



**Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo**

**Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme; Esther Levy y Natalia Herger**

---

**Teoría del Capital Humano, Pedagogía de las Competencias y Capital Social:  
educar el consenso para la nueva sociabilidad del capital**

**Autor/es: Mónica Rodríguez**

**E – mails: monrodrig06@yahoo.com.ar**

**Autor/es: Gustavo Abel Junge**

**E – mails: gajunge@hotmail.com**

**Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo.**

**Introducción**

En América Latina, durante el auge desarrollista de los años '60, como también en las reformas educativas neoliberales de los '90, han predominado concepciones en las que subyace la Teoría del Capital Humano (TCH). Teoría que -en tanto apología de las relaciones de producción capitalistas- refuerza las concepciones de sentido común en sus aspectos mistificadores de lo real y se encuentra en el origen de la economía de la educación como formulación sistemática (Frigotto, 1998).

Según Moreno Becerra (1998), la teoría del capital humano desarrolla “*una favorable secuencia educación-productividad-empleo-salario que nos expone, sobre la base de los supuestos de la competencia perfecta, la razón por la cual la educación se convierte en una importante variable explicativa del éxito laboral y económico de los individuos*”. (p. 38) En efecto, la educación es concebida como productora de capacidad de trabajo, potenciadora del factor trabajo, y es considerada, a la luz de este modelo, una inversión



como cualquier otra. El énfasis está puesto en la elección individual, concepción que se extiende para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirmando que ambos fenómenos son resultado de las diferencias personales en los niveles de educación, los que, a su vez, se explican en función de la decisión individual de invertir o no en sí mismo (Frigotto, op.cit.).

Esta teoría se reactualiza y cobra nueva vigencia con posterioridad a la crisis de acumulación de mediados de la década del '70, -crisis cíclica de la propia formación capitalista-, cuando las lecturas neoliberales proponen abandonar el modelo de intervención social, reformar los estados, promoviendo acciones que permitan regenerar los procesos de acumulación, disciplinar la fuerza de trabajo y transferir a los agentes de la sociedad civil competencias que había tomado el Estado y que –de acuerdo a esa concepción- provocaron su burocratización y el déficit fiscal. En dicho proceso se perfilan también las características básicas del posfordismo, que incluyen cambios radicales en la estructura de calificaciones de las empresas y en aquellas calificaciones que se requieren para el desempeño de los nuevos y viejos puestos de trabajo; son redefinidas las formas organizacionales de la producción; se modifican en forma sustancial los padrones de disciplinamiento de la fuerza de trabajo y de reordenamiento jerárquico en la propia empresa etc. (Gentili, 1997). El posfordismo se caracteriza además por la cristalización de un modelo social fundado en la dualización y la marginalidad creciente de sectores cada vez más amplios de la población.

En Argentina, ayudada por la coyuntura internacional, la dictadura militar de 1976 interrumpe la industrialización sustitutiva e impone una nueva dinámica basada en la valorización financiera. Se inicia una recomposición de las clases sociales y de las relaciones entre ellas, se configura un nuevo poder económico a partir del predominio definitivo de grupos nacionales y empresas extranjeras diversificados y/o integrados, se vuelve “costoso” el antiguo Estado de Compromiso Social y comienza el proceso de “re-estructuración” definitiva. En los países como el nuestro, semi-industrializados, esta crisis significa el agotamiento del modelo basado en la industrialización sustitutiva, el



pleno empleo, el Estado de Compromiso Social y la participación de la clase obrera en la distribución del ingreso.

Ya en los años '90 en América Latina, las nuevas versiones de la teoría del capital humano, respecto de la relación educación - trabajo, coinciden en atribuir a los sistemas educativos la responsabilidad principal de todos los problemas y, -bajo la misma lógica- el espacio donde estos pueden ser resueltos (Martín, 2005). Luego se desarrollan los enfoques de política social focalizada que promueven la inversión en capital humano como prerrequisito del crecimiento económico (Cohen y Franco 2005), y aquellos que plantean una articulación de la teoría del capital humano con el denominado “capital social”. Esta última noción viene siendo difundida por intelectuales estadounidenses como Fukuyama, Coleman y Putnam y se encuentra en documentos de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM) y la CEPAL para hacer referencia a la capacidad de asociación y cooperación de grupos de personas o de una determinada comunidad local para enfrentar problemas inmediatos (Wanderley Neves et.al, 2009). Es utilizada junto a las nociones de “pobreza” y de “desarrollo social sostenible” para orientar la definición de políticas neoliberales focalizadas. La articulación entre capital humano y capital social es parte de la argumentación esgrimida por el proyecto capitalista neoliberal renovado conocido como “Tercera Vía”, que interpreta el desempleo y la pobreza como infortunios o como consecuencia de la incapacidad individual y se los debe enfrentar por medio de valores morales positivos universalmente válidos y mecanismos relacionados con la ayuda mutua (ibid.). En los siguientes apartados exponemos con mayor detalle estas concepciones y su relación con la estrategia de construcción de un nuevo sentido común adaptado a los intereses privados del gran capital nacional e internacional.

