

4

¿PUEDE HOY LA ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN DAR POR SÍ SOLA, RESPUESTA A LOS PROBLEMAS QUE SE PLANTEA?

(CAN ECONOMY OF EDUCATION GIVE AN ANSWER TO ITS OWN DILEMMAS?)

Martín A. A. Spinosa
CEIL-PIETTE CONICET/UNLu

RESUMEN

Se plantea la discusión sobre el crecimiento económico y su relación con la educación; las demandas sociales por la elevación del nivel de formación; el funcionamiento del mercado de trabajo y la formación en el trabajo mismo.

Finalmente, se reflexiona sobre la revitalización de los acercamientos económicos a la educación a partir de lo que se denomina la sociedad o la economía del conocimiento.

Las conclusiones a las que se arriba, dan cuenta de la necesidad de un trabajo interdisciplinario para contestar las preguntas que históricamente la economía de la educación se ha formulado.

ABSTRACT

This article takes the main discussions and problems that has considered the economy of education to analyze from the own discipline, and from other empirical works, the possibilities and limitations to give answer to the present problems.

The discussion focuses on the economic growth and its relation to education; the social demands due to the raising of the training level; the operation of the job market and the formation at work.

Finally, we reflected on the resurgence of economic approaches to education, and the conclusion at which we arrived, shows of the necessity of an interdisciplinary approach to answer the questions that historically the economy of education has formulated itself.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El análisis de las vinculaciones entre educación y economía tiende a presentarse de manera simplificada por algunas corrientes del pensamiento tanto económico como educativo, bien sea que se trate de posiciones que bregan por una imprescindible adecuación de las esferas de las políticas y de las prácticas, o de aquellas otras aproximaciones que sostienen la independencia de las mismas.

De lo que se tratará en este trabajo, es de mostrar las dimensiones y niveles de análisis que se hallan implicados al analizar los vínculos entre la economía y la educación; y al mismo tiempo, a partir del análisis de estudios y del resultado de algunos trabajos empíricos de los que se dará cuenta más adelante, mencionar las debilidades que tienen los abordajes disciplinares específicos y la necesidad, en consecuencia, de intentar construir miradas más complejas e interdisciplinarias, para comprender e intervenir.

Si bien el pensamiento social, desde muy tempranamente ha considerado entre sus preocupaciones la relación entre la educación y la economía (basta releer la obra de Rousseau, de Smith, de Marx, o la de Durkheim para ejemplificarlo), vale decir, entre la esfera productiva y reproductiva de la sociedad, la disciplina particular que ha recortado para sí este campo de problemas (la economía de la educación) tiene su origen en el auge de las economías occidentales de la segunda posguerra.

Superada la crisis de las primeras décadas del siglo XX y reestablecido un orden político a nivel global (al menos aparente y formal), la cuestión a explicar pasó a ser la sustentabilidad del desarrollo para los países industrializados y su activación entre los países más pobres.

Los trabajos pioneros de Schultz (1963), Becker (1964) y Mincer (1958), dieron origen a lo que Mark Blaug (2002) define como el “núcleo duro” del programa de investigación del capital humano (en un ejercicio *lakatosiano* de analizar esta teoría). Este núcleo duro se basa en ciertos supuestos respecto de la relación entre individuo y sociedad, particularmente en la idea, que el comportamiento de los individuos y sus motivaciones, resulta un elemento suficientemente explicativo de la forma en que se organizan la sociedad y sus instituciones.

Esta corriente denominada de individualismo metodológico funda buena parte de los análisis económicos neoclásicos de la sociedad. Análisis que, como bien señala Raymond Boudon (2004), no son ajenos al pensamiento sociológico sólo que *no gozan de buena prensa*. Los mismos suponen una sociedad de competencia perfecta, con actores igualmente dotados de información para decidir y que efectúan sus decisiones libremente a partir de un cálculo racional de costos y beneficios.

Si bien son múltiples las voces que desde otras disciplinas se alzan contra estos supuestos (entre las que se destaca el llamado que Pierre Bourdieu hace en “Las estructuras sociales de la economía”, a volver a la fuente del pensamiento so-

cial y político a riesgo que la economía se quede enmarañada entre estadísticas y comprobaciones matemáticas que solo explican los modelos preconcebidos por el propio pensamiento económico), no existen aún dentro del propio campo de la ciencia económica académica, una refutación de los implícitos y conceptos sobre los que se ha construido la Teoría del Capital Humano.

Blaug (2002) sostiene a partir de su análisis, que esta refutación no es posible en la medida en que no se ha generado aún el "rival" que presente un programa de investigaciones contrario. Una teoría que oponga a los problemas (que son múltiples, señala) de la teoría del capital humano, una nueva forma de explicación fundándose en otro paradigma.

Cierto es que esta afirmación vale para los límites de la economía hoy llamada académica. Es decir la que se enseña en las universidades de ciencias económicas, puesto que desde otros paradigmas como el marxista, el problema reviste aproximaciones totalmente diferentes¹.

Continuando con el desarrollo precedente, no es la intención de este trabajo ahondar en los problemas de la Teoría del Capital Humano. Sí en cambio, señalar la dificultad expresada para generar otras aproximaciones aún cuando las existentes no resultan totalmente satisfactorias.

El programa de investigación del Capital Humano ha intentado explicar diversos aspectos de la relación entre educación y economía. En primer lugar, a partir de los trabajos iniciales de sus fundadores, el problema del incremento de la productividad y del crecimiento en un proceso que, como se mencionó, estaba caracterizado por un acelerado despliegue y estabilidad del capitalismo occidental.

La hipótesis central era que el incremento de la productividad, fundamentalmente a partir del análisis de la economía de los Estados Unidos, se podía explicar por el aumento en la formación de la fuerza de trabajo. Formación que no sólo se refiere a la escolaridad básica general, sino también a la producida en el propio ámbito de trabajo.

Respecto de este tema, se reconocen dos grandes enfoques. Por una parte el iniciado por Solow (1956), también llamado de crecimiento exógeno, por el cual las economías en una situación de competencia perfecta llegan a un punto de estancamiento en sus posibilidades de crecimiento, el cual sólo puede ser revertido a través de un cambio tecnológico abrupto o bien por efecto de un fuerte incremento en el conjunto de los factores de producción. Este efecto dinamizador se produce siempre, de acuerdo a esta concepción, desde afuera de los agentes económicos. Bien puede ser el Estado, otra economía, o las instituciones de producción científica y educación superior que son consideradas como separadas del mundo y los actores de la economía.

Por otra parte las teorías que se denominan del crecimiento endógeno, las que al decir de Gaviria Ríos (2005) más que antagónicas se definen como complementarias al modelo de Solow, ponen el foco en el proceso de innovación que se opera al interior de las organizaciones productivas y por los propios agentes económicos a partir de una lectura de las señales que el mercado les brinda.

Desde este enfoque que retoma buena parte de los planteos schumpeterianos respecto del funcionamiento de la economía y del papel de la innovación, la constitución de los sistemas de ciencia y técnica, la educación básica y superior, la capacitación que se realiza en el propio espacio de trabajo, juegan un papel dinamizador de las innovaciones y al mismo tiempo receptor de las innovaciones que circulan o se generan en procesos de apertura de mercados.

En este tipo de explicaciones las organizaciones de producción de ciencia y tecnología son llamadas a cumplir un nuevo papel: más ligadas a la producción directa, cercanas a la resolución de problemas prácticos y concretos que se producen en las empresas.

Otro de los temas abordados por la economía de la educación ha sido el de las demandas por mayor formación de la población. En este sentido, las personas elegirían incrementar sus estudios a partir de la evaluación racional de sus costos directos y de oportunidad para la realización de los mismos, así como de los beneficios futuros que esperarían obtener en concepto de salario. La información referida a la relación entre el incremento del salario y el nivel educativo es pensada como una información accesible y común a todos los sujetos.

El entrenamiento de la fuerza de trabajo, como se mencionó en párrafos anteriores, constituye otra dimensión de la que se intenta dar cuenta en la teoría. La decisión de los individuos de capacitarse, o bien de las empresas por capacitar a sus empleados, estaría condicionada por el cálculo de los gastos y beneficios reconociendo, a su vez, la dificultad que presenta la apropiación de las externalidades que aporta la educación. Esta dificultad está dada por el hecho que un individuo formado por una empresa puede dejar su empleo, así como también que una empresa puede formar a un individuo para algo que luego él no podrá utilizar en otro contexto.

Finalmente, la otra cuestión abordada por este cuerpo teórico y a la cual interesa referirse en particular, es la del funcionamiento del mercado de trabajo. Al igual que en el caso del resto de las mercancías se supone un mercado de competencia perfecta, orientado por el cálculo racional de costos y beneficios. En consecuencia, el equilibrio entre oferta de empleo, demandantes, salarios y calificaciones, se resuelve en el marco de un sistema que tendería al equilibrio. Desde este punto de vista es esperable la correspondencia o "matching" entre el nivel educativo de las personas y los requerimientos de calificaciones definidos por un puesto determinado.

