricas

² 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» (ob. cit: 54).

³ 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.

funcionaban con una pequeña cúpula bien capacitada y una masa de personal menos calificado –pero con posibilidades de alcanzar grados progresivos de adiestramiento–, hoy «las personas con altos niveles de calificación forman una comunidad más densa, con tendencia a agruparse, relegando a los menos calificados ya sea al desempeño de tareas viles o directamente a la exclusión» (Tedesco, ob. cit.: 60). El mercado laboral demanda cada vez más 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, ob. cit.: 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 políticas actuales de ingeniería social, por el contrario, se orientan en la dirección de la efectividad educativa, de la eficacia institucional del sistema y de la aplicación de estrategias de evaluación que aseguren tanto su correcto funcionamiento como el acceso universal al conocimiento complejo⁴.

En este marco, 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 habilidades, deben estar preparadas para competir con nuevas agencias educadoras como la industria de formación a distancia, el software educativo, los medios de comunicación y los propios lugares de trabajo. 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 que cuestiona su autoridad para ejercer ese derecho, con lo cual enfrentan un doble desafío: de una parte, la

⁴ 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» y «subsidiar solamente escuelas efectivas y favorecer la permanencia en el sistema únicamente de profesores que muestren efectividad probada mediante procedimientos rigurosos de evaluación» (ob. cit.: 9).

creación de “mercados” del conocimiento; de otra, la aparición de nuevos y variados espacios de producción y distribución que disputan a las instituciones tradicionales sus incumbencias específicas.

III. 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, prerequisites esenciales para el funcionamiento de toda sociedad. Las dos nociones constituyeron la base sociológica de un patrón que se generalizó al ritmo de la divulgación del modelo estructural funcionalista. Con ello, se extendió la idea de que el esquema de estratificación, eminentemente abierto, no sólo permitiría sino que 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 universalidad de la estratificación reposaba en dos principios cardinales: la meritocracia, cuyos fundamentos invocaban el talento y el esfuerzo personal, bases para el logro de una posición social ventajosa, y por medio de los cuales la sociedad podía intercambiar con los actores sociales prestigio por esfuerzo; a su vez, 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 para los actores sociales, de modo que ellos estarían siempre dispuestos a competir para ocuparlos, bien por las retribuciones que ofrecían, bien por el talento que debía ponerse en juego para poder ejercerlos. Así, el poder de atracción se constituyó en el puntal de la estructura social, en el supuesto de

que la incitación hubiera dejado de operar si las plazas se hubieran relacionado directamente con la igualdad⁵; 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, según el esfuerzo y el capital invertido en su propia formación. Este principio contribuyó a socavar la adscripción por herencia y colocó en su lugar al estatus adquirido, la posición lograda por medio del merecimiento 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. Como ambas se consideraban distribuidas de un modo aleatorio entre toda la población, la igualdad quedaba resguardada mediante la presunción de que sólo existiría desigualdad en caso de desaprovechamiento, por parte de los individuos, de las oportunidades brindadas por el sistema educativo o, en su defecto, a causa de una insuficiencia de esfuerzo y dedicación.

El empuje personal configuró la sociedad a partir de la diada capital-trabajo. A la par de la preponderancia del nivel material, del capital industrial y la energía, la especialización de la mano de obra adquirió un carácter rígido, lineal y homogéneo. Los conceptos hegemónicos concernientes al trabajo se resumían en la fragmentación y la repetición, alcanzando su punto culminante en la década de 1950: fue el momento en 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 la transforman en el sentido de una alteración de las fuentes de crecimiento económico y de las relaciones sociales y de

⁵ 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, razón por la cual «los premios se deben dispensar diferencialmente de acuerdo con las posiciones» (1972: 156–157).

poder. Los factores de producción clásicos pierden relevancia, al compás de la influencia que ejerce la información sobre los procesos productivos, de gestión y distribución de bienes y servicios, de modo que 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 industrial⁶. La preponderancia del nivel material decae, mientras crece el nivel cognitivo-intelectual; y la especialización rígida es reemplazada por la flexibilidad, o sea, la liberación de las trabas burocráticas para abrirse al cambio y asumir riesgos.

IV. 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, quienes se abocaron a la producción del instrumental teórico indispensable para el desarrollo de reformas en el área educativa. Los cambios que se llevaron a cabo, unidos a una concepción keynesiana de la inversión, se fundaron en los hallazgos de investigación e instituyeron a la sociología de la educación como disciplina autorizada para tematizar acerca de la funcionalidad del sistema educativo. Se multiplicaron los estudios destinados a explicar su contribución para llevar a cabo el proceso de identificación de capacidades individuales, seleccionándolas y jerarquizándolas de modo de proveer el acceso a puestos de trabajo calificados favorecedores de progreso y bienestar. Las reformas de este período buscaron situarse en el centro de los dos hechos distintivos de la etapa: la creciente profesionalización de

⁶ 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).

la vida social y la importancia conquistada por la ciencia en las actividades productivas y en el funcionamiento de la administración pública.