### **Nuevas versiones de la Teoría del Capital Humano y empleabilidad**

Los enfoques presentados comparten la visión según la cual asistimos a una suerte de superación del tipo de organización social capitalista, al sostener que “*el conocimiento y*



*la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad*” (Tedesco, 2002). El conocimiento sería la primordial fuente de dominio, en las sociedades contemporáneas, teniendo en cuenta las transformaciones en las formas de organización del proceso de trabajo tayloristas hacia nuevas formas de producción flexible<sup>1</sup>. La argumentación sostiene que, respecto del crecimiento económico y la productividad, el capital y el trabajo pierden relevancia frente a la creciente incidencia del control y aplicación de la información. Ello explicaría la supremacía del capital financiero sobre el industrial, así como la disminución del aspecto material como resultado del aumento de importancia del nivel cognitivo-intelectual, mientras la especialización rígida, estaría siendo sustituida por la flexibilidad, equivalente a la liberación de trabas burocráticas para abrirse al cambio y asumir riesgos (Aronson, 2007).

En esta línea de pensamiento se atribuye, según (Ramirez Guerrero, 1998: p.238), el denominado desempleo estructural -núcleo duro del problema de la pobreza en América Latina- a

la existencia de brechas fundamentales entre las competencias laborales de los jóvenes que ingresan a los mercados de trabajo y aquellas que son requeridas por los sectores productivos. Su pervivencia 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.

Se argumenta la necesidad de reconocer que la globalización y la reestructuración productiva determinaron cambios económicos y tecnológicos, generando modificaciones correspondientes e irreversibles en los patrones tradicionales de la inserción laboral, cuya naturaleza es también global y estructural. Este diagnóstico se reitera más recientemente, casi en los mismos términos. Un estudio del BID (Bassi, M. et. al. 2012) habla del “desacople” entre las habilidades que está formando actualmente

---

<sup>1</sup> Estas formas flexibles de trabajo son conocidas actualmente como “toyotismo”, en alusión a la empresa japonesa Toyota en la cual se inició esta forma de organizar las tareas para dejar atrás la monotonía del trabajo de tipo fordista, para incluir momentos más desarrollados tecnológicamente, y elevar la productividad.



el sistema educativo y las que demanda el mercado de los jóvenes que hacen la transición de la escuela al trabajo después de la secundaria, significado nuevamente como “brecha” entre escuelas y requerimientos del mercado.

La escuela entonces no estaría formando jóvenes empleables. El surgimiento del tema de la empleabilidad en el escenario post-crisis aparece claramente asociado a la necesidad de explicar las dificultades para sostener el pleno empleo en los mercados de trabajo urbanos (Spinosa, 2005). Aunque el fenómeno de la permanente exclusión de parte de la fuerza de trabajo del mercado urbano no es nuevo en nuestra región, sí es nueva la forma de concebirla. Lo que comenzó a cuestionarse no es la carencia de empleo, sino la posibilidad de generar una sociedad moderna con empleo para todos.

Las explicaciones neoliberales conciben al mercado de trabajo como uno de los tantos mercados existentes, en el que es posible la competencia perfecta y la libertad de elección de los individuos, que gozan de información plena para decidir sus acciones, y calcular racionalmente el ingreso, movilidad o salida del mismo. La noción de empleabilidad es concebida en este marco, como la capacidad de los sujetos de formar parte de esta relación de intercambio (ibid.).