Si bien se presentan por separado, cada uno de estos problemas en sí mismos contienen implícitos respecto de los otros. No es posible explicar la demanda por

mayor educación sin tener en cuenta el funcionamiento del mercado de empleo, como así tampoco la formación en el puesto (on the job training) sin considerar el cambio tecnológico, la innovación y el funcionamiento de los mercados internos de trabajo. La distinción que se hace respecto de los problemas señalados, no obstante ser representativa de los objetivos planteados por los autores, reviste aquí un carácter analítico y didáctico si se quiere, ya que se sostiene la necesidad de comprender en conjunto las distintas dimensiones de un mismo fenómeno.

En otro orden, cabe señalar que estos temas no han dejado de ser objeto de discusión y de complejización al interior de la propia teoría; sin embargo, y refiriéndome nuevamente a Blaug (2002), lo que no ha surgido aún dentro del propio pensamiento económico es una nueva teoría que la reemplace. Basta recorrer los índices de los trabajos de economía de la educación, tanto en idioma castellano como en otras lenguas, para comprobar que los problemas que predominan son los mismos².

La pregunta que cabe formularse, o mejor la que intentaremos formularnos aquí, es si las respuestas a los interrogantes y dimensiones sobre las que se pretende trabajar pueden surgir sólo desde lo que se llama teoría económica o bien es necesario incorporar otras miradas.

Si como se sostuvo al inicio, el contexto de surgimiento de la economía de la educación ha estado caracterizado por la planificación, el crecimiento y la supuesta previsibilidad de la acumulación del capital, las condiciones que se generan en los países occidentales a partir de la crisis del último tercio del siglo XX son diferentes y dan lugar a otras referencias.

Por un lado, la relectura de los trabajos de Schumpeter sobre la innovación y el incremento de la productividad, han originado toda una corriente de estudios vinculados a los procesos de innovación tecnológica, los modelos de ciencia y técnica y los modos de difusión del conocimiento, ligados a su vez a las teorías del crecimiento endógeno, de las que ya se hizo mención. Asimismo, dentro de esta misma preocupación y como corolario del desarrollo vertiginoso de los países del Asia, se han generado trabajos vinculados con la gestión de las innovaciones y de los recursos humanos en las firmas. Los mismos, si bien provienen de diversos enfoques, comparten la referencia a la centralidad de la educación y la formación para entender estos procesos.

Por otro lado, los enfoques no ortodoxos en economía (institucionalistas y regulacionistas entre ellos) que ponen, respectivamente, el acento en las condiciones y reglas del intercambio y en el proceso de trabajo como elemento explicativo del proceso de acumulación capitalista, han centrado los análisis sobre los modos de regulación del capitalismo y los regímenes de acumulación que se han sucedido en el siglo XX, para tratar de explicar las crisis y sus alternativas.

Como puede verse, el fenómeno educativo va cobrando centralidad en las explicaciones sobre el funcionamiento de la economía. Centralidad que se ha man-

tenido desde la posguerra en oportunidad de la extensión masiva de los sistemas públicos de enseñanza³, y que al mismo tiempo se ha diversificado en cuanto a los enfoques de pensamiento que la sustentan, potenciándose aún más con la apelación a la “sociedad del conocimiento”.

En las páginas que siguen se tomarán cada uno de estos problemas que constituyen los temas recurrentes en la economía de la educación, para reflexionar sobre ellos a partir de otras fuentes conceptuales y empíricas, fundamentalmente del caso argentino, con la intención de “abrir” los problemas y problematizar las preguntas.

CRECIMIENTO, INCREMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD E INNOVACIÓN

En el marco de los estudios sobre el crecimiento se supone que una economía crece en la medida que aumenta su producto. Es decir, que se produce más y en consecuencia se genera una mayor circulación de mercancías.

Esto puede deberse al incremento de la cantidad de factores que intervienen en la producción (más empresas, más personas trabajando, etc.), o bien a partir del incremento de la productividad de los factores existentes (o su sustitución por otros que agreguen mayor valor).

Podríamos pensar que en el desarrollo del capitalismo ambos procesos se fueron combinando: la introducción de factores con mayor capacidad de generar valor al mismo tiempo que se multiplicaban los agentes económicos (se creaban nuevas empresas, se incorporaba más fuerza de trabajo, se generaban nuevos productos y/o servicios, nuevos bienes de capital).

La expansión “física”, por llamarla de algún modo, tiene límites materiales. Cuando todas las personas (en sentido figurado) están empleadas, o ya existen cuantiosas empresas con productos diversificados, o bien se han “conquistado todos los mercados” las posibilidades de continuar con la expansión se reducen. Estos límites pueden darse a partir de hechos absolutos (físicos, territoriales, de cantidad de población) o bien relativos, en la medida que hay otros actores (naciones, empresas, individuos) con intereses concurrentes que marcan una frontera al crecimiento.

El funcionamiento del modo de producción capitalista encuentra su razón de ser, justamente, en la acumulación ampliada del capital. Al invertir el circuito de circulación de las mercancías con respecto a las economías de subsistencia o domésticas, el capitalismo requiere del incremento permanente de la tasa de ganancia. La expansión no es un objetivo deseado sino más bien un imperativo de subsistencia del propio modo de producción, en la medida en que permite precisamente, el aumento sostenido de la acumulación de capital.

Ahora bien, ¿cómo asegurarla ante los límites “físicos” señalados? Al igual que en el análisis que hace Marx del proceso de trabajo, en el cual se pone de mani-

fiesto el pasaje de una primera fase de extracción de plus valor a partir de la extensión "física" del trabajo, a otra en la cual la "intensificación" del trabajo y la modificación de los medios de producción generan un incremento del valor agregado dando lugar a lo que se llama plusvalía relativa, para el conjunto de la economía, el incremento de valor en la producción, es lo que se denomina "productividad".

Una aclaración merece ser hecha antes de continuar. Se ha estado hablando indistintamente de crecimiento económico y de desarrollo, y no se trata de términos equivalentes. La distinción no es menor puesto que el concepto de desarrollo supone, además del incremento de la producción, un criterio de distribución. Si en los años 60 y 70 se hablaba del desarrollo como un problema, en las décadas posteriores pasó a serlo el crecimiento, de acuerdo con el lenguaje utilizado en los últimos años a partir del auge del pensamiento neoliberal. Pero quedémonos por ahora con el término más sencillo, aunque puede no ser el más correcto.

La cuestión es entonces ¿cómo se incrementa la productividad? Es decir, la manera en que se puede valorizar más el capital en el proceso de producción de los bienes y/o servicios. Considerando los distintos factores que intervienen en el proceso de producción (básicamente: insumos, medios de producción y fuerza de trabajo), tal como lo ha desarrollado Marx, el trabajo es el único capaz de agregar nuevo valor en la medida que el resto de los factores, total o parcialmente, se hallan contenidos en el producto o servicio final.

Esta valorización que realiza el factor trabajo en el propio proceso de trabajo, puede revestir la forma de trabajo en acto (trabajo vivo, fuerza de trabajo desplegada) o bien de trabajo acumulado en los medios de producción.

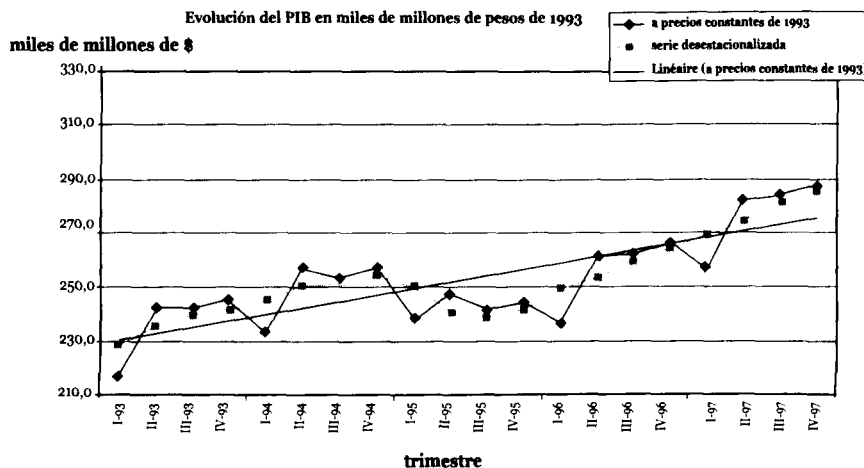
Nuevamente aquí nos encontramos con las dos fuentes señaladas del crecimiento, la innovación tecnológica (entendida en su sentido duro) y la inversión en capital humano.

