

UNA LECTURA CRÍTICA DE LA TEMÁTICA ESTADO, EDUCACIÓN Y TRABAJO EN EL ESCENARIO DE LOS '90.

Autor: Lic. María Eugenia Martín

Lic. en Sociología. Diplomada de Postgrado en Ciencias Sociales en FLACSO. Doctoranda en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Email: eugemartinb@nysnet.com.ar

Pertenencia Institucional: Becaria de Formación de Postgrado del CONICET. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo - Fac. de Ciencias Políticas y Sociales - Fac. de Filosofía y Letras - Ciudad Universitaria - Parque Gral. San Martín - Mendoza

El debate sobre las relaciones entre Estado, educación, y trabajo en las últimas dos décadas ha girado en torno al eje transformación de los modelos de producción-nuevas competencias- empleabilidad-ciudadanía- calidad de la oferta educativa.

Pueden distinguirse tres visiones en la discusión, las dos primeras coinciden en otorgarle a la educación un lugar privilegiado en la dinámica social colocando a los sistemas educativos, aunque por diferentes razones, como los responsables de casi todos los males que nos aquejan y, bajo la misma lógica, como el espacio en el que, mediando una serie de cambios, pueden también ser resueltos.

Acentuando las diferencias entre estas dos posiciones diremos que la primera de ellas enfatiza las funciones políticas asignadas a la educación y la segunda de ellas las funciones productivas.

En la primera, el objetivo fundamental de la educación en general es la formación ciudadana, el ejercicio de los derechos y obligaciones en una organización democrática. Se busca proporcionar a todos, pero especialmente a quienes se encuentran en desventaja, los elementos necesarios para el ejercicio de los derechos políticos en un modelo democrático. Esto es conciencia, motivación y capacidades intelectuales que les permitan ejercer los derechos de ciudadanía ya sea individualmente o de manera organizada. Paralelamente debería cumplir otros propósitos tendientes a insertar a los jóvenes en el mundo adulto y en distintos ámbitos profesionales. En esta perspectiva formación ciudadana y formación profesional no son contradictorias, es más, las competencias que exigen los nuevos paradigmas productivos serían cada vez más coincidentes con las necesarias para el desempeño de la participación ciudadana, lo

que pondría fin a la discusión entre formación para el trabajo y formación para la ciudadanía. (CEPAL 1992, FILMUS 1999: 121, Cinterfor,/OIT: 130, CINTERFOR, 1998: 130.)

La segunda visión, aquella que enfatiza las funciones relacionadas con la producción, concibe a la educación como el ámbito encargado de la preparación de los individuos para su ingreso al mercado de trabajo. Aunque no desatiende otros propósitos, considera que esta tarea que forma parte de la inversión en capital humano, es la función por excelencia de los sistemas educativos.

Educación sería primordialmente transformar a los individuos en empleables esto es dotados de las capacidades que exige el mercado de trabajo en la actualidad. Un individuo en estas condiciones implica, desde una perspectiva individual, poder acceder al mercado de trabajo y desde una perspectiva social, disponer de la mano de obra calificada que requieren los nuevos modelos de producción flexible. La educación contribuye al aumento de la productividad que requieren los países para insertarse en un mercado mundial cada vez más competitivo lo que permitirá aumentar el producto bruto y disminuir la pobreza.

Las dos perspectivas iniciales valorizan la educación como medio para mejorar las condiciones económicas, políticas y sociales de todos los sectores de la población. Algunos autores señalan que esta es una de las transformaciones más importantes de fin de siglo: la escuela se coloca nuevamente en el centro del debate acerca de la posibilidad de las sociedades de hacer prevalecer las tendencias hacia la integración y la cohesión.

La tercera de las posiciones en el debate resulta de diversos puntos de vista críticos sobre el papel de la educación y el trabajo en un contexto de políticas neoliberales. Todos ellos parten de una cruda lectura sobre la realidad de los sectores marginados de los parcelas pujantes de la economía, tanto en el primer mundo como en los países de América Latina y critican justamente este retorno a la centralidad de la escuela en tanto estrategia ideológica que desvía la atención de la única esfera que puede realmente fundar un modelo social alternativo, esto es, la producción y distribución de los bienes materiales.¹

¹ Es posible identificar otro tipo de críticas al interior de las visiones que enfatizan las funciones productivas, las relacionadas con los aspectos prácticos de la puesta en marcha de sistemas educativos basados en la noción de competencias. Dadas las restricciones de espacio no las abordaremos, el lector interesado puede remitirse a CARIOLA y QUIROZ, 1997.

Evidentemente, las tres posiciones tienen perspectivas distintas sobre la educación en tanto asunto de Estado y sobre el funcionamiento de la economía y los sistemas educativos.

Para comprender las distintas posiciones sería necesario retornar a los elementos originales de cada una de ellas lo que implicaría un largo recorrido. Aquí prestaremos atención a las reformulaciones de las dos últimas décadas sobre aquellos elementos y sólo las expondremos sucintamente sin abordar las mutuas polémicas.

Resulta indiscutible que a partir de la crisis económica de los setenta, en la mayor parte del mundo comienza a imponerse el enfoque neoliberal sobre una diversidad de temas, pero especialmente sobre el Estado y el funcionamiento de la economía. Esta propuesta se expresó en el discurso público en términos económicos, tanto en su versión hegemónica en los países centrales, como en la latinoamericana. Pero aunque las transformaciones del capitalismo dieron lugar a visiones sobre el Estado desde las perspectivas conservadoras, también se pensaron estas temáticas desde las teorías críticas, aunque no sean estas las más conocidas últimamente.

La crisis que se vivió desde la década del '70 llevó a un replanteo sobre el tema del Estado siendo varias las explicaciones que se ensayaron. Algunas consideran que la crisis es resultado del agotamiento de los procesos productivos dominantes en el período anterior de auge capitalista. Otras sostienen que se debe a la contradicción que generó el Estado Social entre el logro de la legitimidad, con la expansión ad infinitum de la respuesta a las demandas colectivas y el freno a la inversión productiva, que significaban el sistema impositivo y la política salarial. Por último, las que plantean que se debió a la crisis fiscal del Estado, esto es, a la situación generada por la socialización de los gastos versus la acumulación privada, pero en este caso no entendida como freno a la inversión productiva, sino como crisis de una forma histórica específica de la dominación de clase y de la acumulación. Estos distintos diagnósticos conducen a distintas concepciones sobre el tema que aquí nos interesa.

Estado, reestructuración capitalista, empleabilidad y ciudadanía

La visión que enfatiza las funciones políticas del sistema educativo, asignándole un lugar privilegiado en el contexto de sociedades democráticas, hunde sus raíces en muchas de las consignas por la igualdad que las democracias liberales consolidaron en las últimas décadas

fundamentalmente en los países centrales con los Estados de Bienestar y con algunos coletazos y en una versión bastante más disminuida en América Latina.

Como es sabido desde la crisis de 1929 y hasta la crisis del petróleo se extendió un período que la mayoría de los analistas coinciden en denominar como de predominio del Estado keynesiano de masas, benefactor y empresario, sintetizando con este nombre un proceso de dominio capitalista que integraba a las clases subalternas y que hacía reposar la hegemonía burguesa en su capacidad para organizar a aquellas clases dentro del Estado y en función de los intereses dominantes. (BORON, 1997: 249)

Las contradicciones entre el capitalismo y los avances conquistados por las clases trabajadoras durante años de luchas, cristalizados en la democracia de masas, pudieron ser adecuadamente procesadas por el Estado keynesiano gracias a la prosperidad económica que tuvo lugar luego de la posguerra. El Estado asumió funciones vitales como regulador y estabilizar del ciclo de acumulación y un activo papel en las políticas² que permitían sustentar una base de legitimación amplia.

Para la ideología democrática que sustentó esta forma de funcionamiento del Estado, igualdad y libertad son las dos caras de una misma moneda que no pueden conjugarse dejando sólo actuar al mercado. Asume que las sociedades capitalistas están divididas entre diversos grupos sociales que no se encuentran en pie de igualdad. Si sólo las reglas del mercado van a dirimir entre los intereses de los diversos grupos ganadores y perdedores ya están predeterminados y si no se interviene las diferencias entre ellos no sólo se mantendrán sino que se profundizarán.

Desde esta perspectiva la función primordial de la educación es brindar herramientas en el terreno que los derechos políticos abren a través del sufragio universal de la lucha por las reivindicaciones democráticas que implican el acceso a la educación, a la salud y a la protección social. Además es imprescindible la implementación de políticas compensatorias que tiendan a igualar los puntos de partida adversos de los sujetos provenientes de los sectores más desfavorecidos de manera que al momento de ingresar al mercado de trabajo se encuentren en

² Esta doble función es ampliamente analizada desde perspectivas críticas por Clauss Offe, como así también por los autores enrolados en la teoría de la crisis fiscal del Estado como James O'Connor y resultan de cierta importancia para el análisis de las políticas de educación y trabajo.

igualdad de oportunidades para luchar por los puestos de trabajo que resultan escasos en un contexto de reestructuración de los modelos productivos.