En este sentido se replantea también el contenido de las políticas sociales. Estas tienen tres funciones principales: la creación de capital humano, la compensación social y la contribución de la integración de los individuos a la sociedad (Cohen y Franco, 2005). Dado que el principal factor productivo es el conocimiento, los países no podrán ser competitivos si no tienen una fuerza de trabajo formada y capacitada, que pueda incorporar ese conocimiento a su trabajo. Por lo tanto los objetivos de competitividad y equidad pueden perseguirse simultáneamente dado que se retroalimentan. De esta manera la política social que se orienta a invertir en capital humano se convierte en prerrequisito del crecimiento económico. La forma organizativa que adopta la llamada “gestión social” en la implementación de las políticas focalizadas, constituye una lógica de las políticas sociales que podemos reconocer en el ámbito educativo. Los procedimientos que en los propios términos de los autores significan “*la traducción*



*operacional de las políticas*” son los programas o proyectos sociales. Mediante la agregación de proyectos se forman los programas y finalmente las políticas son “*concebidas como agregados de programas*”. Centran la acción del Estado en la eficiencia de la gestión, por lo que los resultados negativos son adjudicados a errores en el diseño o en su implementación vinculados a cuestiones técnicas. Por ejemplo, se considera un aspecto central la identificación correcta de la población-objetivo. Requiere tener en cuenta las diferencias, la heterogeneidad de la misma dado que igualar es compensar las diferencias con proyectos adecuados (ibid.).

Con respecto a la responsabilidad de los sistemas educativos se plantea la adecuación de sus distintos niveles y modalidades a los requerimientos del mercado. Por ejemplo, respecto de la educación de jóvenes y adultos en América Latina, Paiva (1994) propone la adopción de las soluciones del mundo desarrollado, en el cual se han tomado medidas importantes para “*readecuar la fuerza de trabajo a los cambios estructurales*” por los que está pasando la economía, dirigiendo especialmente entrenamientos a aquellos que corren el riesgo de ser lanzados al desempleo. Subraya la preocupación de los países centrales en promover reformas que abran los centros de entrenamiento a las fuerzas del mercado:

No se trata solamente de reforzar y mejorar la calidad de la educación inicial o promover medidas compensatorias de la enseñanza fundamental, sino de reeducación constante, reentrenamiento, readecuación a los nuevos procesos de trabajo, a los procedimientos vinculados a ellos y a los contenidos del empleo. (ibid., p.4)

La incidencia de la teoría del capital humano es perceptible a través de estas argumentaciones, presentándose con la evidencia aparente del sentido común y otorgando valor sólo a aquella educación que es rentable en el mercado.

En contraposición con esta lógica, acordamos con la perspectiva de Frigotto (op.cit.), autor que profundiza el análisis de la teoría del capital humano desde el marxismo, revelando su carácter mistificador de la realidad. Siguiendo su línea de pensamiento, lo específico de la escuela en el capitalismo no es la preparación profesional inmediata,



sino que se sitúa en el nivel de la producción de un conocimiento general, articulado al entrenamiento específico efectivizado en el sistema productivo.

Quienes postulan una relación directa de la educación con el sistema productivo ignoran, el carácter no fundamental de la práctica educativa y su *naturaleza mediadora* dentro de las relaciones sociales de producción. La mediación de la escuela con el proceso productivo capitalista se realiza a través de la provisión de un saber general articulado con el saber específico y práctico que se desarrolla dentro del proceso productivo, y mediante la transmisión de aspectos ideológicos, necesarios al capital, para la gran masa de trabajadores que constituyen el cuerpo colectivo de trabajo (ibid.).

### **La Pedagogía de las Competencias y la formación del trabajador flexible**

Vinculado a los argumentos del neo-enfoque de la teoría del capital humano, la formación para el desarrollo de competencias que exigen los nuevos modos de producción, surge de una nueva forma de concebir el concepto de formación, que reemplaza a la predominante en la etapa anterior, orientada a la calificación de trabajadores para puestos de trabajo específicos.

Según Martín (op.cit.), la noción de competencia, en su uso relacionado con el 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”* (p. 11). Ello implica que no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

Las competencias son amplias y flexibles y se van incorporando a través de experiencias sociales, familiares, escolares y laborales y no son patrimonio del puesto de trabajo, sino atributos de la persona del trabajador. La trayectoria a través de la cual se desarrollan las competencias es única en cada caso, incluye elementos individuales y sociales e implica una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y,





eventualmente, educación no formal. Constituyen un conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba, por lo cual se oponen a las calificaciones, que eran medidas por el diploma y la antigüedad.