Según la teoría a nivel macro, esto se lleva a cabo mediante las políticas públicas y privadas de incorporación de nueva tecnología y de educación (sea ésta general, o la formación específica en las propias organizaciones productivas). Lo dicho vale tanto para el pensamiento neoliberal, en el cual sería el resultante de la apertura y de la competencia internacional, como para las teorías del crecimiento endógeno, en las cuales la innovación sería el producto, entre otras cosas, de la activación de los sistemas nacionales de innovación tecnológica.

Se analizarán a continuación algunos trabajos empíricos referidos a la Argentina para luego reflexionar sobre su relación con los postulados de la teoría.

DOS EJEMPLOS DE UN CONTRACASO

Durante los noventa, sobre todo en la primera mitad, pero aun así durante toda la década y hasta la recesión que comenzó hacia 1998 y culminó en la crisis del 2001, la economía argentina mostró un crecimiento importante. Los datos comparativos disponibles en las fuentes estadísticas nacionales permiten expresarlo a partir del año 1993, tal como se muestra en el gráfico que sigue:



Fuente: Instituto Nacional De Estadística y Censo (INDEC) Gráfico: evolución del PIB en miles de millones de pesos de 1993

Este incremento de la productividad, según las distintas teorías económicas a las que se ha referido, debería haber sido acompañado por un incremento en la innovación tecnológica y en la capacitación de los recursos humanos, ya sea que este incremento se produjera por efecto de la competencia y la “selección natural” de aquellas empresas y sectores más competitivos (en la versión ortodoxa), o bien como el resultante de una política pública de inversión y capacitación por parte de las empresas y el Estado (tanto de los recursos humanos ocupados como a partir de la contratación de otros trabajadores con mayores niveles de calificación).

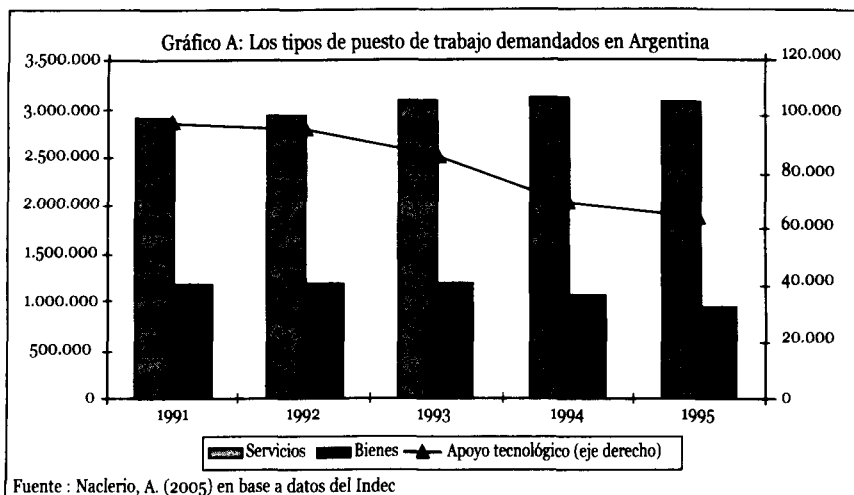
Durante el mismo período, la tasa de desempleo se incrementó pasando del 6,9% en mayo de 1991 al 16,1 en mayo del 1997, habiendo alcanzado un pico de 18,4% de desempleo abierto en 1995⁴, lo que da una idea de la estructuración del mercado de empleo.

En relación con la intervención pública y la constitución de un sistema de ciencia y técnica, tal como lo expresan Chudnovsky y López (1996), más que una intervención activa y definida (independientemente de cierta legislación al respecto) la política científica y tecnológica se ha caracterizado por un “dejar hacer” sobre la base de un sistema construido en el comienzo del período de sustitución de importaciones, durante la primera mitad del siglo XX.

Si analizamos las acciones de formación llevadas a cabo por las empresas, según un trabajo cualitativo realizado por Pablo Gentili (1994) al promediar la década, en el cual se tomaron como casos de estudio las empresas líderes y más competitivas en la Argentina, mostraba que la capacitación al interior de las firmas se concentraba en las capas altas y que sólo aquella “capacitación” general, ligada a cuestiones de seguridad o de comportamientos, era recibida por el conjunto de los trabajadores.

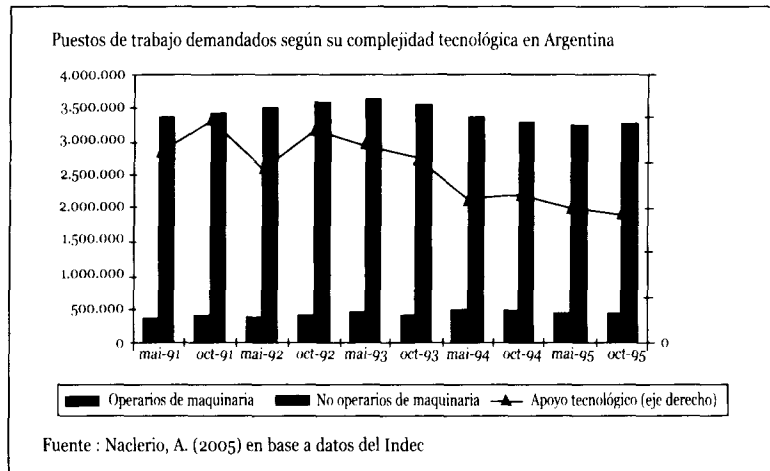
Se puede concluir, por lo tanto, que no hubo ni una política de ciencia y técnica sólida ni formación al interior de las organizaciones. Podría haberse dado el caso de un reemplazo de fuerza de trabajo menos cualificada por otra con mayor cualificación a partir de las posibilidades que generaba un mercado de trabajo sobreofertado, pero al respecto, otro trabajo reciente realizado a partir del análisis de la demanda de empleo en ese periodo, tampoco muestra que, lejos de incrementarse los pedidos de empleo calificado o con mayor formación, los mismos disminuyeran sobre todo en lo que hace a los empleos de investigación y desarrollo (Naclerio, 2005).

Los gráficos que siguen lo expresan con claridad.



Como puede apreciarse, la mayor parte de los empleos demandados corresponden al sector servicios y los directamente ligados al apoyo tecnológico lejos de aumentar, disminuyen.

Al analizar el tipo de complejidad de los puestos demandados, el autor construye la siguiente información:



En consonancia con lo anterior, los no operadores de máquinas, asimilables a los puestos de menor calificación, son quienes superan ampliamente en número al resto, decayendo en el periodo considerado los puestos ligados al apoyo tecnológico.

El autor analiza en profundidad el interior de cada uno de los sectores y constata que el aumento considerable del empleo en el sector servicios, frente a la caída de los mismos en el sector manufacturero, no compensa la pérdida global de los empleos más complejos. Recordemos que en el sector servicios se halla buena parte de lo que algunos denominan *la producción de bienes intangibles* o con alto grado de conocimiento incorporado.

Concluye, finalmente, este artículo con la idea de que no necesariamente la innovación tecnológica y el crecimiento de la economía van aparejados de un aumento en el nivel de conocimientos incorporados a la fuerza de trabajo que esta economía emplea y dice: “dejamos planteado que la modernización tecnológica puede destruir las capacidades nacionales. Cuando esto ocurre tal modernización pierde su razón de ser. Consecuentemente reaparece la necesidad de prestar atención a políticas que estimulen la generación de conocimientos. En este sentido, cabe plantearse la pregunta: ¿Son la globalización y la acumulación nacional de conocimientos, dos dimensiones contradictorias?” (Naclerio, 2005, p. 6-7).

Podría pensarse que, en buena medida, la sustentabilidad en el tiempo del crecimiento depende del desarrollo de este proceso de innovación. Ahora bien, si la meta es el crecimiento, está cumplida.

Pero retengamos la información para analizar desde otra mirada el mismo contexto.

En el marco de un proyecto⁵ del CONICET⁶ con sede en el CEIL-PIETTE⁷, hemos analizado para el caso de las industrias que emplean procesos químicos (esta

definición abarca no sólo a las tradicionalmente industrias químicas, sino también a las de producción de alimentos y biotecnología entre otras) las transformaciones que se operan en las calificaciones a partir de los procesos de innovación tecnológica (tanto las innovaciones duras: equipamientos, insumos, o productos, como blandas: de gestión y de procesos).

Del trabajo empírico realizado, que implicó el estudio cualitativo de una treintena de casos ubicados en distintos puntos del país, surgen conclusiones que interesa retomar en este trabajo.

En primer lugar, aquello que suele denominarse *post fordismo*, es decir la homogeneidad con la cual se caracterizan los procesos productivos en cuanto a sus características de innovación, trabajo en grupos, mayor complejidad o abstracción de las tareas, entre otras características frecuentemente citadas y presentes en casi todas las introducciones de los trabajos recientes, lejos de ser una “homogeneidad”, constituye una fuerte disparidad entre ramas, organizaciones e incluso, al interior de una misma fabricación, confluyen procesos *pre tayloristas* con tecnologías de avanzada (Testa, Figari, Spinosa, 2001).