Aunque la fusión de liberalismo con democracia parecía un hecho consumado e irreversible, luego de la crisis de los `70 comenzaron a permear el debate sobre educación, trabajo y Estado diagnósticos afincados en el ataque a la forma de Estado surgida de las políticas keynesianas que fue tomando el nombre de *neoliberalismo*. Poco a poco fue ganando terreno la visión que mantiene el énfasis en las funciones productivas para los sistemas educativos, que ya le había sido asignada por la Teoría del Capital Humano (TCH), apoyándose fuertemente en una crítica a los servicios sociales del Estado.

El enfoque neoliberal: Modernización productiva y redimensionamiento del Estado.

En las explicaciones sobre la crisis del capitalismo que asoman a partir de los setenta como contradicción del Estado Social, se sostienen las perspectivas neoliberales sobre el Estado.

Tal como afirma Borón, "una vez agotada esta época de oro [que tuvo lugar entre la crisis de 1929 y la crisis del petróleo] los intelectuales y la clase política de la burguesía no tardaron en percatarse de los perjuicios que la democracia de masas ocasionaba al capitalismo, y de inmediato surgieron voces quejumbrosas proponiendo superar la perversa combinación de estancamiento con inflación mediante significativos recortes en el ejercicio de la democracia política, o el liso y llano sacrificio de algunas conquistas en aras de la continuidad del proceso se acumulación." (BORON, 1997: 250)

Las versiones más enconadas del neoliberalismo conciben al Estado como la totalidad del problema que generó la crisis, esto es, un sano cuerpo capitalista está siendo oprimido por un Estado ineficiente, deficitario e hiperdimensionado. De esta manera ganaron terreno durante las dos últimas décadas las propuestas de desmantelamiento, reducción e implantación de un Estado mínimo.

Pero más allá del discurso generalizado la propuesta neoliberal sobre el Estado está muy lejos de constituir sólo recetas técnicas que guiaron las reformas de redimensionamiento y privatizaciones, es una propuesta que contiene en diferentes grados de elaboración, una teoría política sobre la organización del Estado, su naturaleza, sus funciones y el papel que la ciudadanía debe desempeñar, en especial importantes sectores del trabajo asalariado excluidos

de la producción y el consumo, y las fracciones del capital que no logran adaptarse a las cambiantes circunstancias del mercado que las nuevas tecnologías y formas de organización de la producción le imprimen.

La fatal sobrecarga de demandas sobre el Estado y el recalentamiento de la economía son identificados como los problemas a atacar, los excesos democráticos paralizan al mercado y las sociedades se transforman en ingobernables. La democracia sólo es posible y viable mientras no sea disfuncional al proceso de acumulación. Pero este diagnóstico no se olvida de los países dependientes, es precisamente en ellos donde los sectores populares fueron poco moderados en sus demandas y los sectores gobernantes extremadamente demagógicos en las concesiones.

Frente al contexto conflictivo entre el Capital y el Trabajo desde la estrategia conservadora se visualizan como objetivos a atacar para dar solución a la crisis a la correlación de fuerzas favorable al sector asalariado y al proceso redistribucionista característicos de la época del Gran Pacto.

Las estrategias utilizadas por las propuestas neoliberales, ampliamente conocidas a esta altura, implican entonces apuntar directamente a las instituciones del Estado keynesiano: el pleno empleo, el salario y la intervención estatal en la regulación de los ciclos económicos. Éstas serían las responsables de haber introducido rigideces en el desarrollo económico y disminuir la productividad del trabajo.

Dado que las instituciones del Estado de Bienestar, generadas anteriormente a la crisis del '30 y a las políticas keynesianas, no son visualizadas como las responsables del proceso redistribucionista, ya que sólo habrían generado este proceso al interior de la clase trabajadora y no entre ésta y el Capital, no es necesario desmantelarlas solamente disminuir su calidad y de esta forma atacar aquellos elementos que favorezcan la correlación de fuerzas hacia los trabajadores, como por ejemplo, la legislación contra los despidos.

Los principales instrumentos de la estrategia neoliberal son: la privatización, la desregulación, la descentralización, la flexibilidad laboral y la focalización de las políticas sociales.

Para esta propuesta Estado y mercado son dos sistemas sociales diametralmente opuestos y cada acto de intervención del Estado representa un acto de limitación de la libertad individual. El diagnóstico neoliberal está acompañado por la retórica neoconservadora estadounidense sobre

la crisis moral y cultural. El sistema de seguridad social instaurado durante el keynesianismo ha debilitado la responsabilidad individual y la cultura del esfuerzo y los deberes. Estos diagnósticos han impulsado fuertemente las políticas de educación y trabajo de las últimas décadas, especialmente en los países latinoamericanos.

La crítica neoliberal a los servicios sociales del Estado, entre ellos la educación, da lugar durante los `90 a un diagnóstico sobre los aspectos que deben atacarse para solucionar la crisis fiscal que afecta al Estado desde hace 20 años. En él se señala que debe prestarse especial atención al paternalismo, a la ineficiencia y al corporativismo que, para esta perspectiva, caracterizan el funcionamiento de las instituciones públicas. (SINGER, 1996)

Las reformas educativas que se implementaron en la mayoría de los países latinoamericanos se edificaron sobre este diagnóstico y se presentaron como la única salida posible a la crisis del sector educativo. En nuestro país la propuesta educativa neoliberal, que amalgamó a diversos actores³, identificó una serie de puntos como objetivos centrales para la reforma del Estado Docente, ellos eran: la burocratización, la excesiva centralización, la baja creciente de calidad y el desarrollo inequitativo del sistema.

En lo que atañe a capacitación laboral, acorde con el pensamiento neoliberal que asigna al sector privado el atributo de óptimo asignador de recursos, se parte del supuesto de que dicho sector puede ser el mejor y más efectivo agente de formación. En las condiciones más favorables, las empresas pueden entrenar a su personal en el menor tiempo posible *para puestos de trabajo existentes*. Su personal, afirman los autores, conoce la tecnología y tiene la maestría para enseñarla. Sin embargo, reconocen que en los hechos la capacidad tanto cuantitativa como cualitativa del sector privado está limitada por el grado de desarrollo y naturaleza de la economía. Por estas limitaciones se requiere una acción continua por parte del Estado para asegurar una adecuada oferta y calidad de la formación. Pero esta acción es concebida como una función subsidiaria que apunta a mejorar la capacidad de empresarios e instituciones privadas como oferentes de formación para el trabajo. (WIÑAR, 2001:12)

³ Mariano Echenique identifica cinco actores relevantes en la construcción de la propuesta argentina de la reforma de los noventa: el tradicionalismo católico, la Unión de Centro Democrático, el Gran empresariado, el Banco Mundial y los equipos económicos y educativos del sector estatal. Para una detallada descripción de estos actores puede consultarse ECHENIQUE, 2003: 31-42.

Partiendo de esta noción se planteó la crisis del modelo monopólico –o casi monopólico– de las instituciones nacionales de formación profesional y se abrió un proceso de crítica y revisión de las formas de acción pública en el campo de la formación. Las objeciones fundamentales a los modelos vigentes de la formación profesional de la región postulaban que era una oferta burocratizada, rígida y con escasa relación con el mercado laboral. Aquellas instituciones respondían a la falta de una mano de obra calificada para la incipiente industria nacional surgida del proceso de sustitución de importaciones. Pero en los diagnósticos actuales ese era un panorama inverso al actual, donde la demanda de recursos humanos superaba a la oferta, donde el problema no era la creación de plazas laborales sino la provisión de calificaciones a los recursos humanos que iban a emplearse. (WEINBERG y CASANOVA, 1996: 5)

Renovados enfoques de la Teoría del Capital Humano: el discurso de las competencias y la empleabilidad.

Aquí nos interesa focalizarnos sobre las nociones que portan estos diagnósticos acerca de la relación entre el sistema educativo, el mundo de la producción y el rol del Estado. Durante los `90 las nociones que hemos presentado sobre el Estado se amalgamaron con las interpretaciones sobre la globalización, el surgimiento de una sociedad del conocimiento⁴ y los cambios en el mundo productivo.

En el ideario hegemónico el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales y al dinero como variables claves en la generación y distribución del poder en la sociedad. (TEDESCO, 2002) Desde esta perspectiva si bien el conocimiento siempre fue fuente de dominio hoy sería la primordial. Paralelamente las sociedades contemporáneas se caracterizarían por encontrarse en el paso de formas de organización del proceso de trabajo tayloristas hacia nuevas formas denominadas de producción flexible o posfordismo.

