

EDUCACIÓN Y TRABAJO: ¿CRISIS DE UN PARADIGMA

Rafael Echeverría

I. EVALUACION DE RESULTADOS

Durante las últimas décadas, y de manera muy particular desde los años 50, tanto en Chile como en buena parte de América Latina se consideró que la educación era uno de los principales instrumentos para impulsar el desarrollo económico y social, atenuar las desigualdades sociales y superar las condiciones de pobreza extrema. Diversos elementos de juicio convergían para abrigar las mayores expectativas sobre el impacto social que resultaría de una fuerte inversión orientada a extender la cobertura y mejorar la calidad de los servicios educativos. Se consideraba, por ejemplo, que en la medida en que determinados niveles de empleo se relacionaban positivamente con determinados niveles educacionales el aumento de la educación se traduciría en un aumento correspondiente en calidad de trabajo, productividad, ingreso y prestigio social. Por otro lado, el disponer de una mano de obra calificada, y por lo tanto educada, resultaba un requisito indispensable para promover un desarrollo productivo capaz de incorporar crecientemente los nuevos avances tecnológicos. La propia inversión en educación contribuiría, por su parte, para promover aquellos desarrollos tecnológicos requeridos por el país. Por último, se entendía que la educación era una herramienta importante para generar una capacidad autónoma de resolución de problemas en aquellos sectores sociales sometidos a condiciones de subempleo y desempleo, o de pobreza y marginalidad.

Resulta indispensable reconocer los notables avances producidos tras los objetivos de extender la educación y asegurar la universalidad del acceso al sistema escolar. Tómese en consideración que entre 1950 y 1985, en Chile, la matrícula del sistema escolar en relación a la población de 6 a 18 años aumenta de un 51.3% a un 88.2% (2). En la medida de que progresivamente se fueron cumpliendo los objetivos de acceso al sistema escolar, muy pronto se colocó el énfasis en los problemas de mantención de la población en edad escolar dentro del sistema y se enfrentaron los problemas de repitencia y de deserción.

Sin embargo, a pesar de que los objetivos educacionales se cumplieron ampliamente, los efectos sociales que de éstos se esperaban han estado muy lejos de lograrse. En primer lugar, no se logró traducir de manera significativa la importante inversión en educación en crecimiento económico (3). En segundo lugar, los logros en educación tampoco se han expresado en una tendencia efectiva orientada hacia la superación de las condiciones de desigualdad y pobreza extrema (4). No es extraño comprobar por lo tanto, que en vez de obtenerse un aumento de los niveles de bienestar económico y social de la población como resultado de la expansión de los servicios educacionales, lo que se observa, en cambio, es un aumento de los niveles educacionales de los sectores tradicionalmente más pobres (5). La expansión de la educación no ha producido los efectos sociales esperados.

Es indiscutible que en ésta situación han intervenido factores extraeducacionales, la configuración de condiciones estructurales macro-sociales y procesos históricos altamente significativos que no podrían dejar de considerarse. Desde un punto de vista estructural cabe reconocer los obstáculos que resultan del carácter heterogéneo y segmentado del mercado del trabajo y la existencia de importantes barreras para la movilización ocupacional (6). En este aspecto, el efecto principal de la educación no ha sido el generar condiciones de mayor homogenización del mercado de trabajo con la consiguiente disminución de las barreras a la movilidad ocupacional, sino, por el contrario, un desplazamiento de éstas últimas, corrigiendo la incidencia previa de la educación. En otras palabras, la educación no ha modificado sustancialmente las condiciones originales de segmentación del empleo sino, por el contrario, lo que se ha modificado es el perfil educacional de los segmentos del mercado de trabajo. Tampoco puede desconocerse que Chile se ha visto sometido durante las últimas décadas a profundos virajes políticos, con sus cambios consiguientes de políticas económicas. El hecho de que tales virajes se produjeran y el carácter de las políticas económicas aplicadas pueden ser considerados como factores de incidencia en el escaso impacto social de las políticas educacionales, a pesar de que éstas se han realizado dentro de marcos relativamente estables. Después de todo, la tasa promedio de crecimiento económico de Chile es sustancialmente inferior que la que exhiben otros países de un nivel de ingreso equivalente.

Sin embargo, es también conveniente reconocer que el problema de los límites de la educación, desde el punto de vista de su impacto y de su eficacia sociales, dista de ser un problema particular de Chile y ha pasado a constituirse en la actualidad en el problema general de la educación en sociedades muy diferentes, con muy diversas condiciones económicas, política, sociales y culturales e, incluso, bajo condiciones estructurales altamente estables (7).

En los hechos, el aumento de la educación no logra traducirse en una mayor eficacia en el desenvolvimiento social de quienes acceden a ella, a menos que esté relacionada muy directamente con adiestramientos particulares (habilidades). En otras palabras, la educación no logra convertirse en acción competente, a menos que se trate de aquellas modalidades de educación orientadas directamente a la competencia en la acción (habilidades). El resto del presente trabajo procura detenerse a examinar la relación entre educación y competencia en la acción social (v.gr. trabajo) para aquellas modalidades educativas en las que la relación no es directa, ni explícita.