Esta misma heterogeneidad puede apreciarse en otros casos tal como lo señalan respectivamente para Francia y España, Danièle Linhart (1997) y Juan José Castillo (2005).

Por otra parte, en el marco de un mercado de empleo estrecho y sobredemandado, con una población crecientemente más educada en términos de años de escolaridad, pudimos comprobar una tendencia a incorporar personas con mayor cantidad de años de estudio para puestos que eran ocupados antes por personas sin formación específica. Esta situación se presenta notoriamente heterogénea según la región en la cual se halle la organización, no dependiendo a su vez de la complejidad de la tarea.

Por ejemplo: dos empresas farmacéuticas de igual nivel tecnológico y tipo de producción empleaban técnicos o idóneos para tareas similares, según su ubicación en un centro urbano con alto porcentaje de población con estudios técnicos, o bien en una provincia del interior del país (Spinosa, 2004).

Asimismo, los sistemas de clasificación al interior de las organizaciones tienden a subvalorar la formación, no reconociendo incluso las adquisiciones realizadas en el propio ejercicio del trabajo. La antigüedad y la experiencia no tienen forma de ser valorada en esquemas organizacionales con escasa posibilidad de carrera interna (Testa, Figari, Spinosa, 2001).

Independientemente de ello también hemos podido comprobar la existencia, en algunas organizaciones particularmente complejas, de “zonas de concentración”⁸ y difusión de conocimientos específicos que posibilitaban un proceso de desarrollo de las carreras profesionales y un incremento de la complejidad de las intervenciones que realizaban las personas (Spinosa, 2004).

Un caso paradigmático de estas organizaciones lo constituyen las empresas de biotecnología, las que hoy día exportan la mayoría de su producción.

Ahora bien, poniendo en relación las dos miradas, el problema que surge es la dificultad de aunar la información general y estadística con los estudios de caso.

La estadística define valores operacionales para las variables y, por ejemplo, asume como trabajo técnico aquél que requiere de cierta educación formal y que implica cierta destreza en el uso de equipos. La forma de medición de esta variable es una pregunta a la persona que trabaja, o bien a quien lo emplea. De esta respuesta no surge la posibilidad de saber qué es lo que efectivamente la persona realiza y si la realización de una tarea demanda más o menos complejidad, más o diferente formación, etc.

La ergonomía y la psicología del trabajo nos muestran que a las personas que realizan una tarea les es imposible, la mayoría de las veces, decir lo que hacen y cómo lo hacen. Con frecuencia, lo que mencionan tanto el empleado como el empleador, es el contenido prescrito del trabajo.

Sabido es que esta tarea prescrita no es igual a la actividad real (Dejours, 1999) pero también es cierto que la actividad real no es lo mismo que la actividad realizada en la medida que, como definen Ives Clot y otros (2001), la actividad realizada esconde un sinnúmero de otras actividades posibles: errores, intentos fallidos, formas diferentes, las que no son accesibles en primera instancia a los directamente implicados en el trabajo y que requieren de un proceso analítico para emerger .

Claro está que hay cuestiones de orden metodológico en lo que hace a la limitación y el alcance de la información generada. Pero justamente lo que intentamos decir es que difícilmente podamos hablar de procesos de aprendizaje organizacional o individual, de construcción de bases de conocimiento para la innovación, o por el contrario, de descalificación o pérdida de saberes, si no miramos el proceso de aprendizaje en sí y el empleo de los conocimientos que se realiza en el trabajo concreto, la “actividad real” tal como la define Clot.

Frecuentemente se asume que los diplomas, las certificaciones escolares, son un indicador válido para expresar el conocimiento. Sin embargo, los diplomas dan cuenta más de un nivel de clasificaciones que de calificación específica.

En síntesis, la pregunta acerca de si se produjo o no un incremento de los conocimientos o de la complejidad de las tareas (para el caso de Argentina, por ejemplo) no puede ser contestada sino a riesgo de dar cuenta muy superficialmente y con indicadores aproximativos de un problema complejo, o bien de generalizar la observación de un caso.

Por último, una referencia al problema de la introducción de innovaciones. Desde mediados de la década de los ochenta se vienen desarrollando por diversos

equipos de investigación estudios sobre la innovación, la incorporación de tecnologías y la traducción de estas tecnologías en nuevos contextos.

Al respecto, se señalaba hacia finales de los ochenta, que la adaptación de tecnologías, la apropiación por parte de las organizaciones de nuevos procedimientos y equipos de producción dependían, en gran medida, de la existencia de un factor organizacional de mediación que actuara como interfase entre los lugares de producción de la tecnología y su utilización. Sin la existencia de este factor de gestión de las innovaciones, los riesgos de una mala utilización o un desaprovechamiento de las posibilidades son grandes (Ruffier, Testa, y Walter, 1987).

Más recientemente, en un trabajo de comparación de las estrategias de innovación entre Francia, Europa y Japón, llevado adelante por un equipo del LEST⁹ se señala, empleando el análisis societal¹⁰, que la innovación no puede definirse por una acción en particular ni como el resultante de una política pública en la materia (las llevadas a cabo por los organismos de ciencia y técnica en este caso), sino que es necesaria la convergencia, por un lado, a nivel general, de un política educativa, de ciencia y técnica y de desarrollo industrial, conjuntamente con (al nivel de las firmas) estrategias y políticas de innovación, de organización industrial y de gestión de los recursos humanos (Lanciano, Maurice, Silvestre, y Nohara, 1998).

Por lo tanto, lo que permite delimitar un espacio de innovación es la confluencia de estas estrategias y políticas a nivel general societal y a nivel de las firmas. Es en este espacio (y esto no lo dicen los autores) donde la innovación puede ser encarnada por los sujetos, en la medida que es finalmente a este nivel en el que se produce el conocimiento, circula y se hace productivo el trabajo.

Con frecuencia la contradicción entre estos niveles implica un obstáculo para que la innovación se produzca. Tomando sólo un ejemplo de estas contradicciones, las políticas de recursos humanos que tienden a hacer más flexible la fuerza de trabajo, menos jerárquicas las pirámides organizacionales, más explícito el trabajo a partir de la introducción de normas de calidad, constituyen impedimentos para la consolidación y apropiación de la experiencia de trabajo y la consolidación de fuentes de innovación (Mercier y Tripier, 2003; Spinosa, 2004b).

Resumiendo este apartado, el problema del crecimiento económico y su relación con la formación de las personas, su nivel educativo y la innovación, no puede ser analizado sólo en el plano general ya que los conceptos mismos de innovación y de formación remiten a procesos con anclajes concretos en organizaciones e individuos. Es posible dar cuenta de las certificaciones, de los diplomas, pero eso nos dice poco de lo que las persona saben. Podemos hablar del contenido del trabajo a partir de indicadores generales, pero con suerte sólo estaremos hablando del contenido prescrito. Podemos, finalmente, analizar la demanda explícita de complejidad de los puestos, pero no podemos conocer si el origen de esta demanda se debe a las condiciones del mercado de empleo o al incremento de la complejidad de las tareas.

En el apartado siguiente se profundizará el tema de las razones que llevan a las personas a educarse y, nuevamente, adelantando la conclusión, veremos que tampoco puede ser explicado exclusivamente desde la perspectiva de cálculos y beneficios.

Las demandas por mayor educación

Desde la perspectiva económica la educación es considerada como un bien más que, al estar sujeto a las leyes de oferta y demanda, sigue los mismos criterios que el resto de las mercancías.

Entre los bienes que circulan en el mercado, la economía distingue los de carácter privado, es decir reservados a un solo agente económico, de los de carácter público, que están dirigidos al colectivo.

La ubicación que se le dé a la educación en una u otra de las categorías es central, puesto que condiciona el sentido atribuido a las políticas, al gasto en educación y, asimismo, a los sujetos en sus demandas.

Si la educación es considerada un bien de uso privado la explicación se orientará, tal como lo sostiene Bourdon (1993), hacia la eficacia del gasto y la relación entre gasto público y apropiación privada de los beneficios. Por ejemplo, las políticas de arancelamiento de la educación superior deben leerse en esta clave.

En el mismo sentido el razonamiento confluye hacia la idea de que los individuos, en su decisión de educarse, evalúan el rendimiento privado que luego tendrá este gasto en términos de ingresos a obtener. Las organizaciones productivas, por su parte, invertirán en la formación de sus trabajadores en la medida en que lo que ellos puedan retribuir en concepto de productividad sea mayor que lo erogado en cuanto a costos de la formación, costo de oportunidad si la formación fuera en tiempo de trabajo, e incremento de salario, si lo hubiere.