En el paso de una forma de organización del proceso de trabajo a la otra cada vez un mayor número de ocupaciones, y más aún, de trayectorias ocupacionales, mostraban profundas transformaciones.

⁴ Si bien la propuesta de la Cepal y de organismos como Cinterfor y OIT difieren en sus planteos sobre el rol del Estado tal como hemos analizado en el apartado anterior coinciden con estas perspectivas sobre los cambios en el mundo del trabajo y las demandas que ellos originan hacia el sistema educativo.

Tanto en los países desarrollados como en nuestro continente los primeros análisis sobre el tema eran muy optimistas y se referían al potencial democratizador de estos procesos porque tenían una noción bastante idealizada sobre las formas de producción y distribución del conocimiento (sería ampliable y requeriría un ambiente de creatividad y libertad.) Este optimismo en la visión sobre la relación entre educación y trabajo que caracteriza a esta tendencia fue compartido por el enfoque que hemos dicho hacía hincapié en la formación ciudadana y en el ejercicio de los derechos y obligaciones en una organización democrática como objetivo fundamental de la educación en general. El documento de la CEPAL “Educación eje de la transformación productiva con equidad” es un claro ejemplo de la confianza en que el progreso técnico permitiría articular crecimiento económico y equidad social.

Pues bien, esta perspectiva lejos de ser susceptible de ser rotulada como ingenua se claramente en los postulados de la TCH. Ellos proponen explícitamente que la educación es una variable muy importante, tanto a nivel individual como social, por su impacto sobre la competitividad y la equidad tal como sostienen también los enfoques que estamos analizando.

Pero además de esta gruesa similitud varios son los conceptos claves que se utilizan en las nuevas versiones de aquella teoría para la superación de la crisis y el paso a la producción flexible; los más importantes son: ajuste, flexibilidad, empleabilidad, competencias y gobernabilidad.

Ahora bien, para los renovados enfoques de la TCH que surgen en los `90, por ajuste se entiende la manera de equilibrar las situaciones de inflación, déficit público y la falta de competitividad; las políticas de ajuste tienen como objetivo crear las condiciones para que la flexibilidad de la producción sea posible. En cuanto a la flexibilidad en relación a la fuerza de trabajo se refieren principalmente a dos dimensiones: las rigideces jurídico-institucionales (legislación laboral y la representación sindical) y la capacidad de adaptación fácil y rápida a condiciones de trabajo y exigencias de cualificación constantemente nuevas y cambiantes. Es en relación a este último aspecto que el concepto de competencias cobra entonces vital importancia junto al de empleabilidad y gobernabilidad.

Pero veamos con mayor detenimiento como estas nociones se integran en el cuerpo conceptual de la propuesta.⁵

El diagnóstico parte de considerar que el núcleo duro del problema del desempleo en América Latina, que atañe predominantemente a las poblaciones pobres, es el denominado desempleo estructural, definido por la existencia de brechas fundamentales entre las competencias laborales de los que ingresan a los mercados de trabajo, especialmente los jóvenes, y aquellas que son requeridas por los sectores productivos. El mantenimiento de estas condiciones es un factor determinante en la reproducción de la exclusión social y en la profundización de graves segmentaciones sociales que tarde o temprano pueden poner en peligro los logros alcanzados por el crecimiento económico. (RAMÍREZ GUERRERO: 238)

En este diagnóstico se asume que el concepto de estabilidad laboral comienza a ceder lugar a una visión de trabajadores flexibles, lo que automáticamente implica para esta concepción trabajadores más y mejor calificados, con capacidad para asumir reconversiones rápidas y asegurar de tal modo y por si mismos la estabilidad, no en un puesto de trabajo sino en el mercado de empleo. Consecuentemente y dado que la seguridad social, está en crisis se plantea que una formación adecuada constituye el mejor seguro contra el desempleo. (WEINBERG y CASANOVA, 1996: 10, 11) Son entonces los conceptos “calificación” y “competencia laboral” los que encarnan las diferencias entre la formación asociada al modelo taylorista-fordista y la formación asociada a los nuevos patrones productivos. (WIÑAR, 2001)

Los cambios en las formas de producción han determinado, a su vez, nuevas formas de concebir el concepto de formación. A diferencia de la etapa anterior, en que la formación estaba orientada a la calificación de trabajadores para puestos de trabajo específicos, se apunta a una formación para el desarrollo de competencias que respondan a las exigencias de los nuevos modos de producción.

⁵ Para la presentación de esta perspectiva se toma como base el texto “Horizontes de la formación: Una carta de navegación para los países de América Latina y el Caribe” documento presentado por CINTERFOR en la 32ª Reunión de la Comisión Técnica de Cinterfor en Ríos, Jamaica (3 al 6 de octubre de 1996) sobre el que discutieron los representantes de gobiernos, organizaciones de empleadores y de trabajadores y que constituyó una de las primeras sistematizaciones sobre el tema. También se consultó el texto de Pedro Daniel Weinberg y Fernando Casanova “Formación y trabajo: de ayer para mañana.” CINTERFOR, Montevideo, 1996, que retoma aspectos de aquel documento.

Precisamente la calificación está definida por la *capacidad potencial* para desempeñar las tareas correspondientes a un puesto de trabajo, estipulado externamente, por una organización sociotécnica determinada, en tanto la competencia, parte de un objetivo o resultado a alcanzar para lo cual es necesario desarrollar una *capacidad real* para concretarlo. (WEINBERG y CASANOVA, 1996: 24) Así, la noción de competencia⁶, tal como es usada en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. Referenciando aún más estos conceptos en el mundo del trabajo, y particularmente desde el empleo en mercados de trabajo difíciles con niveles altos de desempleo, se distinguen distintos niveles de competencias. (GALLART y BERTONCELLO, 1997.)

Lo anterior implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

De lo anterior se desprende que las competencias así definidas son amplias y flexibles, y se incorporan a través de distintas experiencias sociales, familiares, escolares y laborales. Además las competencias no son patrimonio del puesto de trabajo, sino que son atributos de la persona del trabajador; entonces ellas incorporan elementos individuales y sociales en una trayectoria que en cada caso es única.

La definición misma de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo y se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal. De este modo, las competencias, como conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba, se oponen a las calificaciones, que eran medidas por el diploma y la antigüedad.

En síntesis, tal como sostuvo siempre la TCH la formación de la fuerza de trabajo resulta un aspecto crucial en las nuevas formas de organización del trabajo, pero en este nuevo contexto

⁶ En el desarrollo de esta noción se sigue fielmente el texto de GALLART, María A. y JACINTO, Claudia: "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo" en GALLART y BERTONCELLO, 1997.

la «lógica de las competencias» ha pasado al centro de la escena. Paralelamente la idea de competencias entraña que las nuevas formas de organización implican nuevas demandas para el sistema educativo.

En las amplias discusiones sobre estas nuevas demandas durante los '90 participaron los más variados sectores económicos, sociales, laborales y educativos; así, la formación profesional constituyó un capítulo importante del debate entre gobiernos, organismos internacionales, organizaciones de empleadores y de trabajadores. Tal como analiza David Wiñar, El Banco Mundial estableció la agenda⁷ que con mayor o menor devoción (y con financiamiento de organismos multilaterales de crédito), adoptaron varios países de la región.

En el nuevo contexto productivo los sistemas de formación debían ser diseñados al tenor de que transfirieran competencias altamente flexibles y provistas del mayor grado posible de adecuación a las condiciones presentes de los mercados de trabajo y a la evolución previsible de esas condiciones. En su punto óptimo, deberían ser competencias que permitieran reconversiones y recalificaciones rápidas.

Este nuevo modelo implicaba otros cambios profundos en el concepto mismo de formación, al reemplazo de las cualificaciones por las competencias debemos agregarle las vinculaciones que se establecen con el sistema de relaciones laborales. Tal como mencionamos el ideario contempla que el mejor seguro contra el desempleo es una formación adecuada. De este modo posibilidad de inserción laboral y remuneración quedan nuevamente atadas, por lo menos en el plano discursivo, al igual que la relación planteada por la TCH, eso sí ahora con nuevos términos, ya no referenciados en las titulaciones sino en la experiencia, los niveles y tipos de formación.