El Estado, constituido en planificador por excelencia, calculó inversiones y tasas de rendimiento según estrictos criterios de mercado. Asimismo, tanto las necesidades de mano de obra como la demanda social de educación, fueron sometidas a evaluaciones que se articularon con la justificación social que acompañó el aumento de inversiones educativas. La prioridad de la educación como factor para el logro del ascenso social, la convirtió en área privilegiada de las políticas públicas (Dale, 1983: 47; Bonal, ob. cit.: 29–30) a causa de la magnitud de su influencia sobre el avance tecnológico y la prosperidad económica, pero también en su calidad de fuerza especialmente apta para respaldar 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 –junto con 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 económica⁷. Si antes la igualdad de oportunidades significaba acceso amplio a la educación –de modo tal de contar con calificaciones laborales adecuadas–, hoy se hace depender de la naturaleza de la formación que se imparte. Al Estado le corresponde influir sobre las instituciones para que brinden una educación efectiva con personal eficientemente capacitado, ya que una de las principales causas del

⁷ 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, ob. cit.: 8).

exiguo rendimiento en todos los niveles es imputable a la escasa efectividad de la docencia. A su vez, esa estrategia se complementa con políticas de rendición de cuentas, fijando «[...] estándares nacionales de logro respecto de los cuales los estudiantes sean continuamente evaluados, revisando continuamente el currículo para evitar su obsolescencia o excesiva rigidez» (Brunner y Elacqua, ob. cit.: 9). No se trata de inversiones universales, sino de desembolsos selectivos dirigidos exclusivamente hacia aquellas instituciones que exhiben un alto grado de autonomía, de forma tal de hacer más eficaz el gasto público. Según la actual perspectiva, la urgencia que reviste la formación de capital humano, se debe tanto a la modernización tecnológica como a la necesidad de disponer de una fuerza laboral a la altura de dichas circunstancias, lo que obliga a explorar «[...] todas las formas posibles para atraer recursos privados a la enseñanza pública» sin que esto implique la exclusión de estudiantes o una mayor segmentación social de la oferta educativa (Ibíd.: 10).

En cuanto a la demanda social, en la época en el 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 de la formación. El afán de educarse se extendió rápidamente a sectores antes excluidos. Pero cuando la teoría del capital humano fue objeto de críticas⁸, la demanda sufrió una modificación que concluyó en la idea de que «[...] si bien la educación no asegura ni la movilidad social ascendente ni la reducción de las desigualdades sociales, no hay oportunidades sin educación» (Bonaf, ob. cit.: 54).

En tanto condición necesaria aunque no suficiente para la movilidad social y ocupacional, la educación siguió alimentando las expectativas sociales, como lo puso en

⁸ 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 (ob. cit. : 93).

evidencia la continua ampliación de las demandas. 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. Aquellos analistas que la consideran una fuente inspiradora, subrayan que para encarar las reformas que se pretenden, falta producir –a diferencia del pasado– una “verdadera movilización educativa” (Brunner y Elacqua, ob. cit.: 8) que comprometa a autoridades, empresas, familias e individuos, pues particularmente las naciones subdesarrolladas no han tomado conciencia de la importancia de reunir el conocimiento disperso en la sociedad para aplicarlo a fines productivos y sociales.

Los economistas latinoamericanos, a su vez, reprochan a su propia disciplina la ignorancia de los contenidos de la teoría del capital humano tal como la formulara Gary Becker. Señalan que con ello se relegan los efectos de utilidad de la educación debido a la manifiesta imposibilidad de la ciencia económica de concebir un capital de signo abstracto, lo que la lleva a olvidar su carácter de “mercancía” cuyo “comercio” tiene lugar en un “mercado”.

Aunque la movilización educativa carece todavía del dinamismo requerido, la repercusión de lo que ha dado en llamarse “sociedad del aprendizaje” hace evidente que la demanda social sigue asignándole a la educación 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, ob. cit.: 106–107). El “recurso gente”, el “capital humano” y la “inversión en personas” representan no sólo «[...] la clave del éxito de los países más ricos del mundo, sino también en aquellos que desean llegar a serlo (Ibíd.).