Si la educación en cambio es considerada un bien de uso público, su contribución a la economía no puede evaluarse por los salarios percibidos en forma individual; por el contrario, el concepto de *externalidades* da cuenta de un valor que es difícilmente apropiable, que es beneficioso para el colectivo, que podría expresarse en términos del incremento de las capacidades generales de la población o, siguiendo las teorías del crecimiento endógeno de las que se habló en el apartado anterior, en la existencia de una base de conocimiento que posibilite y dé lugar a la innovación y al crecimiento.

El problema que encuentra esta concepción, señala Bourdon en el trabajo citado, es el de la medición estadística de un bien difícilmente divisible.

Si las primeras concepciones puede intentar explicar las motivaciones individuales por el incremento de la educación (aunque como lo señala Bourdieu (2001)

las motivaciones de los agentes económicos no están orientadas exclusivamente por el cálculo de costos y beneficios), las segundas, las que ven a la educación como un bien público, pueden predicar respecto del papel del Estado en las políticas o en la justificación del gasto pero, difícilmente, sin forzar los argumentos, puedan explicar la demanda de la población.

Al respecto Jean François Germe (2002), en un trabajo referido al caso francés pero que integra un estudio sobre la situación europea (Beduwe y Planas, 2002), distingue diferentes dimensiones que intervienen en la elevación generalizada del nivel educativo y de las demandas por educación observadas en Europa.

Por una parte, señala el autor, existe una lógica política e institucional que se vincula con la institucionalización de la educación y su papel dentro de la constitución de la Nación y el Estado. Este fenómeno promueve en sí mismo una expansión de la cobertura por efecto de la propia estructura del sistema educativo, que tiende a ampliarse, y de las necesidades de integración social.

En segundo lugar, y esto resulta evidente en el caso francés, las relaciones entre formación y empleo alcanzaron una normatividad extrema con todo un sistema de clasificaciones ocupacionales fundado en las lógicas de las certificaciones educativas. Las sucesivas grillas nacionales de clasificación, las convenciones colectivas de trabajo (entre otras regulaciones), acudieron a la distribución de diplomas y certificados como una fuente de legitimación de las jerarquías sociales. Si bien el caso de Francia es particular por su envergadura, no se trata de un fenómeno ajeno a otros países.

Luego se distingue un comportamiento diferencial por parte de la juventud que busca, en el acceso a la educación, nuevas formas de diferenciación y de integración en la sociedad. En un primer momento con el acceso a la educación secundaria, y luego de los sesenta, con un fuerte impacto en los estudios superiores.

Finalmente, se menciona en el documento como factor que interviene en el aumento del nivel educativo, a las demandas de las empresas por una fuerza de trabajo más formada, flexible y adaptada a nuevas situaciones. Hecho que no es nuevo, como lo señala Anne Querrien (1994) al hablar de la constitución del sistema educativo, pero que adquiere en la segunda mitad del siglo XX una forma más compleja y sofisticada a partir de los procesos crecientes de división y tecnificación del trabajo.

Si particularizamos la mirada hacia los aspectos cualitativos, es decir, qué tipo de educación es la que demanda la población, una primera cuestión (casi obvia) es que el término población es un concepto demográfico-político que no diferencia situaciones por clases y segmentos sociales.

En un clásico estudio de Pierre Naville (1975) sobre la orientación profesional, el autor se formula la pregunta ingenua acerca de por qué a ningún niño de otro tiempo le surgió la vocación por oficios actuales, o por qué existen vocaciones de

doctores, abogados, arquitectos o maestros, y no de mozos, peones de zanja, u otras ocupaciones varias.

El esfuerzo de argumentación de Naville está puesto en demostrar que no existen fundamentos innatos de la ocupación o la orientación hacia un tipo de estudio en particular y que, asimismo, “las facilidades” hacia una rama del saber en particular se hallan condicionadas por las experiencias sociales de los individuos.

Del mismo modo hoy, estudios realizados sobre las profesiones universitarias, demuestran ciertos procesos de división por género, por sector social de pertenencia, por contexto geográfico y cultural, en las elecciones que las personas hacen de la formación superior. Esto nos muestra una demanda que se orienta según otros factores psicológicos y sociales que no son el cálculo de costo y beneficio, o la mera información sobre el mercado de empleo (Testa, y Lorenzo 2002; Testa, Lorenzo y Spinosa, 2005).

En otro orden, pero en la misma dirección de argumentación, trabajos sobre las demandas de los sectores populares por educación han mostrado la existencia de procesos de “inhibición de la demanda”, lo que origina como resultado que quienes más educación tienen, son los que a mayores niveles acceden y condicionan buena parte de las políticas institucionales, en la medida que la expresión de una demanda social no es la suma de los deseos subjetivos, sino que se concreta en canales colectivos con impacto público (Sirvent, Clavero, y Feldman, 1990).

Nuevamente nos hallamos ante la *explosión* de un concepto. Las demandas por educación no pueden reducirse a las demandas por diplomas puesto que el resultado de la formación y el diploma corresponden a dos órdenes diferentes de la realidad social, como lo profundizaremos al hacer referencia al mercado de empleo. Por otra parte, si existe algo a lo que llamamos demanda social, no es el resultado de las elecciones individuales. Una demanda social exige, como lo expresa Sirvent (1990), contar con expresión y con canales colectivos. Asimismo, estas decisiones individuales y las colectivas no pueden ser pensadas solamente desde su finalidad en función del empleo o el ingreso, puesto que hay un conjunto de otros factores de clase, etarios, de género, geográficos, culturales, que orientan el “mundo de lo posible” de los distintos actores.

Si de lo que se trata es de explicar el por qué las personas deciden educarse y la orientación que toman estas decisiones, los argumentos esgrimidos desde la economía de la educación en su vertiente tradicional, parecen al menos superficiales e insuficientes. Pasaremos a analizar a continuación el tercer problema señalado en la introducción, el funcionamiento del mercado de empleo.

El mercado de trabajo y las carreras profesionales

El concepto de mercado, en su uso corriente, supone un espacio y un tiempo en el cual se intercambian productos. Bien sea que éstos se intercambien unos por

otros directamente con algún orden de equivalencia (en un sistema de trueque) o indirectamente utilizando la moneda como mediador entre los intercambios y unidad simbólica de valor.

En el caso del trabajo este mercado, tal cual lo definimos, no existe. Claro que tampoco para el intercambio de otros productos si definimos una escala amplia. A nivel nacional o mundial no existe un tal espacio al que llamar mercado. El mercado es, en definitiva, una relación social. Por tanto, esta relación se halla imbuida de la reglas, divisiones, sistemas de pertenencia, circuitos de información, etcétera, que conforman la sociedad (Pries, 2000).

La particularidad del mercado de trabajo, en el capitalismo, es que los trabajadores se hallan compelidos a vender su fuerza de trabajo para subsistir. No pueden no hacerlo y cuando esto sucede (como es frecuente en los países del sur con los altos índices de desempleo y sin regímenes de seguridad social establecidos y generalizados) se pone en riesgo la vida.

Otra distinción importante al hablar del mercado de trabajo es su carácter dependiente de las intervenciones públicas. Tal como lo ha demostrado Robert Castel (1995) para Europa, y como lo expresan para el caso particular de la Argentina Adriana Marshal y Rosalía Cortez (1991), no es posible comprender el origen y el funcionamiento del mercado de trabajo sin la tutela y la regulación del Estado.

El Estado define las normas que regulan el intercambio de la fuerza de trabajo; establece quiénes pueden participar y quiénes no; modifica las necesidades de reproducción de la fuerza de trabajo a partir de la provisión de bienes y servicios y, en consecuencia, el valor del salario; asegura el consumo y la supervivencia (o no) de la fuerza de trabajo por medio de las políticas sociales; y por último (y no por ello de menor frecuencia) emplea la coerción para reclutar a la fuerza de trabajo (las levas o las "leyes de vagos" en su momento) o para disciplinarla.

El imperativo moral a participar del mercado de trabajo ha sido en la historia del capitalismo occidental una larga construcción que, como señala André Gorz (1997), se ha inventado la noción de trabajo tal cual hoy la concebimos, y esta invención se ha llevado a cabo por medio de diversos mecanismos compulsivos e ideológicos.

El mercado de trabajo, así construido o en construcción, posee, en primer término, la característica de no ser homogéneo. Existen múltiples mercados de trabajo condicionados por la rama y el sector de la economía; por la zona geográfica de la cual se haga referencia. Las condiciones de acceso, permanencia y movilidad en su interior se especifican según esta heterogeneidad (Villa, 1990).

La otra característica importante a señalar es que se trata de un espacio segmentado jerárquicamente. No todos pueden acceder a todos los niveles y cada uno de ellos define condiciones específicas para su ingreso, permanencia y promoción.

Finalmente, debemos señalar que se trata de un producto histórico y, como tal, conflictivo y dinámico. En los últimos veinte años puede observarse un movimiento importante, tanto en América Latina como en Europa, desde un mercado fundado en la movilidad interna de la fuerza de trabajo al interior de las organizaciones productivas (carreras internas en las empresas, una lógica de antigüedad y promoción, con alta estabilidad de la fuerza de trabajo), a un mercado abierto y externo, en el que la movilidad se origina a partir de criterios de validación que no surgen del propio proceso de trabajo y de sus relaciones (Germe, 2001).