En la misma tónica de remozar nociones, se tratan aquellas que generan resistencias en amplios sectores educativos. Así con un nuevo lenguaje que las transforma en potables las ventas de servicios de las instituciones de formación no son centralmente, una nueva fuente de financiamiento para instituciones que son abandonadas por el financiamiento estatal, sino más bien, fórmulas que se ensayan para acercar a las escuelas y centros a la realidad del mundo productivo. En esta vinculación propuesta entre el mundo educativo con el mundo del trabajo

⁷ MIDDLETON, J. ZIDERMANM A. y ADAMS, A.V. Vocational and Technical Education and Training. Washington. The International Bank of Reconstruction and Development. The World Bank. 1991. citado en WIÑAR, 2001 : 12.

cobra vital importancia pasar de una planificación de la formación basada en la oferta a una basada en la demanda. Las clientelas de las diferentes unidades educativas no son ya tan sólo agregados de individuos que apelan a sus servicios, sino que ha comenzado a aparecer la unidad productiva (la empresa) como una importante demandante de servicios de diverso tipo, y no sólo de formación. Sólo un sistema de formación que se organice en base a las demandas concretas que efectúen las unidades productivas adquiere sentido para esta visión. Más aun, se sostiene firmemente que al colaborar con las empresas en la resolución de problemas, no sólo se benefician las unidades productivas; también crece la base del conocimiento científico y tecnológico y la masa crítica.

Por otra parte, esta propuesta identifica a la formación orientada por resultados y basada en sistemas modulares, flexibles y de calidad, como los ejes orientadores de los esfuerzos a desplegar. En analogía a los sistemas de calidad total en la producción, aluden a la confiabilidad, la normatividad, la evaluación y la certificación, como aspectos indispensables de la conformación de la nueva institucionalidad que se requería en la formación profesional. En este sentido los programas de formación debían contemplar además de las competencias básicas, de empleabilidad y técnicas, la cultura de la modernización productiva basada, entre otros criterios, en la calidad, productividad, eficiencia y competitividad.

El aporte de este nuevo tipo de formación a la construcción de una nueva cultura del trabajo y la producción es central en este esquema conceptual. Dicho de otro modo: las nuevas competencias necesarias a una economía abierta a las corrientes del comercio internacional, en condiciones altamente competitivas, no podrían ser alcanzadas a través de formaciones que respondieran a los antiguos esquemas de una organización fordista y taylorista; el cambio sustancial que debía operar en las escuelas e instituciones innovadoras, era la superación del enfoque reduccionista, basado meramente en la capacitación pedagógica para adquirir calificaciones. Esto implica que las competencias «modernas» no pueden adquirirse únicamente en un curso. Antes bien, deben ser el reflejo de un ambiente productivo, impregnado de la atmósfera de las empresas, de los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad y de las pautas de trabajo y de producción. (WEINBERG y CASANOVA, 1996: 13)

Ahora bien, la pregunta clave que conecta explícitamente el razonamiento con los conceptos de empleabilidad y gobernabilidad es: ¿cuáles son las funciones de los sistemas de formación?

Desde esta perspectiva, las nuevas modalidades organizativas requerirían a diferencia del modelo fordista previo, donde hay una clara diferenciación entre la concepción y ejecución del trabajo y una fragmentación y especialización de las tareas, la cualificación de toda la fuerza de trabajo y no solo de los responsables de la producción técnica. (WIÑAR, 2001: 14) De esta manera el objetivo fundamental de un sistema de formación profesional centrado en las demandas del sector productivo es mejorar las condiciones de empleabilidad de los diversos sectores de población.

En lo que hace a la relación más directa con la trayectoria educativa de los individuos y con sus posibilidades en términos individuales de acceder a un puesto de trabajo, resulta fundamental la capacidad que la persona posea de adaptarse a las permanentes innovaciones, a través de un aprendizaje continuo, es entonces que aparecen toda la serie de competencias vinculadas con las condiciones de empleabilidad: capacidad de expresión, capacidad de aplicar la matemática a problemas concretos y más en general, capacidad de pensar. También entre esas competencias básicas o de empleabilidad, juegan un papel fundamental algunas cuyo aprendizaje requiere de la práctica en un puesto laboral: capacidad de adaptarse a las relaciones y normas propias de una organización productiva, uso de tecnologías, desempeño de tareas específicas. (GALLART, 1995)

Esto implica que los sistemas de formación deben atender, en términos de empleabilidad los siguientes frentes: las dotaciones de formación básica, de competencias psicosociales y de capacitación laboral que son esenciales para la inserción en el mercado de trabajo. Lo que a su vez implica: formación remedial en fundamentos de educación básica como lecto-escritura y matemáticas; capacitación en destrezas ocupacionales específicas; desarrollo de atributos personales como motivación, disciplina y persistencia y desarrollo de habilidades para la toma de decisiones. Por otra parte, la formación debe ser complementada adecuadamente con servicios eficaces de información y colocación en el empleo o de apoyo al establecimiento como trabajadores independientes en espacios de mercado competitivos y remunerativos.

Cinterfor anotaba que la tendencia a una gran especialización en tareas, propia de los esquemas de producción inspirados en la organización científica del trabajo (fordista-taylorista), deja su lugar a la búsqueda de trabajadores polivalentes, capaces de desempeñar una variedad de funciones por lo que uno de los valores principales de la formación se ubica en el logro de crecientes capacidades de aprender a aprender. (CINTERFOR, 1998)

La CEPAL por su parte señalaba que la introducción de nuevos procesos de producción exige a los operarios poseer tres nuevas aptitudes: en primer lugar, la capacidad de cumplir en forma simultánea las exigencias de calidad del producto, y de plazo de producción (fecha de entrega); segundo, la capacidad de encargarse, como parte de un equipo, de regular los flujos de producción, tanto en función de la demanda, como de la necesidad de optimizar el uso de los recursos humanos e instalaciones físicas de que dispone la firma en un momento dado. En ese contexto, los obreros pasan a asumir buena parte de las funciones que antes desempeñaban los supervisores; finalmente, los mismos obreros se ven asociados a actividades conceptuales, pues deben contribuir activamente a la aplicación y al afinamiento de procesos de producción que están cambiando continuamente. El nuevo perfil no elimina los requisitos anteriores de formación técnica práctica, sino que agrega la exigencia de tener mayores capacidades de evaluación analítica y de manejo conceptual, y aptitudes para verbalizar y transmitir información, que exceden el conocimiento intuitivo anteriormente considerado crucial en la formación obrera. Las últimas condiciones necesarias para desempeñarse bien son la flexibilidad y la capacidad de asimilar nuevas normas y situaciones.(CEPAL, 1992)

Pero la formación no sólo es un factor fundamental para el logro de la empleabilidad en términos individuales, sino también un instrumento esencial de las políticas públicas, dado que lo que se encuentra en juego es la estabilidad misma del sistema. Veamos como se conectan entre sí los conceptos de empleabilidad y gobernabilidad.⁸

Ya mencionamos que para el neoliberalismo desde una perspectiva en la que la democracia sólo es posible y viable mientras no sea disfuncional al proceso de acumulación los excesos democráticos paralizan al mercado y transforman en ingobernables a las sociedades. En

⁸ Esta noción se desarrolla siguiendo a Daniel Filmus en la apertura Seminario Internacional "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina".IPE. Buenos Aires 24 y 25 de noviembre 2003.

este sentido la gobernabilidad se logra reprimiendo las demandas, especialmente en sistemas democráticos inmaduros como los latinoamericanos.

La pérdida de credibilidad del Estado por exceso de demanda y la falta de eficiencia fueron los dos elementos centrales a los que la visión conservadora asoció la idea de gobernabilidad desde la década del '70. En aquel momento la idea de gobernabilidad podía sintetizarse de este modo: contener las demandas evitando la amenaza a la estabilidad del sistema político. En un primer momento se la circunscribió al proceso de desarrollo económico y a la noción de eficiencia desechando del análisis procesos sociales más complejos como aquellos tendientes a la participación social y la concertación al circunscribirse a la obtención de la simple obediencia. En esta tónica la función de los sistemas educativos y de formación era la de contención.

Durante los '90 se sumaron, desde la prédica del BID y del Banco Mundial y como requisitos hacia el Estado en busca de la gobernabilidad de un sistema altamente sospechado de corrupción, la necesidad de rendición de cuentas, predictibilidad y control por parte de la sociedad civil. Por su parte desde quienes sostienen un punto de vista centrado en las funciones políticas de los sistemas educativos se propone un contenido más progresista del término que incluye a través de la noción de legitimidad, no sólo el control por parte de la sociedad civil sino también su participación y la de los sectores populares en la construcción de mayores niveles de concertación. Para este enfoque no basta la obediencia para lograr la estabilidad de los sistemas políticos, su legitimidad solo es posible con un aumento en la inclusión de los sectores que están siendo desplazados por los crecientes niveles de ruptura en los tejidos sociales.

Pues bien si los sistemas educativos y de formación son también instrumentos esenciales de las políticas públicas, especialmente aquellas dirigidas a los sectores más vulnerables: jóvenes, mujeres, desocupados, trabajadores en proceso de reconversión entre otros, su relación con la gobernabilidad de la sociedad en su conjunto se torna evidente. Pero a diferencia de asignarles un papel contenedor de las demandas estos sistemas deben contribuir a la formación de la ciudadanía y a la creación de las condiciones de empleabilidad en los individuos de todos los sectores sociales.