Desde los impulsores de una pedagogía de las competencias, su centralidad obedece, entre otros motivos, a que *“las competencias que exigen los nuevos paradigmas productivos son cada vez más coincidentes con las necesarias para el desempeño de la participación ciudadana.* Esta afirmación permitiría poner fin a la vieja dicotomía entre formación para el trabajo y formación para la ciudadanía. (Filmus 2007)

En cuanto a la relación de esta lógica con la trayectoria educativa de los individuos y sus posibilidades de acceder a un puesto de trabajo, se considera fundamental la capacidad que la persona posea de adaptarse a las permanentes innovaciones, a través de un aprendizaje continuo. Se destacan un conjunto de competencias *“vinculadas con las condiciones de empleabilidad: capacidad de expresión, capacidad de aplicar las matemáticas a problemas concretos y más en general, capacidad de pensar”* (Martín, op.cit. p.14). También juegan un papel central *“algunas [competencias] 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, en Martín, 2005: p. 14).

Según Aronson (op.cit.), a partir de la década de los '80, se torna evidente un aumento de la importancia de lo “inmaterial” en detrimento de lo instrumental. El énfasis en las competencias requiere un tipo de habilidad apta para enfrentar la incertidumbre. Según los teóricos de la nueva concepción del capital humano, las competencias laborales que requiere el desempeño en economías abiertas y sometidas a intensas presiones hacia la competitividad global generó un nuevo concepto de educación, que *“hace hincapié en la adquisición de disposiciones cognitivas superiores para enfrentar eficazmente situaciones complejas, lo cual supone entrenamiento para resolver problemas, para*





*actuar creativamente y tomar decisiones; el conjunto configura los contornos de una formación orientada hacia las “competencias de empleabilidad”.*(p.15)

En forma coincidente, el estudio del BID, ya mencionado (Bassi, et.al. op.cit.), concluye que, además de las destrezas académicas tradicionales en las que forma la escuela, los empleadores buscan en los jóvenes una serie de “habilidades socioemocionales” relacionadas con el comportamiento, como la responsabilidad, el trabajo en equipo y la capacidad de resolver problemas, todo lo cual contribuye a mejorar sus probabilidades de lograr una inserción laboral exitosa. Estas habilidades, según el estudio, son valoradas por las empresas estudiadas en mayor medida que las de conocimiento y las específicas del sector productivo.

Esta línea argumentativa enfatiza que en la actualidad, el papel socializador de la educación (desde otro lugar teórico y político sería la función vinculada a la continua recreación de la hegemonía) cobra mayor importancia, mientras que decrece la función relativa a la instrucción. La educación sería de índole expresiva puesto que procura despertar en los trabajadores actitudes vinculadas con la ductilidad, la disposición al aprendizaje, la autonomía y las habilidades comunicativas y de relación (Bonal, 1998: 77). En este marco conceptual la razón de este énfasis estaría relacionado con el problema de la rápida obsolescencia del conocimiento producida por la velocidad del cambio tecnológico y organizacional, por lo que resulta imprescindible la educación permanente (Tedesco, 2000: 62).

Desde un ángulo diametralmente opuesto, para las corrientes críticas (Katz, Deluiz) es otra la razón de la creciente importancia de la “socialización” vinculada a la ductilidad, flexibilidad y a las habilidades socioemocionales y sociales en el marco de una pedagogía de las competencias. Esta pedagogía 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, 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. (Katz, 2000: 7 en Martín, op.cit.) 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. Como afirma Martín:

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. (p. 18)

La noción de competencia en el mundo empresarial se relaciona con la redefinición en la organización del trabajo y la implementación de políticas orientadas a la búsqueda de flexibilidad en el empleo para que el sector del capital obtenga mayor rentabilidad, en el marco de un modelo ideológico que justifique el avance del individualismo, tanto en el lugar de trabajo como en los distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo.