Si bien desde la consolidación del capitalismo y la relación salarial, en la segunda mitad del siglo XX, la educación y el empleo se vincularon como formas de legitimación de un orden social, el problema, al decir de Lucie Tanguy (2001), es que se intenta correlacionar en una misma jerarquía dos órdenes que se hallan, a su vez, cada uno internamente jerarquizado y con reglas que no necesariamente pueden coincidir en un tiempo histórico.

En un supuesto de correspondencia perfecta, a cada puesto de trabajo le corresponde una complejidad y una calificación determinada. Muchos fueron los intentos por dar una lógica de este tipo al funcionamiento del mercado de empleo. Sin ir más lejos, los supuestos con que se fundaron programas de investigación¹¹ e instituciones públicas¹² tenían por finalidad planificar la demanda de recursos humanos en un sistema que se suponía equilibrado o, al menos, con posibilidades de equilibrio.

Buena parte de los estudios económicos sobre educación y empleo también parten del mismo supuesto. Tres cuestiones al respecto merecen ser consideradas.

En primer lugar que la relación entre tecnologías, clasificación y calificaciones no es una relación unívoca, sino que define en el mejor de los casos un escenario de soluciones posibles. Existen variadas maneras de resolver una misma producción aún con la misma tecnología, según se efectuó la división del trabajo y las luchas y condiciones que se establezcan entre el capital y el trabajo. Ya en el primer apartado se han dado ejemplos al respecto.

La segunda consideración es que dentro de un mercado de trabajo que funciona a partir de los diplomas, el valor de los mismos en el intercambio no remite a un problema de calificaciones, sino a un problema de clasificación y estratificación social. No está en juego en un diploma lo que la persona hace o puede hacer, sino que el diploma es un indicador selectivo de la fuerza de trabajo que posibilita una cierta jerarquización de la misma.

La tercer idea, a la cual se hizo alguna referencia con anterioridad, es que un diploma sólo parcialmente da cuenta de lo que una persona es capaz de hacer y de la complejidad de situaciones para la que está preparado. Toda la discusión teórica respecto de los términos de calificación y competencia pone el acento, justamente, en la dificultad de expresar en una certificación la capacidad efectiva y por ende remunerable de una persona, para contribuir al proceso de trabajo.

Observamos en consecuencia un fenómeno aparentemente contradictorio. Por un lado, se exagera el valor de los diplomas y certificaciones para participar del mercado de trabajo: proliferan las titulaciones académicas, se crean cursos y postgrados, aumenta la presión por la educación superior de los sectores medios, se generan programas de validación de los aprendizajes construidos en el trabajo -certificación de competencias, u otros nombres, lo cual constituye una forma de darle un valor equivalente en términos de certificado a algo que anteriormente era valorado y no lo requería-; al mismo tiempo y en el mismo movimiento, la gestión de la fuerza de trabajo al interior de las organizaciones se funda, cada vez más, en criterios subjetivos, lábiles y actitudinales. Se pasa de una gestión por el *saber* a otra orientada por el *saber ser* (Spinosa, 2005), cuestionando de algún modo el supuesto incremento de la complejidad de muchas de las tareas, como también se demostró en el primer apartado.

En los últimos años esta falta de correspondencia entre los puestos y los diplomas ha sido analizada críticamente en relación con el funcionamiento del mercado de empleo y su vínculo con la educación. Se ha puesto el acento en un fenómeno que se denomina *sobreeducación* o *desclasamiento*.

Para el caso argentino en particular, un trabajo reciente de Pablo Pérez (2005) muestra un incremento en los niveles de diplomas entre los contratados, particularmente en el caso de los jóvenes y en las empresas modernas, pero que, al mismo tiempo, este incremento no se corresponde con la creación de puestos de mayor complejidad.

Se relativiza, asimismo, el uso que con frecuencia se hace de la política educativa como parte de una política activa de empleo, en la medida en que, lejos de incrementarse el nivel de empleo, se produce un efecto de cascada por el cual los más educados acceden a los empleos disponibles (aun siendo de menor calificación que para los que están preparados) y los menos educados quedan afuera de la distribución de empleos.

En el mismo sentido, otro autor señala el efecto perverso que puede tener el incremento del nivel educativo en un mercado de trabajo que funciona con una lógica de credenciales (Léné, 2005).

Ahora bien, el problema, creemos, más allá de lo valioso de los análisis precedentes y en relación con los objetivos que nos propusimos, radica en la concepción misma de la relación entre la educación y mercado de trabajo.

Pérez, en su artículo, menciona las diferentes escuelas y teorías desde las que puede concebirse el problema en el marco de análisis de la economía. Por un lado la hipótesis de la teoría del capital humano en la cual, al concebir la educación como un bien de mercado más en el uso privado, tal como se lo definió al iniciar este apartado, la sobreeducación estaría dando cuenta de una deflación del valor real de los diplomas originada en la falta de calidad de la educación. Como puede verse, buena

parte de las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito sobre educación se fundan en este supuesto.

Por otra parte, se hallan las teorías que sostienen que la empresa toma personas con mayor certificación por el uso que de estas habilidades se podrá hacer posteriormente. Al mismo tiempo los individuos aceptarían puestos inferiores, a partir de sus expectativas de movilidad, o bien como sostienen otras teorías, porque el tiempo de desempleo resulta una señal negativa para búsquedas posteriores.

Finalmente, se mencionan las teorías del filtro, las que sostienen que en realidad la educación no agrega nada, sino que ordena a las personas según capacidades, siendo ésta una señal que utilizan las empresas para la contratación.

Más allá de las diferencias, y con esta breve referencia no se pretende dar cuanta acabadamente de las mismas, lo que interesa señalar es que todas parten de asimilar la capacidad (adquirida o innata), la calificación, con una credencial que no necesariamente responde o es un indicador válido de la misma.

Los procesos de aprendizaje, las capacidades efectivas de los sujetos, no pueden expresarse en un diploma. Mucho menos en lo que respecta al mundo del trabajo, en la medida que el orden del “saber” que ha constituido al sistema educativo, es totalmente diferente al del “saber hacer” que orienta el desempeño en el trabajo (Barbier, 1996).

Se trataría de un fenómeno de *sobrecertificación* más que de *sobreeducción*; de correspondencia entre algo que produce la escuela: los diplomas, y el mercado de trabajo. Ahora, para analizar la vinculación entre el saber y el trabajo, nuevamente, nos encontramos sin herramientas.

La formación en el trabajo

Hablar de formación en el trabajo como una acción explícita, intencional, que requiere de la decisión de los que organizan el trabajo, no puede hacerse dejando pasar por alto que este hecho es el resultado del proceso de división del trabajo, de la separación progresiva de las tareas de concepción y las de ejecución. La capacitación se hace necesaria en la medida que no es el hombre que realiza el trabajo quien lo concibe.

Hasta no hace mucho tiempo (y aún hoy en muchas organizaciones productivas, tal como pudimos comprobar en el trabajo de investigación) la capacitación fue pensada como un elemento externo al proceso de trabajo. De este modo se la concibe en general e incluso por los teóricos de este tipo de acciones educativas (Pain, 1996). Se capacita para incorporar a alguien, para introducir un cambio, para producir una innovación que luego será adosada al proceso de trabajo corriente.

Actualmente, a partir del énfasis puesto por las teorías del crecimiento endó-

geno, de las políticas de calidad y del nuevo "management participativo" (Stankiewicz, 1990), la capacitación pasa a formar parte de la cotidianeidad del trabajo.

Cada vez con mayor frecuencia, la gestión de los recursos humanos depende de procesos de capacitación o de mecanismos de evaluación de "saberes" para llevarse a cabo.

Sin embargo, tal como lo explica Lucie Tanguy en el trabajo ya citado, se realiza sobre la base de dispositivos sofisticados, abstractos y poco objetivos que, más que evaluar capacidades, generan un efecto de discrecionalidad racionalizada para el uso flexible, móvil y precario de la fuerza de trabajo. Buena parte de lo que hoy se denomina capacitación, o lo que realizan en las empresas las áreas de capacitación, no es otra cosa que un enmascaramiento de la gestión arbitraria, facilitada por condiciones de escasez de empleo y de formas de regulación del trabajo que lo permiten.

Ahora bien, ciertamente existen experiencias de círculos de calidad, de generación de espacios de aprendizaje y de organización calificante. El problema es que muchas veces, tal como se indicó al hacer referencia al problema de la innovación, chocan con las contradicciones de no haberse constituido un espacio real de innovación.

El otro problema que es preciso señalar es el de los beneficios o externalidades de la capacitación.