Se asume así la noción de Clauss Offe de Gobernabilidad Democrática Integral en la que la suma de racionalidad, control y transparencia no hace la gobernabilidad, de hecho ellas

resultan imprescindibles pero insuficientes sin la concertación, esto es sin la participación de amplios sectores sociales en la definición misma del modelo.

En síntesis esto es, una gobernabilidad compartida por el conjunto de la población a través de la participación política pero también a través de la posibilidad de inclusión en el mundo laboral. Posibilidad que se restringe a asegurarle a la población los niveles de empleabilidad requeridos y ya no a garantizar niveles de pleno empleo. Desde esta perspectiva semejante tarea ya no es posible que la asuma ninguna institución más que el mercado donde los niveles de empleo dependen de una coordinación de la política monetaria, fiscal y salarial que impulse la economía más que de imperativos políticos del tipo de los que sustentaron el Gran Pacto.

Renovadas críticas: El individualismo exacerbado, la destrucción de las estructuras colectivas y la polarización de las cualificaciones.

Las versiones expuestas de la TCH que ganan terreno durante los '90 al igual que sus presentaciones primigenias son objeto de duras críticas. En esta sección se tratarán los puntos en los que se focalizan sus detractores. Si bien no es posible identificar en sus planteos un corpus estructurado si puede detectarse aspectos puntuales abordados por distintos autores.

En términos generales la mayoría de ellos parten de sostener que la crisis del Estado de Bienestar junto con los movimientos de intensificación de la globalización del capital y de la implementación de un nuevo patrón de acumulación capitalista en lugar de configurar un escenario que lleve a prescindir de los planteos que hace varias décadas formulan los seguidores de la TCH como habría de esperarse, implicó su revalorización desde los sectores más ortodoxos de los economistas liberales, quienes sostienen que la adaptación de los presupuestos de esta teoría a distintos contextos temporales y espaciales sin mayores dificultades lejos de mostrar su distancia de los procesos reales acrecienta la confianza en sus postulados.

Por el contrario, para sus críticos el contexto de crecimiento de la economía y pleno empleo que proveyó los elementos ideológicos para el surgimiento y afianzamiento de esta teoría han desaparecido con las nuevas condiciones de desempleo estructural y flexibilidad de las relaciones laborales y ello debería contribuir a comprender que resulta imposible seguir manteniendo la confianza ciega en sus supuestos.

Pablo Gentile nos proporciona un marco general en el que se puede encuadrar la crítica a los planteos de la última década. En armonía con lo planteado en los puntos anteriores este autor sostiene que el discurso educativo del neoliberalismo se configura a partir de una reformulación de los enfoques economicistas del "capital humano". Esta reconceptualización supone mantener algunos principios que daban sustento a aquellas perspectivas, pero articulándolos a nuevos diagnósticos sobre las actuales condiciones de regulación de los mercados (especialmente del mercado de trabajo) y a nuevas promesas. (GENTILI, 1995)

Se mantiene el énfasis economicista porque ya que se sostiene que la educación sirve para el desempeño en el mercado y su expansión potencia el crecimiento económico. En tal sentido, ella se define como la actividad de transmisión del stock de conocimientos y saberes que califican para la acción individual competitiva en la esfera económica, básicamente, en el mercado de trabajo.

Teniendo como referencia este cuadro general veamos con detenimiento los focos de las críticas de otros autores a los planteos de la última década.

La noción de empleabilidad

Un argumento que se sostiene desde varios flancos plantea que las nuevas formas de organización del trabajo que genera el modelo de la producción flexible requiere un modelo ideológico que permita justificar el avance del individualismo, no sólo en el lugar de trabajo sino también en los distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo. Así el primer punto de la crítica se focaliza en la idea de que el individuo es el único responsable de su condición de empleabilidad. (NEVES DE AZEVEDO, 1998)

Dado que el desempleo estructural y los constantes requisitos de nuevas habilitaciones para el trabajo lejos de minar la propuesta hecha desde los sesenta se transformó en el escenario apropiado para reafirmar la necesidad del trabajador de invertir en nuevos conocimientos y nuevas competencias, las actuales versiones sostienen que el compromiso de cada individuo en su formación hace la diferencia entre estar activamente en el mercado de trabajo o en las filas de desempleados. El trabajador para continuar empleable debe permanecer en constante actualización y formación, hacer oídos sordos a esta recomendación es leído como una toma de decisión que lleva al desempleo voluntario.

El individuo no sólo es responsable por su situación de empleabilidad, además de manera voluntarista se sostiene que puede cambiar su situación manejando sus decisiones en base a sopesar los costos y beneficios de sus inversiones en educación.

En los hechos esto significa una verdadera radicalización del planteo, ya no se promete rendimientos superiores en términos de salario para los que se encuentren en permanente formación, relación que por otra parte ya era considerada difícil de sostener en los planteos iniciales, sino que ahora ésta es la única opción para quedarse en las filas de quienes tienen alguna esperanza de obtener un empleo.

Acercas de la relación entre la formación y los salarios Vanilda Paiva sostiene que en un contexto donde se desmantela el Estado prestador de servicios sociales y la legislación conquistada por el movimiento obrero, donde los riesgos vuelven a ser asumidos por los trabajadores y asistimos a una elevación generalizada de los niveles educativos de la población, el mercado de trabajo selecciona en función del capital social de cada postulante por lo que es preciso relativizar cuanto la cualificación eleva realmente el valor del trabajo. Así, la desconexión entre cualificación, status e ingresos es progresiva y puede suponerse que también lo es para la relación entre ingreso y productividad ya que asistimos a un proceso en el que la cualificación se eleva y los salarios caen y el status de muchas profesiones se desvanece. (PAIVA, 2000: 52 y 54) En este escenario y a diferencia de las versiones previas las promesas de mejores salarios se transforman ahora en amenazas de exclusión o en términos de las nuevas promesas: en posibilidad incierta de inserción.

Por su parte, Almonacid y Arroyo sostienen que el rompimiento de la promesa meritocrática de movilidad social junto con la socialización en nuevos significados sobre el orden social son las bases de las reformas neoliberales en educación de la última década. Los sentidos que el sistema educativo transmite a quienes serán excluidos del sistema productivo incluye la transformación de la educación en un bien de consumo y ya no en un derecho social, con ello se construyen sujetos convencidos de que son capaces de enfrentar la vida de forma individual y competitiva y de que si no logran un puesto de trabajo es porque fracasan de manera individual en el intento. Precisamente la exclusión resulta parte de la estrategia que busca que los individuos no esperen nada del Estado y no un efecto colateral o no deseado del modelo.

A su vez esta nueva versión de la TCH incorpora un nuevo elemento: posee la fortaleza del sentido común, pues ha logrado transformarse en un hecho indiscutido, en moneda corriente en el ideario de la mayoría de los sectores sociales. Este elemento posee un doble efecto, los fundamentos de la relación entre educación y empleo dejan de ser puestos en duda y los individuos aceptan como una falla personal sus fracasos en los intentos por obtener un empleo.

En síntesis, como plantea Neves de Azevedo la revitalización de la TCH transforma en consenso el requisito de la formación permanente de los trabajadores como elemento indispensable en el mantenimiento de las condiciones de empleabilidad.

De la cualificación a las competencias.

Otro de los focos discutidos de las actuales versiones de la TCH es el paso del concepto de cualificación al de competencia. Para las perspectivas críticas, el contenido de este último concepto, tal como lo hemos desarrollado en el apartado anterior, se compone especialmente en relación a las necesidades del capital. Es por ello que además de enfocarse en el capital educativo de los trabajadores incluye las dotaciones de capital cultura y social al abarcar aspectos subjetivos y relativos a la personalidad de los individuos.

Al mismo tiempo la noción de competencia además de la capacidad de aprender nuevas técnicas encierra la capacidad de aprender nuevas formas de relaciones laborales y sociales. De hecho para las necesidades del capital los trabajadores con muchos años de experiencia no resultan empleables, no porque el conocimiento técnico que poseen resulte totalmente obsoleto sino porque ese conocimiento viene acompañado de la experiencia laboral moldeada en otras relaciones laborales, las que incluían derechos y ventajas que están siendo eliminados. De esta manera las nuevas versiones de la TCH preconizadas por amplios sectores empresariales contribuyen en gran medida a desperdiciar las calificaciones ya existentes al desvalorizar la memoria social y laboral de los que vivieron el periodo anterior. (PAIVA, 2000: 14)

Por su parte, Gaudencio Frigotto profundizando esta idea afirma que las nociones de competencias, competitividad, calidad total, habilidades y empleabilidad implican un salto mayor aún que sobrepasa los límites de la esfera del trabajo porque sostienen una ética individualista que desde el ámbito laboral se extiende a las relaciones sociales en su conjunto.