### **Nuevo individualismo, contexto de incertidumbre y capital social**

Ahora bien, es precisamente la renovación conceptual respecto del tema del individualismo, uno de los pilares en los cuales se asienta la nueva fundamentación de las actuales relaciones capitalistas de dominio y explotación expresada por la Tercera Vía, proyecto de sociabilidad sistematizado por el sociólogo Anthony Giddens, con importantes avances en nuestra región (Wanderley Neves, et. al., op.cit.). En efecto, incorporando y superando la concepción neoliberal -de la que es continuación y reemplazo- la conceptualización de la Tercera Vía afirma la existencia de un “nuevo individualismo”. Giddens (2000) argumenta que las lecturas sobre el individualismo desde la izquierda y la derecha apuntan a aspectos negativos con efectos desastrosos respecto de la solidaridad social, la que denominan “la sociedad del yo primero”. Para el autor, ambas lecturas son erróneas porque las nuevas generaciones están sensibilizadas con una gama mayor de preocupaciones morales que las anteriores en temas tales como los derechos humanos, la ecología y la libertad sexual, aunque no relacionen estos



valores con ningún tipo de tradición. No se trata de un individualismo egoísta ni representa una amenaza para la solidaridad social. El cambio radica en que la solidaridad, en el actual mundo “cosmopolita y globalizado”, ya no puede garantizarse mediante la acción vertical del Estado. Según Giddens, *“Hemos de construirnos nuestras vidas de un modo más activo que las generaciones anteriores y aceptar más activamente responsabilidades por las consecuencias de lo que hacemos”*. (ibid.p.50)

En el mismo sentido Beck (2001) sostiene que en la sociedad actual la “individualización”

No significa atomización, aislamiento, soledad, desconexión o el final de todo tipo de sociedad, (...) significa, en primer lugar, el proceso de desvinculación [*disembedding*] y, en segundo lugar, el proceso de revinculación a nuevas formas de vida de la sociedad industrial en sustitución de las antiguas, en las que los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías.

De esta manera, siguiendo a Wanderley Neves (op.cit.), la concepción de la Tercera Vía sostiene la idea de que el individuo renovado sería capaz de ir más allá de sus límites, comprendiendo un conjunto mayor de cuestiones, sin que esto signifique una pérdida en su capacidad de ejercer su autogobierno. Al realizar su existencia en un mundo “globalizado” y atravesado por “perturbaciones e incertidumbres”, ese individuo renovado sería más inteligente, más sensible, más flexible y abierto a las influencias del mundo. Por lo tanto, *“con este condicionamiento cultural, ese individuo estaría más apto que el de otros tiempos a compartir valores y participar de organizaciones sociales presentes en su universo y vinculadas a su identidad no-económica*. (p.64)

Lo que venimos exponiendo nos permite ahora destacar dos cuestiones centrales respecto de la nueva pedagogía de la hegemonía que se articulan con los rasgos de la pedagogía de las competencias desarrollados más arriba: 1) la relación entre



individualismo y contexto de incertidumbre y, 2) la relación entre las posibilidades de acción humana en la sociedad actual y la creación de capital social.

1. El individuo de hoy debe moverse, según la “nueva interpretación del mundo” que desarrolla el proyecto de la Tercera Vía, en un contexto de incertidumbre correspondiente a una “sociedad postradicional”, un “mundo en riesgo”, que sufre profundos descontroles, en el que gran parte de las verdades producidas ya no logran explicar ni orientar la intervención en la realidad. Prevalece en esta lógica, la naturalización del sistema capitalista como algo inhumano y fuera de la historia, aunque resultante de ella. Por lo tanto, no cabe a los hombres la dirección del proceso histórico, ya que todos se habrían vuelto rehenes de un sistema en mutación permanente en el cual prevalecen las dudas (Wanderley Neves, op.cit.). Así, restaría a los seres humanos concebir la historia como resultado de una sumatoria de acontecimientos sucesivos e inciertos. Estas son las consideraciones que delimitan el lanzamiento de una serie de nociones responsables por justificar una plataforma política que viabilice la manutención de las relaciones sociales vigentes.

Para Beck (2) la sociedad del riesgo, aparece con la obsolescencia de la sociedad industrial, como una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial. En un mundo de incertidumbres los conflictos sociales deben analizarse como “problemas de riesgo” y por tanto, ambivalentes e impredecibles. Es una sociedad cosmopolita que todos compartimos, que no tiene “salidas” u “opciones”, sólo el reconocimiento de que -para bien o para mal- estamos sujetos a vivir situaciones que no podemos controlar (Beck 2012).

Para el proyecto de la Tercera Vía, la llamada “globalización intensificadora” es un fenómeno en el cual son más importantes los efectos generados en el plano cultural, como el cambio de hábitos, costumbres y estilos de vida, que sus manifestaciones en la



esfera económica y financiera como consecuencia de la intensificación de la comunicación global instantánea y del transporte de masas. Esta noción, niega la profundización de la jerarquización planetaria que centraliza la riqueza y amplía la desigualdad en el escenario de la mundialización financiera (Wanderley Neves, op.cit.).