¿Qué es lo que decide a la empresa a invertir en capacitación? En la teoría neoclásica, como se expresó, esta decisión esta fundada en el hecho de que la inversión en capacitar sea inferior a lo que se espera recibir en concepto de productividad.

Para los trabajadores, el incremento de la productividad de la empresa es el incremento de la tasa de explotación, con lo que no puede haber coincidencia de intereses.

Según las teorías del crecimiento endógeno, la decisión de invertir en capacitación podría no tener una consecuencia inmediata directa, sino el construir una base de conocimientos que favorezca el desarrollo o bien la incorporación o difusión de innovaciones.

En relación con ello, es preciso señalar que los trabajadores, en su hacer diario, construyen saberes en forma permanente. No sólo un conocimiento experto sobre la práctica sino también, y fundamentalmente, conceptos y teorías respecto del trabajo que hacen (Pastré, 2004).

El proceso de construcción de un saber individual y colectivo es permanente en el trabajo. En todo grupo se construye lo que Ives Clot (2004) denomina un "género profesional", definido como un modo de ser particular del trabajo que se

forja en la historia y las reglas de acción que un colectivo se da para sí de modo implícito. Constituye, asimismo un modo de enfrentarse a los problemas que se le plantean, estrategias de resolución comunes y que conforman la memoria del colectivo. Este género se diferencia, a su vez, de lo que cada individuo realiza efectivamente, en la medida que la acción es por definición singular. Esta acción individual es denominada por el autor como “estilo profesional”, y conforma una especificación del género. La acción individual, en un proceso dialéctico, conforma el saber colectivo y, al mismo tiempo, es conformada por él.

Puesto que el proceso de trabajo es por definición incompleto, es esta dialéctica cotidiana la que posibilita la realización del trabajo, en la medida que la prescripción abarca tan sólo una parte del trabajo que se actualiza permanentemente.

El desarrollo del capitalismo y, en consecuencia, de la productividad, se ha organizado justamente a partir de la “captura”, de la expropiación, de este conocimiento en construcción permanente, lo que constituye una contradicción con la intención de posibilitar la innovación, ya que la misma conduce a la autonomía de los trabajadores.

Por ende, el problema de la capacitación en la empresa no puede pensarse desde la teoría económica exclusivamente, o desde las razones de costos y beneficios, sino que se debe incluir en el núcleo de esta cuestión el problema político que implica.

Del mismo modo, el proceso educativo de construcción, transmisión de conocimientos y de puesta en valor de los mismos, es una cuestión no sólo educativa sino también económica y política.

El rebrote de la preocupación por la educación

Por último, quisiera dejar planteada brevemente una cuestión que en nuestros días se presenta como revitalizadora del papel que debe jugar la economía de la educación en la sociedad *mundializada*: la apelación a la sociedad y a la economía del conocimiento.

Una primera cuestión a problematizar es el papel creciente de lo que algunos llaman economía inmaterial. La misma se funda en la existencia de numerosas organizaciones productivas en las que la producción no es tangible (servicios, información, u otros productos, entre los que las empresas de software y de Internet se constituyen en el paradigma).

Al respecto, cabe preguntarse en qué medida esto constituye algo totalmente nuevo o si es parte del proceso creciente de división del trabajo entre empresas, por un lado, y del incremento del trabajo indirecto sobre el trabajo directo, por el otro.

Ya hacia los años cincuenta los estudios de la sociología del trabajo daban

cuenta de indicadores de esta tendencia. Ciertamente es que en la actualidad ha cobrado una dimensión importante, que hay organizaciones de cientos de personas en las que no se realiza ningún producto físico, pero ¿serían posibles esas organizaciones si no existiera en algún punto de la cadena otra organización que produjese algo? ¿constituyen una nueva economía o es la exacerbación de la tendencia, por un lado, a sofisticar cada vez más la gestión del tiempo de no trabajo, a conquistar nuevas posiciones de mercado en la subjetividad, lo que Guattari (1995) llama la “rizomización” del capitalismo y, por otro, a incrementar la velocidad de circulación del capital, pero que siempre necesita anclarse en alguna estructura material para hacerse productivo?

El otro elemento a remarcar es el carácter específico que el conocimiento tiene en esta *nueva economía*. Como señala Phillippe Breton (2005) no se trata de una discusión nueva. Las reflexiones sobre el papel del saber en la sociedad se remontan a preocupaciones filosóficas muy antiguas. Lo que sí resulta novedoso, dice este autor, es la “doble reducción” que se opera en los discursos sobre la sociedad del conocimiento, en la medida que el conocimiento en general se reduce al conocimiento científico, descartándose todo otro tipo de saber (pongamos por caso el que construyen las personas en el trabajo a partir de su experiencia) y luego, el saber científico es reducido a la información en pro de su rápida difusión y aplicabilidad en las decisiones de corto plazo.

Jean-Baptiste Meyer (1998) habla de una versión “luminarista” de la sociedad del conocimiento que mezcla en sus análisis lo propio del iluminismo en cuanto a la importancia del conocimiento, con una visión milenarista en la cual la *edad dorada* de la humanidad está por advenir.

La apelación a una nueva sociedad en la cual el conocimiento sea el pilar democratizador de su estructura, olvida los procesos de monopolización, de expropiación y de control de saber que constituyen las reglas básicas sobre las que se edificó la sociedad moderna. Difícilmente esto se revierta por las necesidades de incremento de la productividad del propio capitalismo.

Conclusión

A partir de los principales temas y relaciones abordados por la economía de la educación se han señalado cuatro puntos que constituyen, centralmente, las principales preocupaciones históricas y actuales de la disciplina.

El problema del crecimiento económico y su relación con la educación; las demandas sociales por la elevación del nivel de formación; el funcionamiento del mercado de trabajo y la formación en el trabajo mismo.

Finalmente, se ha reflexionado sobre la revitalización de los acercamientos económicos a la educación a partir de lo que se denomina la sociedad o la economía del conocimiento.

Para cada uno de estos temas hemos mostrado, a partir de otras referencias teóricas de la propia economía pero, fundamentalmente, de otras disciplinas, las dificultades para dar cuenta acabadamente de los problemas sobre los que se intenta trabajar.

El problema de analizar la contribución que la formación de las personas hace al crecimiento económico, tal como se lo ha enfocado, no termina de explicarse a partir de indicadores agregados y contruidos desde perspectivas que asimilan las certificaciones con las calificaciones.

Las demandas por educación responden a lógicas divergentes, propias de las instituciones que regulan las esferas de la producción y de la enseñanza, pero también vinculadas con hábitos de la población y asimismo con procesos de silenciamiento y opresión.

La correspondencia entre un mercado de trabajo (concebido artificialmente) y los niveles educativos, expresa sobre todo un problema de correspondencia de ordenamientos jerárquicos, pero no de saberes y aplicaciones en la producción.

Por su parte, la formación en el trabajo, tal como se la concibe, esconde un complejo proceso de creación de conocimiento sin el cual no sería posible la realización del trabajo. Proceso que no es valorado, o sólo parcialmente y que incluye un potencial de conflictividad en la medida que cuestiona el control mismo del trabajo.

Todas estas dificultades, a su vez, se reafirman ante la apelación que se hace a una tal llamada “economía del saber”, en la cual pareciera que el destino de los países y los pueblos depende de la habilidad para construir un conocimiento que se supone de libre acceso y gratuito.

Podría decirse que no es válido cuestionar desde otras miradas o enfoque teóricos, que tan sólo desde el propio cuerpo de la teoría es desde donde pueden surgir las soluciones científicas. Es probable.

Sin embargo, también las ciencias se transforman y son más capaces de dar cuenta de los problemas reales de los hombres, en el diálogo con otras ciencias y con otros tipos de saberes.

Como decía Leopoldo Marechal, “de los laberintos se sale por arriba”. Tal vez sea el tiempo de alzar la cabeza.