Sostiene también que las reformas de políticas educativas de los años 90 eligieron el mercado como parámetro central de referencia de la calidad y a la pedagogía de las competencias

como concepción filosófica y ambas encajan coherentemente dentro de un proyecto socio-económico, político, y cultural. Para este autor se trata de instaurar los procesos de desregulación o flexibilización económica y de los derechos, de descentralización o autonomía y de privatización en todos los ámbitos sociales, siguiendo el consenso de Washington y el ideario neoliberal. “Vale dizer uma regressão do capitalismo ao ideário do liberalismo conservador que ordena as relações sociais pela força livre do mercado e do capital. [donde] A educação também deveria ser enquadrada dentro dos critérios de qualidade e "qualidade total" do mercado e, portanto, pautar-se pelo ajuste, pela desregulamentação e flexibilização e privatização.”(FRIGOTTO, s/f)

En el ámbito de la educación para el trabajo ella pasa de ser un derecho a un servicio quedando poco a poco fuera de la responsabilidad del Estado. Un ejemplo palpable es para Frigotto el traspaso de las políticas de formación de los ministerios de educación a los de trabajo reduciendo a su mínima expresión la educación técnica y transformándola en un sistema paralelo regido por la lógica del mercado.

Es en el pensamiento educacional donde se refleja de forma profunda y radical esta adopción del mercado como parámetro para la medición de la calidad. En el ámbito político al asumir la pedagogía de las competencias para la empleabilidad se asume también el ideario particularista, individualista e inmediateista del mercado y del empresariado como perspectiva general y se la transforma en política de Estado.

Pero Frigotto va más allá en su análisis y sostiene que esta perspectiva pedagógica individualista coherente con el modelo societal que se busca implantar lleva consigo el germen del fascismo societal porque nos pone a un paso entre la certificación por competencias y el contrato por competencias, reduciendo el contrato de trabajo y los derechos sociales que le eran asociados a un contrato entre partes iguales como cualquier otro contrato civil. Transformar las relaciones laborales en simples relaciones civiles implicaría instaurar la inseguridad y la inestabilidad como horizonte de vida para todos los trabajadores.

En relación al concepto de competencia Vanilda Paiva plantea que es preciso recordar que, al igual que otras categorías, se trata de una construcción social y en un contexto de derrota del trabajo por el capital, dicho concepto contiene como impronta su adecuación a las necesidades del vencedor. Dicha adaptación consiste fundamentalmente en incorporar aspectos

relativos no sólo a las nuevas formas de organización del trabajo si no también aquellos relacionados con preparar a los individuos para encontrar nuevas alternativas al desempleo. Valorizando disposiciones y virtudes como la motivación y la creatividad sobre los conocimientos específicos se engloba por un lado tanto la cualificación para el trabajo asalariado, como para el autoempleo y el desempleo, y por el otro, todos los aspectos importantes para hacer frente a los cambios constantes de la vida laboral, como así también para actuar en la vida social y personal.

Pero esta asociación del concepto de competencia a una serie de virtudes personales además de ampliar la esfera abordada desde el ámbito laboral al resto de la vida cotidiana también implica que el empresariado selecciona en función del capital social y cultural de los individuos y ya no sólo en función del capital cultural en estado institucionalizado, sino en estado incorporado, esto es, como conjunto estructurado de disposiciones interiorizado en las personas.⁹

Entonces el concepto de competencia entendido en estos términos resulta más adecuado que el de cualificación para el nuevo ángulo a partir del cual es entendida la empleabilidad. Ambos conceptos, competencias y empleabilidad, se despegan del sistema educativo formal para incluir la experiencia adquirida en el contexto laboral en lo referido fundamentalmente a disposiciones subjetivas y aspectos personales, es decir, se centran en aspectos relativos a las trayectorias de socialización individuales y, obviamente, en sus diferencias.

Es sin lugar a dudas un concepto construido para formas de relaciones sociales aún menos democráticas que las que hemos vivido, insertas en contextos de aumento generalizado de los niveles de escolaridad junto a la devaluación de las credenciales (que surge al conjugarse el primer fenómeno con la constante disminución de los puestos disponibles) que plantean un escenario donde las exigencias de adquisición de ciertas competencias básicas resultan un

⁹ Bourdieu sostiene que para rendir cuentas de la complejidad e historicidad de la relación entre educación y mundo del trabajo en las sociedades contemporáneas, es preciso ubicar a las estrategias educativas en el conjunto de las estrategias de reproducción de los individuos y de las clases. Así las estrategias de conversión de las diversas especies de capital, junto con el concepto de capital cultural en sus tres estados resultan especialmente pertinentes. Por una parte el capital cultural existe en estado incorporado, es decir, como conjunto estructurado de disposiciones interiorizado en las personas. También existe en estado objetivado bajo la forma de bienes culturales diversos: máquinas, libros, diccionarios, herramientas, etc. Por último existe el capital cultural en estado institucionalizado, es decir, garantizado por un certificado que tiene un valor legal (el título).

prerrequisito para el acceso al mercado de trabajo aún para los puestos que no verifican reales transformaciones en cuanto a la tarea desarrollada.

La psicologización de las cuestiones sociales

Otra arista que ofrecen las críticas resalta el viraje hacia el tratamiento psicológico de los fenómenos sociales que ella encierra. Marise Nogueira Ramos en su artículo “A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais” plantea que el concepto de competencia lejos de ser una construcción absolutamente novedosa puede rastrearse en tres tendencias analíticas: el conductismo típico de la década del '60 asociado a la TCH¹⁰, el constructivismo¹¹ y, en una última, que identifica la noción de competencia como algo nuevo y apropiado a las transformaciones sociales y económicas de las últimas décadas.

Las dos primeras pedagogías psicológicas aunque buscan diferenciarse entre sí terminan, ambas, sustentando reformas educativas que se centran en producir cambios en los comportamientos o resultados que los trabajadores deben demostrar en el contexto laboral y olvidan los aspectos cognitivos y sociales que deberían orientar el proceso pedagógico de la adquisición del saber ser y hacer. Este viraje pone al descubierto que lo que se olvida es que las competencias son también construcciones sociales no sólo susceptibles de abordar desde los aspectos psicológicos que le atañen. De hecho el énfasis que termina siempre colocándose en la

¹⁰ El conductismo respaldó los primeros estudios sobre el currículum que en nombre de la eficiencia económica transfería al trabajo escolar los principios tayloristas fordistas de la organización del trabajo industrial a través de los principios lógicos de la organización curricular de Tyler. Para esta corriente un concepto central es el de competencias en un sentido asimilable a objetivos. Los métodos de análisis ocupacional que caracterizaron la elaboración de los currículum de la formación profesional se asentaron sobre estas bases y buscaban responder a las necesidades económicas de la producción capitalista, así, la producción de recursos humanos debería adecuarse perfectamente a los requerimientos del aparato productivo en un contexto de pleno empleo. En estos desarrollos comportamiento y dominio de los conocimientos resultan equiparables. Las ventajas de esta dirección tanto a nivel individual como social se sustentaban en las premisas de la Teoría del Capital Humano.

¹¹ Para esta corriente la superación del esquematismo conductista incorpora la idea de la constructividad del conocimiento basándose en los aportes piagetianos. Las competencias son desde esta perspectiva estructuras o esquemas mentales responsables de la interacción dinámica entre los saberes previos de los individuos construidos en la experiencia y los saberes formalizados a través de la problematización y el pensamiento abstracto. Al ser comprendida como un atributo subjetivo las competencias implican cambiar el foco en los procesos educativos de los contenidos al sujeto de aprendizaje. La idea clave es entonces la construcción de un currículum que resalte las experiencias concretas de los individuos en tanto situación significativa de aprendizaje rechazando las compartimentaciones de los contenidos. Así la noción de competencia adquiere bases psicológicas. Esta corriente argumenta que dado que el concepto implica la resolución de problemas o resultados a alcanzar y no solo contenidos adquiridos una pedagogía de las competencias podría promover una enseñanza integral no fragmentadora que incluya en las situaciones problemáticas conocimientos generales, técnicos, experiencias de vida y experiencias en el trabajo, aspectos que generalmente son abordados de manera aislada.

puesta en práctica más que en los procesos que permiten llegar a ella es el aspecto más tratado en los desarrollos que en la última década buscan conectar sistema educativo y sistema productivo.