V. Concepción del Individuo

La primera interpretación del capital humano concebía al individuo como un capitalista que invertía en su propia educación, una persona preocupada por la adquisición de capacidades productivas y por la acumulación de conocimientos. En este sentido, en la explicación 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 podía obtenerse. La estimación suponía 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” (salud, alimentación, etc.), así como la optimización de las propias capacidades a fin de evitar su depreciación (Gleizes, 2000). Invirtiendo para 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. Al disponer de información sobre 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 (Bonal, ob. cit.: 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. Así, la concepción del tiempo posibilitaba pasar de un ámbito a otro sin desvirtuar la identidad personal, mientras facilitaba la toma de posición en términos comparativos ante otros grupos sociales. 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: mientras uno estaba obligado a forjar una identidad laboral para mejorar su desempeño en el mundo del trabajo, el otro es portador de una nueva obligación que provoca la necesidad de «[...] generar uno mismo su forma de inserción social» (Tedesco, ob. cit.: 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; se trata de una operación rejuvenecedora que mantiene alertas a las personas y les otorga rasgos de heroísmo (Sennett, ob.cit.; 84). En opinión de algunos analistas, es justamente aquí donde la educación puede intervenir activamente para recomponer el sentido de pertenencia y para 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; en efecto, la educación tiene que 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 se debe enseñar.

A esto se agrega el hecho de que las competencias, los resultados y los desempeños oscurecen una de las aspiraciones que formaron parte de los propósitos educativos: la comprensión. Según los principios que rigen el nuevo vocabulario, las habilidades son observables, se manifiestan públicamente y pueden evaluarse en las situaciones de trabajo; a la comprensión, en cambio, no se le puede aplicar el mismo criterio ya que no se evidencia en acciones externas concretas. Esta diferencia, instaurada por la

transformación del léxico educativo, engloba 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, ob. cit.: 114). Dicho argumento se ajusta a una visión que resalta el aspecto operacional del ser humano en lo relativo a sus desempeños y al trabajo que realiza. Falta en él una noción acerca del individuo en cuanto portador de pensamiento, reflexión y capacidad de discriminar entre cursos diversos de acción.

El papel de la universidad

En este entorno, la universidad se ve enfrentada a múltiples desafíos provenientes de los diversos cometidos que se le asignan. Por un lado, hay quienes consideran que –al igual que las demás instituciones educativas– sufre una presión que se liga al descentramiento de sus «[...] funciones normalmente conservadoras en lo cultural»; la saturación informativa de la sociedad, junto a la emergencia de un proceso de individuación que se abre a múltiples opciones y a la correlativa exigencia de disponer de una reflexividad creciente, determina «[...] la necesidad de “construir” mundos de sentido en un contexto de globalización, pluralismo valórico, significados conflictivos, racionalización de las tradiciones, secularización y déficit de socialización» (Brunner, 2003: 33). Una de los reproches más enérgicos dirigidos a la universidad es el abandono de su cometido histórico: si en el pasado se abocó a la tarea de dar sentido a su época, realizando una síntesis comprensiva de las distintas etapas, articulándola con concepciones educativas, diseños institucionales y prácticas definidas, actualmente ha perdido tal orientación y se encuentra en una situación de anomia que la incapacita para madurar y pronunciarse reflexivamente acerca de las transformaciones en curso⁹. Su

⁹ Brunner afirma que ante la globalización, la revolución científico-tecnológica y la centralidad del conocimiento en todas las esferas de la vida, la universidad permanece muda, sin siquiera acercarse a la misión que desempeñó tradicionalmente (Ibíd.: 34).

obstinación por seguir sujeta a un “credo” de carácter estatalista, indulgente, mesocrático, nacional y local, revela su ceguera ante un escenario que ya no posee dichos atributos (Ibíd.). En segundo término, la educación que demanda la sociedad del conocimiento requiere «[...] modificar sus diseños curriculares y formar más en el dominio de los conocimientos sobre conocimientos que en el dominio de saberes específicos de primer nivel» (Tedesco, ob. cit.: 76-77). Para adecuarse a la necesidad de que las personas “aprendan a aprender”, se responsabilicen de su propio aprendizaje y desarrollen nuevas actitudes, los contenidos disciplinares deberán ceder espacio a la adquisición de competencias metadisciplinarias. Por último, también se destaca la inconsistencia entre la organización disciplinar de las universidades, su recurrente aislamiento y su histórica demanda de autonomía científica, y las nuevas formas de producir y distribuir conocimiento. La producción a través de la investigación, junto con la poca atención dispensada al aprovechamiento o reconfiguración creativa del conocimiento, habilita la pregunta acerca de «[...] si son capaces de efectuar los ajustes institucionales necesarios para llegar a ser competentes en esta última labor como lo fueron en el caso de la primera» (Gibbons, 1998: i).