2. Ahora bien, lejos del aislamiento o la desconexión, para la Tercera Vía los individuos existen en un mundo en el que predomina una “*modernización reflexiva*”, la cual implica el uso social activo de la información y la comunicación que aumentan la capacidad analítica que generaría un “*mundo de personas inteligentes y activas en el plano social*”. Este presupuesto enuncia la necesidad de construcción de la llamada “*sociedad civil activa*”. De esta forma hombres y mujeres mejor informados y educados ya no se constituyen en sujetos históricos sino en actores sociales, que asimilan una nueva postura social expresada en la prestación de servicios y no en la reivindicación colectiva de derechos (ibid.).

Para ello resulta imprescindible la renuncia al “*viejo mundo de las polaridades*” (derecha-izquierda, lucha de clases). El argumento central parte del reconocimiento de que el mundo -como señalamos más arriba- no está controlado rígidamente por el poder humano sino por las incertidumbres. Por lo tanto renovar la sociedad civil implica abrir un espacio para la “*restauración de las solidaridades perjudicadas*” y para la promoción de la cohesión social a través de la diseminación de posturas más armónicas, flexibles, dialógicas y cooperativas que permitan enfrentar los desafíos de tales incertidumbres.

La Tercera Vía comparte con la doctrina liberal la afirmación de que la inclusión social y el bien común deben asegurarse a través de políticas sociales que desenvuelvan el capital social de los grupos de individuos para la acción promoviendo el “*emprendedurismo*”, la autoconfianza y la capacidad de administrar riesgos para así romper definitivamente con la cultura de la dependencia del Estado. Sin embargo, introduce elementos que amplían la teoría liberal del Estado, al afirmar que la sociedad



civil está asociada al Estado en la búsqueda de la cohesión social y reafirma al Estado como el responsable por la creación de la sociedad civil, agregando la noción de “asociaciones” entre las esferas de lo político y de lo social. El objetivo es expandir una “economía mixta” y “repolitizar la política” a través de la asociación entre lo público y lo privado y de la cobertura de un gran abanico de acciones que involucra empresas y organizaciones no gubernamentales en la provisión de bienes sociales (ibid.).

Vinculado a la conformación de una sociedad civil activa, el concepto de “*capital social*”, según Putnam (1993 en Arriagada, 2003) “*está constituido por aquellos elementos de las organizaciones sociales, como las redes, las normas, la confianza, que facilitan la acción y la cooperación para beneficio mutuo, puesto que el trabajo en conjunto es más fácil en una comunidad que tiene acervo abundante de capital social*”. (p. 14)

Los organismos internacionales han considerado el capital social con un enfoque económico con el objetivo explícito de mejorar las condiciones de vida de la población pobre. El Banco Interamericano del Desarrollo (BID, 2001 en Arriagada, ibid.) ha enfatizado en las dimensiones éticas y culturales del capital social. Su propuesta *comprende varios factores tales como el clima de confianza social, el grado de asociatividad, la conciencia cívica, los valores éticos y, la cultura entendida como “la manera de vivir juntos”*. Asimismo, se subraya la necesidad de promover procesos que eviten la corrupción en la región latinoamericana (Kliksberg, 2000 en Arriagada, ibid.).

Sus defensores afirman que el desarrollo del capital social de diferentes grupos sería capaz de revertir la situación de pobreza de las comunidades y de generar actitudes activas frente al aparato de Estado. El objetivo de esta concepción, de cuño neoliberal es educar las fracciones de la clase trabajadora para una nueva realidad en la que las políticas sociales universales ya no fueran eficaces. De esta forma, la solución de los problemas y la realización de demandas deberían canalizarse a través de la movilización de pequeños grupos y por intermedio de “asociaciones” con el aparato



estatal y otros organismos de la sociedad civil y ya no más en las políticas universalizantes (Wanderley Neves, op.cit.).

Dadas estas características, el “capital social” asociado al “capital humano” sería el remedio que permitiría minimizar los efectos perversos y degradantes inherentes al modo de producción capitalista en su etapa actual y, al mismo tiempo, introducir de forma estratégica nuevos marcos de referencias sociales. Este tipo de sociabilidad sirve para estimular y orientar la naturaleza y la intervención política de nuevas agrupaciones que no actúen en el punto nodal de las contradicciones del capitalismo, pasando a convivir bajo la tolerancia del sistema e inclusive en armonía con él.