En este cambio la perspectiva integradora que la corriente constructivista adoptó para la noción de competencia es transformada en promesa de empleabilidad. El desafío pedagógico pasa a ser la construcción de modos de formación que produzcan un trabajador flexible, preparado para los cambios e incluso para el desempleo y el autoempleo. El constructivismo con su énfasis en la subjetividad del proceso de aprendizaje compone fuertemente el discurso educativo contemporáneo y brinda los elementos que justifican la organización de la acción educativa en las últimas reformas. Esta expresión desecha las determinaciones históricas y sociales que atraviesan la dinámica relación entre educación y trabajo y brinda el contexto teórico óptimo para la propuesta que transforma en trayectorias individuales recorridos evidentemente sociales.

Es precisamente ese paso entre las identidades construidas socialmente y las trayectorias individuales el eje que articula la crítica que analizamos. La psicologización de las cuestiones sociales consiste en un retorno a modelos que toman a los sujetos en tanto individuos cuyas conductas pueden analizarse en base a un modelo de equilibrio/desequilibrio entre disposición humana, medio material y medio social.

En la medida que el objeto del proceso educativo es el sujeto, su proyecto, su personalidad en función de la adaptación a los contextos de inestabilidad social que caracterizarían el mundo contemporáneo se vuelve a un concepto de hombre en tanto ser natural y biológico encerrado en sí mismo y en sus procesos de supervivencia, promoviendo visiones despolitizadas de los fenómenos sociales. En este brusco giro se convierte a las competencias en meras estrategias adaptativas individuales tanto al medio material como al social y se olvida que ellas son mediaciones complejas de las relaciones sociales entre los hombres, con la materialidad de su existencia y con las construcciones simbólicas que les atañen.

Solo retomando una concepción de los procesos productivos en tanto momento histórico de relaciones políticas y sociales concretas se podrá construir un concepto de competencias que no se agote en posiciones psicologistas y funcionalistas e integre los aspectos económicos, políticos y sociales.

El embate contra las estructuras colectivas

Este enfoque individualista que marcan la mayoría de las críticas que hemos presentado también impregna el modelo económico-político del que esta noción forma parte. Varios son los autores que analizan los mandatos que estas nociones llevan sobre la organización social. Entre ellos, Ricardo Antunes (ANTUNES, 2000: 48) sostiene que el capital busca un proyecto de recuperación de la hegemonía en el plano ideológico a través del culto a un subjetivismo exacerbado y de un ideario fragmentador que embiste las formas de solidaridad y de acción colectiva. Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1998) por su parte, sostiene que el neoliberalismo es una utopía en vías de implementación, conducente a una explotación sin límite y un programa de destrucción de las estructuras colectivas capaces de obstaculizar la lógica del mercado.

Concretamente en el plano de análisis que nos interesa, la noción de cualificación que se pretende reemplazar se asociaba a procesos educativos institucionalizados que formaban parte de una amplia red de instituciones socializadoras como la familia, la iglesia y los clubes de barrio entre otras. Estas instituciones contribuían en la construcción de identidades individuales, pero más importante aún, apoyaban la convergencia de los proyectos personales con un proyecto de sociedad en común. (NOGUEIRA RAMOS, 2001) Esta función asignada al sistema educativo implicaba para la mayoría de los jóvenes un paso regulado entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo. Así las identidades laborales y profesionales eran un fenómeno estructurado socialmente y objeto de políticas de formación y empleo que tenían como objetivo modelos de sociedad integradores.

Por el contrario, el concepto de competencia es parte de una concepción que identifica a la identidad profesional con la trayectoria individual, resultado ella de decisiones también individuales. En este modelo las políticas de formación y empleo tienen por horizonte morigerar los efectos del modelo económico haciendo que la inserción sea menos traumática en el caso de ser posible, transformando así la socialización en contención social. Y la empresa, en términos generales, no está comprometida en la construcción de las competencias. Como ya se mencionó, desde esta óptica obtener, actualizar y validar su cartera de competencias para evitar el desempleo es responsabilidad de los trabajadores.

Por su parte otro autor que analiza este aspecto (DELUIZ, 2001) apunta que la extrema relevancia que asumen los aspectos individuales en el concepto de competencia tiene otra consecuencia más en relación al control patronal y a las estructuras colectivas: el modelo de las

cualificaciones asentado en la negociación colectiva cede su lugar a la gestión individualizada de las relaciones del trabajo. Esto es, el establecimiento de relaciones entre un colectivo, la empresa, con cada uno de los individuos por separado lleva a un debilitamiento de las acciones colectivas y de las relaciones de fuerzas del poder sindical.

Nuevas formas de control

El argumento de Deluiz nos lleva directamente a analizar el siguiente aspecto de la crítica que hace foco en los cambios que el concepto de competencia implica para los modelos de control de la fuerza de trabajo.¹²

Desde esta óptica las críticas sostienen que la pedagogía de las competencias forma parte de un modelo de control de la fuerza de trabajo que busca mediante la reducción salarial, la precarización del empleo y la masificación del ejército de desocupados colocar a los trabajadores a la defensiva.

Bajo la cobertura ideológica de un imperativo técnico o de una exigencia de modernización económica, se aplican medidas para incrementar la dominación patronal. (KATZ, 2000: 7) Así, con la rotación de tareas se ensayan nuevas formas de manejo gerencial de los tiempos y de los movimientos de los operarios, con la polivalencia se multiplican las tareas y con los círculos de calidad se extiende la responsabilidad en el cumplimiento de las metas de producción a todo el colectivo de trabajadores.

Con el modelo de las competencias, tal como sostiene Neise Deluiz en su artículo ya citado "O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo", el control de la fuerza de trabajo se expresa a través de estrategias

¹² No está de más recordar el nudo central de la cuestión. Como sostiene Claudio Katz: en "La teoría del control patronal: balance de una discusión." Ponencia ALAST "El trabajo en los umbrales del siglo XXI" Buenos Aires, mayo del 2000. "Durante la esclavitud y el feudalismo las clases dominantes utilizaron directamente la fuerza para explotar a los oprimidos. En el capitalismo esta coerción extraeconómica es sustituida por la exigencia económica de la supervivencia. Los asalariados enfrentan la necesidad de vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario, que es inferior al valor generado durante su jornada laboral. Pero para apropiarse de esta plusvalía, los empresarios - en tanto propietarios de los medios de producción- necesitan controlar directamente -o a través de sus gerentes- el proceso de trabajo. Braverman estudia las formas en que se ejerce este dominio, porque considera que el control patronal es la llave maestra de todo el proceso de valorización. Para obtener ganancias, los capitalistas no solo deben contratar trabajadores, sino también disponer cómo se utiliza la capacidad muscular y cerebral de los operarios.[...], frente a la caracterización neoclásica del trabajo como una "libre opción" y en oposición al "enfoque organizacional" que postula la existencia de una "amplia variedad de modelos laborales", la teoría del control patronal, cuyo planteo habitualmente se relaciona con la propuesta de Braverman, resalta correctamente el proceso expropiatorio que predomina en la actividad laboral señalado por Marx."

de resocialización y aculturación. A diferencia de los modelos anteriores éste posibilita un control más difuso aún¹³ y menos formalizado evitando resistencias y conflictos.

Pero al igual que en los anteriores el éxito de este nuevo poder disciplinario en las distintas organizaciones, esto es en el microespacio, depende de la implementación de ciertos instrumentos y de su eficacia.

En la empresa, la ficticia comunidad social de colaboradores (que se compondría entre patrones y empleados), la internalización de la disciplina a niveles nunca antes experimentados (como la obtención de la identificación de los intereses personales y los empresariales a través de una serie de actividades sociales fuera del horario laboral a las que los empleados deben asistir) llegando a la autodisciplina de la autogestión y el control grupal ejercido por los colegas y compañeros de tareas mediante el trabajo en equipo, entre otros nuevos dispositivos, confieren al modelo de las competencias la posibilidad de ejercer nuevas formas de control.

Las críticas que estamos mencionando buscan recordar que la explotación no ha desaparecido en la "era pos-industrial", ni ha sido reemplazada por el "nuevo recurso del conocimiento" y subrayan que el epicentro de la oposición entre el capital y el trabajo continúa localizado en los lugares de producción (KATZ, 2000: 20) y que este conflicto no se ha desplazado a la distribución del ingreso como pretenden algunos planteos junto con las tesis sobre el fin del trabajo.

Recualificación vs. Descualificación.

El siguiente aspecto objeto de estos demoledores análisis es la tesis del aumento de las cualificaciones.

Fundamentalmente se sostiene que el modelo de las competencias encubre que no todo el trabajo requiere un aumento de las cualificaciones pero por sobre todas las cosas encubre que la variedad de situaciones existentes en las actuales formas de organización del trabajo no nos autoriza a suponer que el control patronal sobre el proceso a cedido el lugar a formas no explotadoras de la obtención del trabajo. (KATZ, 2000: 8-10)

El tema de la calificación y la descalificación del trabajo han sido por largo tiempo central en los debates entre las diversas corrientes de la sociología laboral. De hecho la

¹³ Esta tendencia a utilizar la disciplina como elemento central de la estrategia pedagógica clásica ya fue señalada por Foucault quien analiza la lógica del funcionamiento interno de las burocracias modernas.

caracterización de una tendencia a la descalificación absoluta del trabajo es la conclusión más controvertida de la teoría del control patronal y a su alrededor se levantaron voces en todos los sentidos.