En este contexto, el perfil asignado a la universidad resulta solidario del pasaje desde una ideología basada en los “bienes culturales” inherentes a la posición social, hacia otra que concibe la educación superior como un “bien económico” de uso individual aunque con repercusiones sociales. A partir de la masificación y el declive de la función elitista, algunos especialistas consideran que «[...] esta es la última etapa de un proceso en el cual la universidad está dejando las márgenes de la sociedad para incorporarse a ella» (Barnett, ob.cit.: 19). Así, quedan definitivamente de lado tanto la educación general (sustentada en la creencia de la existencia en una cultura común), como la subsistencia de una universidad gobernada exclusivamente por los académicos. Si esos

rasgos se correspondían con la concepción según la cual la institución universitaria constituía una parte de las fuerzas sociales que contribuían al mantenimiento de las relaciones de producción, ahora se la define como fuerza productiva de primer orden. Simultáneamente, la adopción de criterios similares a las organizaciones de la sociedad, hace que la universidad tome la forma de una corporación compuesta por docentes-empleados, con contratos específicos, dentro de la cual «el académico de ayer es hoy una persona de la organización» (Ibíd.: 169). Se dice también que las universidades tienden a una progresiva industrialización, ya que la investigación que se realiza se rige por criterios empresariales¹⁰, de modo que entre la organización de las empresas y de las universidades se verifican cada vez más semejanzas (Marceau, 1996: 71).

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» (2001:1). Por ende, en un mundo signado por el imperativo de la competitividad global, en el que las competencias académicas no responden a las exigencias del nuevo modo de crecimiento económico, se impone encontrar un punto de convergencia entre la pureza de las disciplinas, los criterios de verdad, objetividad y autonomía, y las competencias de empleabilidad fundadas en habilidades y resultados. Este es uno de los desafíos más fuertes que enfrenta la universidad.

Bibliografía

- Becker, Gary (1983). *El Capital Humano*, Alianza Editorial, Madrid.

¹⁰ Etzkovitz indica que los directores universitarios de proyectos de investigación, al tener que ocuparse de la obtención de recursos económicos, la conducción del personal y la publicación de resultados, se transforman en administradores, lo cual los constriñe a abandonar el laboratorio. A tal punto que si algún descubrimiento puede aprovecharse comercialmente, los integrantes del equipo pasan a ser directores de empresas sin que esto signifique para ello un cambio cualitativo (1994: 146).

- Becker, Gary (2001). «Capital Humano en la Nueva Sociedad», Presentación en la Fundación DMR, <http://www.fundaciondmr.org/textos/conferencia01d.html>
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- Brunner, José Joaquín (2000). «Competencias de Empleabilidad», Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad, UNESCO y Banco Mundial, www.geocities.com/brunner
- Brunner, José Joaquín (2003). «La educación al encuentro de las nuevas tecnologías», en *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, J. J. Brunner y J. C. Tedesco (editores), IPE, UNESCO; Septiembre Grupo Editor, Buenos Aires.
- Brunner, José Joaquín y Gregory Elacqua (2003). «Informe. Capital Humano en Chile», Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno, Santiago, Chile.
- Castells, Manuel (2000). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, volumen 1: La sociedad red, Siglo XXI Editores, México.
- Clark, Burton (1962). *Educating the Expert Society*, Chandler, San Francisco.
- Coleman, James (1978). «Educación y Desarrollo Político», en *Política, Igualdad Social y Educación. Textos seleccionados de Sociología de la Educación*, ob. cit.
- Coriat, Benjamín (2000). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, Siglo XXI Editores, México.
- Dale, Robert (1983). «Review Essay: The Political Sociology of Education», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, N° 2.
- Davies, K. y W. Moore (1972). “Algunos principios de estratificación”, en R. Bendix y S. Lipset, *Clase, status y poder*, vol. I, Euramérica, Madrid.
- Etzkovitz, H. (1994). «Academic-Industry Relations: A Sociological Paradigm for Economic Development», en Leydesdorff, L. y P. van den Basselaar (ed.), *Evolutionary Economics and Chaos Theory*, Pinter, Londres.
- Gibbons, Michael (1998). «Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI», Documento del Banco Mundial presentado a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París.
- Gleizes, Jérôme (2000). «El Capital Humano», en *Complementos de Multitudes 2*, http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=312
- Marceau, Jane (1996). «La máquina de producción de conocimientos: las universidades del futuro y el futuro de las universidades», en *Universidad Futura*, vol. 7, N° 20–21, México; pp. 65-78.
- Neelsen, John (1978). «Educación y Movilidad Social», en *Política, Igualdad Social y Educación. Textos seleccionados de Sociología de la Educación, Política, Igualdad Social y Educación*, ob. cit.
- Reich, R., *El Trabajo de las Naciones. Hacia el Capitalismo del Siglo XXI*. Vergara Editores, Bs. As., 1993.
- Schultz, T. W. (1983). «La Inversión en Capital Humano», en *Educación y Sociedad*, volumen 8, N° 3.
- Sennett, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.
- Taberner Guasp, José (1999). *Sociología y Educación. Funciones del Sistema Educativo en Sociedades Modernas*, Editorial Tecnos, Madrid.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.