Orientados para luchar a partir de un nivel más primitivo de conciencia política, estos movimientos contribuyen en forma significativa a la reafirmación de la ideología burguesa. Por este motivo el individualismo, como valor moral radical, se articula de manera decisiva con la conformación de una sociedad civil activa y con la reforma del Estado (ibid, p. 66)

### **Proyecto de la Tercera Vía y privatización de la educación**

¿Cómo se expresan estas concepciones en la realidad actual de los sistemas educativos?

Asistimos al progresivo despliegue de una retórica que, con marcada insistencia, fue avanzando durante las últimas décadas a través de la producción de discursos, documentos, eventos y experiencias de organismos internacionales, empresas, fundaciones, ONGs, organismos estatales (nacionales, provinciales y municipales) ganando espacio en la agenda político-educativa.

Nociones como “alianzas intersectoriales”, “gobernanza en red”, “incidencia de la sociedad civil”, “participación ciudadana en educación”, “participación de las organizaciones de la sociedad civil”, son expresiones de esta propuesta de colaboración entre el sector estatal, el privado y el llamado “tercer sector” o “sector no lucrativo”.

Lo expuesto anteriormente permite hipotetizar que asistimos a un movimiento de reconfiguración del sentido de lo público y de lo privado y de la responsabilidad del





Estado y de las organizaciones de la Sociedad Civil por la garantía del cumplimiento del derecho a la educación bajo el supuesto que “el Estado por sí solo no puede”.

El análisis realizado por Ball y Youdell (2008) sobre los procesos de privatización encubierta en la educación pública aporta categorías fértiles para la investigación que llevamos a cabo<sup>2</sup>. La privatización puede tomar dos formas principales: la privatización endógena “en” la educación pública, que se refiere a “*la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial*” y la exógena “de” la educación pública, que supone “*la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado a través de modalidades basadas en beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública*” (p. 8-9)

Con respecto a las tendencias más recientes, Ball (2012) argumenta que la política educativa se está haciendo de nuevas maneras, en nuevos espacios, por nuevos actores, y que muchos de estos nuevos espacios son más privados, en todos los sentidos de esta palabra, que públicos y democráticos. Como resultado, la gobernanza educativa y el Estado educativo se están transformando en sentidos muy marcados, y la misma educación está siendo reconceptualizada como una oportunidad para el beneficio. El autor subraya que no se trata de un cambio absoluto, “*sino más bien un desplazamiento en el equilibrio o combinación entre los diferentes elementos de gobierno, burocracias, mercados y redes. Es decir: ¡más redes, más mercados y menos burocracia!*”. (p.22)

Cada vez más los gobiernos catalizan a los sectores público, privado y voluntario hacia la acción para solucionar los problemas de su comunidad y se redefinen como “facilitadores” más que como “hacedores” autárquicos que posean, operen y produzcan todo por ellos mismos. Los defensores de la “*gobernanza en red*”, sostienen que esta

---

<sup>2</sup>Se trata del Proyecto de Investigación: La alianza público-privado en la gestión de la educación. Un estudio sobre la participación de la sociedad civil en las escuelas secundarias de las provincias de Río Negro y de Neuquén



pluralidad de actores “*comprometidos en un proceso reflexivo de diálogo e intercambio de información*” favorecen espacios “*para las soluciones colaborativas*” lo cual “*produce un mayor grado de flexibilidad y ajuste a la complejidad de las condiciones socio-económicas existentes*”. (p.22)

Llevado al plano educativo la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, además de incorporar la figura de escuelas de “*gestión social y cooperativa*”, establece en el artículo 4° la responsabilidad estatal por la educación “*con la participación de las organizaciones sociales y las familias*” y en el 6° agrega “*los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario*”. Importa destacar esto porque el actual gobierno inscribe sus lineamientos político-educativos en las regulaciones que contiene dicha norma.

La participación y el compromiso de todos por la educación cobran un lugar central en la agenda educativa del actual gobierno tal como lo propone el Plan Estratégico de Educación 2016-2021 “*Argentina Enseña y Aprende*”, concertado en el seno del Consejo Federal de Educación.