De hecho algunos autores defienden planteos semejantes en la actualidad, al interpretar que la flexibilización reduce las calificaciones o que la polivalencia disuelve las especialidades; y en el plano empírico, al describir la aplicación descalificante de la informática en el proceso productivo y la conversión de los trabajadores pensantes en autómatas rutinarios por la nueva monotonía de las computadoras. Nosotros sin embargo creemos que aunque no es posible seguir sosteniendo aquella tesis tal como fuera trazada ella colabora a relativizar los planteos que sustentan una tendencia a la calificación o recalificación en términos generales.

Quienes sostienen que la recalificación es un fenómeno extendido se basan en una ingenua extrapolación al conjunto de los asalariados de lo que sucede en el sector estable y más intelectualizado del trabajo. Tal como sostiene Claudio Katz, si la recalificación fuera una tendencia general debería expresarse en el valor efectivo de la fuerza de trabajo, es decir en los salarios y no sólo en el plano potencial de una mayor capacitación. El estancamiento salarial que en promedio ha predominado en las últimas décadas -incluso en las economías más prósperas- desmiente a los teóricos de la recalificación. (KATZ, 2000: 26)

Por lo tanto no estamos frente a una descalificación absoluta como planteaba Braverman pero tampoco frente a una cualificación generalizada, por el contrario el fenómeno asume más bien la característica de una polarización de las cualificaciones.

La dualización del proceso de trabajo es la forma capitalista actual de combinar el "trabajo informacional" con el degradado. Esta polarización entre actividades intelectualizadas y brutalizadas no es nueva¹⁴, pero se ha reforzado notablemente en las últimas dos décadas.

La combinatoria de diversificación, intelectualización y dualización del trabajo se da en un contexto donde cada vez más los capitalistas están obligados a intentar aproximar dos objetivos irreconciliables: aumentar la rentabilidad a costa de los trabajadores y lograr su cooperación en la batalla contra sus competidores. Ya muchos autores señalan que esta combinación de despotismo y colaboración encuentra contradicciones insuperables.

¹⁴ Los teóricos del mercado de trabajo que sostuvieron su análisis en términos de mercados segmentados como Piore, Gordon y Edwards y autores marxistas como Bowles y Gintis, que hemos reseñado en el capítulo segundo, estudiaron ampliamente este fenómeno.

De manera sintética podemos decir que el panorama muestra que hay mayor taylorización del trabajo flexibilizado y mayor intelectualización del trabajo complejo, y que también el mayor encadenamiento del trabajo coexiste con el aumento de su autonomía.¹⁵

Sin embargo, haciendo nuestras las afirmaciones de Katz, “antes de asumir los planteos del “relativismo organizacional” que sugiere que la explotación no es inexorable bajo el capitalismo y por eso cuestiona el centro de la tesis del control patronal, es preciso recordar que describir una variedad de situaciones no tayloristas en las que el trabajo cualificado tiene un lugar importante no significa estar en condiciones de afirmar que esto constituye una tendencia tal que pueda revertir la tendencia al dominio patronal del proceso de trabajo, esto es, que la lógica expropiatoria del proceso de valorización se traduce en inevitables formas de opresión patronal en la esfera laboral.” (KATZ, 2000: 15)

Hay un gran paso entre describir una gran variedad de modalidades de gestión laboral y afirmar que los capitalistas ya no necesitan ejercer algún tipo de dominio sobre el trabajo. Allí radica la diferencia entre considerar que en materia de gestión laboral “están abiertas todas las posibilidades” y explicar cuales son los principios generales del capitalismo que están presentes en todas estas variantes. En definitiva entre describir y explicar.

Recapitulando, las teorías de la recalificación general o de la descalificación general son ambas un mito, que cierran los ojos ante la polarización de las calificaciones entre un sector intelectualizado y otro brutalizado. Sin embargo la primera además de omitir este proceso también permanece ciega al hecho de que esta dualización permite a los empresarios adaptar las exigencias de mayor complejidad del proceso productivo manteniendo la explotación tradicional de los trabajadores flexibilizados.

Bibliografía

- ✚ ANTUNES, Ricardo “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.” São Paulo: Boitempo Editorial, 2000. Bourdieu, Pierre “La esencia del neoliberalismo”, Revista Electrónica del Movimiento Humanista, junio de 1998.
- ✚ BORON, Atilio A.: "Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina", Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.
- ✚ CARIOLA, M.L. y QUIROZ, A.M.: “Competencias generales, competencias laborales y curriculum” en NOVICK, Marta y GALLART, Ma. Antonia (coordinadoras):

¹⁵ Numerosos trabajos de investigación en el país describen estas combinatorias en diferentes ramas de actividad, pueden consultarse al respecto las ponencias presentadas en el 5º y 6º Congresos de la Asociación de Especialistas de Estudios del Trabajo como así también los artículos publicados en la Revista Estudios del Trabajo.

- “Competitividad, redes productivas y competencias laborales”, Montevideo, Cinterfor, 1997.
- + CEPAL: “Educación eje de la transformación productiva con equidad”, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992
 - + CINTERFOR “Juventud, educación y empleo”, Montevideo: Cinterfor, 1998.
 - + CINTERFOR “Juventud, educación y empleo”, Montevideo: Cinterfor, 1998.
 - + DELUIZ, Neise: “O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo”, Boletim Técnico do Senac, Volume 27 - Número 3 - Setembro / Dezembro 2001.
 - + ECHENIQUE, Mariano: La propuesta educativa neoliberal: Argentina (1980 -2000). HomoSapiens, Buenos Aires, 2003.
 - + GALLART, M.A: La formación para el trabajo en el final de siglo: Entre la reconversión productiva y la exclusión social. Lecturas de Educación y Trabajo N° 4, OREALC/UNESCO - Red Latinoamericana de Educación y Trabajo/ CIID-CENEP, Buenos Aires. 1995.
 - + GALLART, María A. y JACINTO, Claudia: "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo" en GALLART, M.A.; BERTONCELLO, R. "Cuestiones actuales de la formación." Montevideo: Cinterfor, 1997.
 - + FRIGOTTO, Gaudêncio “¿Qualidade do Ensino de Graduação: Qual o Parâmetro?” Texto versão para debate presentado en el XIV Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.
 - + GENTILI, Pablo: ¿Que hay de nuevo en las formas de exclusion educativa? Neoliberalismo, trabajo y educacion. EDUCAÇÃO & REALIDADE, v.20, n.1, enero - junio de 1995, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
 - + KATZ, Claudio: en "La teoría del control patronal: balance de una discusión." Ponencia ALAST "El trabajo en los umbrales del siglo XXI" Buenos Aires, mayo del 2000.
 - + NOGUEIRA RAMOS, Marise en su artículo “A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais” Boletim Técnico do Senac Volume 27 - Número 3 - Setembro / Dezembro 2001.
 - + MIDDLETON, J. ZIDERMANM A. y ADAMS, A.V. Vocational and Technical Education and Training. Washington. The International Bank of Reconstruction and Development. The World Bank. 1991. citado en Wiñar, David: Op.cit. pág. 12.
 - + NEVES DE AZEVEDO, MÁRIO LUIZ: A teoria do capital humano em tempos de acumulação flexível” Revista da ADUEM- Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Maringá. 1998.
 - + PAIVA, Vanilda: Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social en Pablo GENTILI & Gaudêncio FRIGOTTO (Compiladores) A cidadania negada políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, setiembre de 2000.
 - + ALMONACID, Claudio y ARROYO, Miguel: Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisorias en Pablo Gentili & Gaudêncio Frigotto (Compiladores) A cidadania negada políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, setiembre de 2000.
 - + SINGER, Paul: “ Poder, política e educação”, Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr N° 1 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação pág. 5 -16, São Paulo,1996

- ✚ RAMÍREZ GUERRERO, Jaime: "La "Formación de Transición": Modelo conceptual para una estrategia de intervención contra el desempleo juvenil de tipo estructural" en CINTERFOR: Op.Cit.
- ✚ TEDESCO, J. C.: "Educar en la sociedad del conocimiento", F.C.E, México, 2002.
- ✚ WEINBERG, Pedro y CASANOVA, Fernando "Formación y trabajo: de ayer para mañana" publicado por CINTERFOR-OIT en Montevideo (Uruguay), Número 1 de la colección "Papeles de la Oficina Técnica". 1996.
- ✚ WIÑAR, David: La formación laboral dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (SEGCBA), Cinterfor/OIT, Montevideo, 2001.