NOTAS

- 1.- Al respecto ver Katz (1996).
- 2.- Véase al respecto: Cohn y Johnes (1994); Gurgand (2005); Lassibille y Navarro Gómez (2004); Moreno Becerra (1998) o bien el portal de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE).
- 3.- Cabe destacar que se trata de un proceso que se constituyó con anterioridad pero que cobró nueva fuerza a partir de la consolidación de la llamada sociedad salarial, Castel (1995).
- 4.- Fuente INDEC.
- 5.- Proyecto "Cambio Tecnológico y transformación de los perfiles profesionales de la Industria Química", dirigido por el Lic. Julio C. Testa
- 6.- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina.
- 7.- Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnologías Trabajo y Empleo, de Buenos Aires.
- 8.- El concepto de "zona de concentración de saberes", alude a la presencia en determinadas fases o elementos del proceso productivo, de conocimientos técnicos específicos, que requieren para su operación de un soporte cognitivo construido en la educación formal, o bien a partir de la conceptualización de la experiencia de trabajo. El desarrollo de este concepto, aún en construcción, se profundiza en la obra citada. (Spinosa, 2004).
- 9.- LEST, Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, con sede en Aix-en-Provence.
- 10.- Metodología desarrollada particularmente por el Lest y originalmente por Maurice, Sellier, y Silvestre (1986).
- 11.- En Argentina, el CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo) que se originó en la década de los sesenta tenía entre sus objetivos el de planificar las necesidades de mano de obra.
- 12.- El mandato de creación del CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) por el Comisariado del Plan, a principios de la década del setenta en Francia, tenía el mismo carácter.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- Asociación de Economía de la Educación. [En línea] Disponible en <http://paginaaede.org.htm> [Consulta 2005, 15 de diciembre].
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. París: Presses Universitaires de France.
- Becker, G. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Beduwe, C. y Planas, J. (2002). *Hausse d'éducation et marchés du travail*. Rapport final du projet TSER EDEX. Rapport pour la Commission européenne En cahier du LIRHE, (7). Toulouse: Université de Toulouse 1.
- Blaug, M. (2002) The Empirical status of Human Capital Theory: A slightly Jaundiced Survey. En www.jstor.org. Original en *Journal of Economic Literature* Volume 14, Issue 3 (Sep. 1976) 827-855.
- Boudon R. (2004). La sociología que realmente importa. *Papers* (72), 215-226. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bourdieu, P. (1991). *Las Estructuras Sociales de la Economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdon, J. (1993). Pourquoi la science économique redécouvre les activités d'éducation? *Revue Française de pédagogie*, 105 (octobre novembre décembre). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Castel, R. (1995). *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.

- Castillo, J. J. (2005). *El trabajo recobrado: Una evaluación del trabajo realmente existente en España*. Colección Sociología del trabajo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cohn, E. y Johnes, G. (1994). *Recent Developments in the Economics of Education*. The international library of critical writings in economics. Great Britain: Galliard.
- Cortés, A y Marshall, A. (1991) *Estrategias Económicas, intervención social del Estado y regulación de la fuerza de trabajo. Argentina 1880-1990*. Estudios del Trabajo, 1, Buenos Aires: ASET.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. *Education Permanente* 146, 7-201. Paris: Corlet.
- Clot, Y. (2004). *Action et connaissance en clinique de l'activité*. En @CTIVITES, 1 (1), 23-33. [En Línea] Disponible en <http://@ctivites.org/2/clot.pdf>
- Chudnovsky, D. y López, A. (1996). Política tecnológica en la Argentina: ¿hay algo más que laissez faire? *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*. III (6) 25-57. Buenos Aires: Redes.
- Dejours, Ch. (1999). *El factor humano*. Buenos Aires: PIETTE/LUMEN HUMANITAS.
- Gaviria Ríos, M. A. y Sierra Sierra, H. A. (2005). *Lecturas sobre Crecimiento Económico Regional*. [En línea] Disponible en <http://eumed.net/libros/2005/mgr/>
- Gentili, P. (1994) *Poder Económico, Ideología y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Germe, J. F. et Béduwé C. (2002). *Les logiques de l'elevation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation*. Ponencia presentada Journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives des 21 et 22 novembre. Lest.
- Germe, J. F. (2001). Au-delà des marches internes: quelles mobilités, quelles trajectories? *Formation Emploi* 76 Numéro spécial 30 ans d'analyses) 129-145. Paris: La documentation Française.
- GORZ, A. (1997). *Metamorfosis del Trabajo*. Barcelona: Editorial Sistema.
- Guattari, F. (1995) *Cartografías del Deseo*. Buenos Aires: La Marcha Editora.
- Gurgand, M. (2005). *Economie de l'éducation*. Paris: La découverte.
- Katz, C. (1996). La concepción marxista del cambio tecnológico. *Pensamiento Económico*, 1, s/f Buenos Aires.
- Lanciano, C; Maurice, M; Silvestre, J. J. y Nohara, H. (1998). *Les acteurs de l'innovation et l'entreprise*. France - Europe - Japon. Paris: L'Harmattan.
- Lassibille, G. y Navarro Gómez, L. (2004). *Manual de Economía de la Educación*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Léné, A. (2005) L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance: Approches économiques. *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*. 15 (1) 120-145.
- Linhart, D. (1997). *La modernización de las empresas*. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad/ PIETTE/CONICET.
- Maurice, M. Sellier, F. y Silvestre J. J. (1986). *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Mercier, D. et Tripier, P. (2003). *El neomanagement y la ceguera organizacional*. Ponencia presentada en el 4º Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo. La Habana, 9-13 de Septiembre.
- Meyer, J. B. (1998) *La société de la connaissance est-elle l'avenir du (Tires) Monde? Voie liminariste et chemins de traverse*. Miméo. IRD.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Politic Economic*. (August).
- Moreno Becerra, J. L. (1998). *Economía de La Educación*. Madrid: Pirámide.
- Naclerio, A. (2005). *La evolución de las calificaciones durante los '90 en Argentina: Crecimiento económico transitorio con debilitamiento del acervo social de conocimientos*. Ponencia presentada al Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: ASET

- Naville, P. (1975). *Teoría de la orientación profesional*. Madrid: Alianza.
- Pain, A. (1996). *Capacitación laboral*. Colección Formación de formadores. Buenos Aires: Novedades Educativas/UBA
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes: le cas de régleurs en plasturgie. En Salurçay, R. et Pastré, P. *Recherches en didactique professionnelle*. Paris: Editions Ocleres. 17-48.
- Pérez, P. (2005). *Sobreeducción en el mercado de trabajo argentino en un período de desempleo masivo (1995-2003)*. Ponencia presentada al Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: ASET.
- Pries, L. (2000). Teoría Sociológica del Mercado de Trabajo. En: De La Garza Toledo, E. (2000) *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 72-98.
- Querrien A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Ruffier, J.; Testa, J. y Walter, J. (1987). *Los saberes de la informatización en la industria*. Proyecto Glysi - Francia y CEIL. Doc. de trabajo del CEIL 17. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.
- Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Sirvent, M. T., Clavero, S. y Feldman, M.A. (1990). La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis. *Revista Argentina de Educación*, 8 (13). Buenos Aires: AGCE.
- Solow, R. (1956). *Una contribución a la teoría del crecimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Spinosa, M. (2004). *La Formación del saber técnico: entre la escuela y la empresa. Estudio de casos sobre los técnicos químicos*. Tesis de Maestría. Mimeo.
- Spinosa, M. (2004b). Transformations du savoir technique dans le passage de la "société industrielle" vers la "société de la connaissance". Etude de cas des techniciens chimiques en Argentine. En Résumé du *Colloque Education, formation et dynamique du capitalisme contemporain*. Montpellier. Juin.
- Spinosa, M. (2005). Del "saber" al "saber ser". Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo. En Fernández, A. *Estado y relaciones laborales: transformaciones y perspectivas*. Buenos Aires: Prometeo, 145-168.
- Stankiewicz, F. (1990). *La estrategia de las empresas frente a los recursos humanos*. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad.
- Tanguy, L. (2001). De la Evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En Neffa, J. C. y De la Garza Toledo, E. (2001). *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*, 111-128. Buenos Aires: Clacso.
- Testa, J.; Figari, C.; Spinosa, M. (2001). *Cambios en los perfiles profesionales de los técnicos en la industria química*. Presentación al 5º Congreso de ASET. Buenos Aires: ASET.
- Testa, J. y Lorenzo, M.(2002). *Las carreras de ciencias sociales de la UBA*. Buenos Aires: Observatorio de análisis ocupacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Testa, J. Lorenzo, M. Spinosa, M. (2005). *Los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de Luján*. Informe N° 1 del Observatorio de Inserción de Graduados de la UNLu. Luján: UNLU.
- Villa, P. (1990). *La estructuración de los mercados de trabajo. La siderurgia y la construcción en Italia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

PALABRAS CLAVE

Calificaciones, Mercado de Trabajo, Educación, Competencias, Economía del conocimiento, Formación Profesional.

KEY WORDS

Skills, Labor market, Education, Competences, Knowledge economic, Professional training.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

De formación de base en educación, se ha especializado en la vinculación entre educación y trabajo. Las principales líneas de investigación desarrolladas se plantean un análisis complejo y multidimensional de los procesos de aprendizaje en las organizaciones productivas y en particular, de los mecanismos de construcción de saberes en el trabajo. Profesionalmente se ha desempeñado en ámbitos académicos, de investigación y en la gestión de proyectos de formación relacionados con el trabajo en el sector formal e informal.

Dirección del autor: Magíster Martín A. A. Spinosa
 Av. Pte. Perón 1339 1º 1 Haedo
 1706 Buenos Aires (Argentina)
 E-mail: mspinosa@ceil-piette.gov.ar

Fecha recepción del artículo: 03. abril. 2006
Fecha aceptación del artículo: 17. mayo. 2006