La formación no sólo es un factor fundamental para el logro de la empleabilidad en términos individuales, sino que es un factor que contribuye a la estabilidad política del sistema, en tanto instrumento esencial de las políticas públicas, conteniendo las demandas. 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 (Martín, op.cit.). Para el enfoque de la CEPAL 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. 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 (ibid.), aunque ahora aliado al Estado y la sociedad civil.

### **Reflexión Final**

Asistimos hoy a un conjunto de políticas, prácticas y discursos que procuran conformar un nuevo sentido común permeable a la nueva pedagogía de la hegemonía legitimadora de las actuales relaciones de explotación y dominación, que se expresa en el proyecto de la Tercera Vía para América Latina.

El desarrollo articuló las nociones de capital humano, empleabilidad, pedagogía de las competencias, nuevo individualismo y capital social, mostrando las estrategias orientadas a la construcción de una nueva interpretación de las relaciones sociales, del papel de la educación y de la relación entre educación y trabajo.

Interpretación que oculta la verdadera naturaleza del desempleo, la desigualdad y la pobreza en la etapa actual del capitalismo, como también dificulta las posibilidades de avance en niveles de conciencia política y organizativa por parte de la clase trabajadora.

### **BIBLIOGRAFÍA**

ARONSON, P. (2007). El retorno de la Teoría del Capital Humano. En Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis Año VIII – Número II (16/2007) pp. 9/26

ARRIAGADA, I (Aproximaciones conceptuales e implicancias del enfoque del capital social. Ponencia II. Panel 1: 1. Capital social: potencialidades y limitaciones analíticas de un concepto. CEPAL – SEIE Seminarios y conferencias.

BALL, S. (2012) Global Education Policy: Austerity and profit. Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna. Traducción: Antonio F. Canales Serrano.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah (2007). Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar. Presentado en el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación 2007. Bruselas, Internacional de la Educación.



BASSI, M., BUSSO, M., URZÚA, S., y VARGAS, J. (2012). Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo.

BECK, U. 2012. La redefinición del proyecto sociológico: el desafío cosmopolita. En Sociológica, año 27, número 77, pp. 269-280 septiembre-diciembre

BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (2001). Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza Editorial.

COHEN, E. y FRANCO, R. (2005) Gestión Social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales. México D.F., CEPAL y Siglo XXI Editores.

FILMUS, D. (2007). Las transformaciones en la relación educación-trabajo. En Filmus, D: Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Buenos Aires: Troquel.

FRIGOTTO, G. (1998). La productividad de la escuela improductiva. Cap. I "Educación como capital humano". Miño y Dávila editores.

GENTILI, P. (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En: Gentili, P. (Comp.) Cultura, Política y Currículo. Buenos Aires: Editorial Losada.

GIDDENS, A. (2000). La Tercera Vía. La renovación de la socialdemocracia. México, D.F.; Santillana.

JUNGE, G.A. (2013). Educación de jóvenes y adultos y la teoría del capital humano: Una mirada crítica. En Paideia. Revista de Educación. N° 52. Facultad de Educación. Universidad de Concepción. Chile, enero-junio 2013, pp. 11-29.

MARTIN, M. E. (2005). Una lectura crítica de la temática Estado, Educación y Trabajo Trabajo en el escenario de los '90. Ponencia presentada en el 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo).

MORENO BECERRA, J. R. (1998). Economía de la Educación. Madrid: Ed. Pirámide.

PAIVA, V. 1994. Anos 90: As novas tarefas da educação dos adultos na América Latina", En Cadernos da Pesquisa, São Paulo, n° 89, maio.



RAMIREZ GUERRERO, J. (1998) La “Formación de Transición”: Modelo conceptual para una estrategia de intervención contra el desempleo juvenil de tipo estructural. En Juventud, educación y empleo. (Herramientas para la transformación, n° 8) Montevideo: Cinterfor.

RODRIGUEZ, D. M. (2012) La construcción de la gobernabilidad democrática o como educar el consenso a través de la educación de jóvenes y adultos. El caso de Río Negro. En J. Visotsky y G. Junge (comp.) Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases. EDUCO. UNComahue.

SPINOSA, M. 2005. Del empleo a la empleabilidad, de la educación a la educabilidad. Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos sociales. 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET. 10 al 12 de agosto.

TEDESCO, J. C.: "Educar en la sociedad del conocimiento", F.C.E, México, 2002.

WANDERLEY NEVES, L.M. (Org.), (2009) La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.