Al examinarse la relación entre educación y trabajo se hará abstracción de aspectos que, en el marco de la reflexión global deberían obligadamente estar presentes. El primero de ellos alude al reconocimiento de que, cualquiera sea la modalidad que asuma el quehacer educativo, su eficacia social posterior no es sólo una resultante del carácter de dicho quehacer, sino también de las determinantes macro-estructurales en las cuales dicho quehacer se inscribe. Tales determinantes podrán inhibir o potenciar las opciones asumidas desde el ámbito del quehacer educativo. Su eficacia, por lo tanto, no es sólo una función de sí mismo, sino también del contexto social en el cual se inserta. Un aspecto del que se hará abstracción es que la educación cubre áreas y niveles o modalidades muy diferentes, con grados de eficacia social que no son equivalentes. Tales áreas o niveles dan cuenta del carácter segmentado de la educación desde el punto de vista de su eficacia social y, consiguientemente, permite reconocer fronteras entre un tipo de educación y otro. Un segmento que requiere diferenciarse de los demás, es aquél, por ejemplo, del aprendizaje de las destrezas educativas básicas (lectura, escritura y operaciones elementales de aritmética).

En tercer lugar si se acepta la segmentación del quehacer educativo, el hecho de que la educación en general se traduzca en mayor o menor eficacia social estará necesariamente determinado por su distribución social, de acuerdo precisamente al carácter más restringido o extendido del acceso. Siguiendo con el ejemplo anterior, cabe considerar que en la medida que un sector de la población no acceda a las destrezas educativas básicas, la educación establece una diferencia significativa desde el punto de vista de sus efectos sociales (8).

II. LA CRISIS DE UN PARADIGMA

Reiteremos el problema planteado inicialmente: a pesar de los presupuestos y expectativas originales, los avances realizados en educación no se han traducido en beneficios económicos y sociales y, de manera muy particular, no' han demostrado ser suficientemente eficaces en la esfera del trabajo. Los resultados alcanzados plantean una relación problemática entre educación y trabajo. Los avances en un dominio no se traducen en avances en el otro.

Si captamos que éste es el problema, podemos asumir diferentes opciones para encararlo. Una alternativa nos lleva a postular que, si los resultados fueron aquellos efectivamente obtenidos, el problema reside en nuestras expectativas y presupuestos originales de eficacia sobre las posibilidades de la educación en cuanto a modificar la esfera del trabajo. En otras palabras, el problema reside en nuestra incapacidad pasada para reconocer los límites inherentes de la educación. No se trata, por lo tanto, de un problema que sea pertinente a la educación, sino a nuestras expectativas y presupuestos. Es importante reconocer que ésta ha sido la tendencia predominante, más o menos, explícita, en buena parte de los diagnósticos acometidos.

Sin embargo, no es la única alternativa de abordaje del problema. Desde una segunda perspectiva, cabe considerar que los resultados obtenidos pueden ser también el producto de nuestra particular manera de concebir lo que es la educación, y su relación con el trabajo. Cuando nos referimos a nuestras concepciones no aludimos sólo a las formas como caracterizamos cada uno de estos términos, sino, de manera no menos importante, a las formas institucionales a través de las cuales ejecutamos el quehacer educativo y las diferentes prácticas laborales. Apuntamos, por lo tanto, a las formas como diseñamos nuestra acción en una de estas esferas: la educacional y la laboral. Sin embargo, siendo ésta una alternativa de explicación lógicamente posible, ella no es necesariamente una opción efectiva de análisis. Y no lo es, porque es muy difícil que la adoptemos si no tenemos a la mano alguna alternativa interpretativa diferente, a través de la cual podamos comenzar a sospechar que nuestras concepciones habituales pueden estar erradas. De no contar con un punto de apoyo alternativo, es probable que tendamos a pensar que se trata de un problema de la educación y no de nuestro concepto de ella y de la particular forma cómo, a partir de nuestra concepción la ejecutamos socialmente.

Si el problema, tal como lo hemos planteado, reside en la relación entre la educación y el trabajo, podemos advertir -quizás como una forma de abrimos a la posibilidad de esta segunda alternativa de indagación- que surge de inmediato un segundo problema: el hecho de que nos es muy difícil dar cuenta de la relación enunciada. ¿Cómo se relacionan la educación y el trabajo? ¿De qué forma los elementos propios del proceso educativo se expresan en el proceso de trabajo?. Sin duda que se trata de la pregunta fundamental para examinar la relación. Sin embargo, una vez que la formulamos debemos

reconocer que nos es muy difícil responderla. Pudiendo decir algunas cosas, ellas suelen ser superfluas; lo que equivale a decir que resultan muy poco útiles para enfrentar el problema originario de las condiciones de eficacia entre educación y trabajo. Reconozcamos al menos que, si esperamos que la educación produzca determinados efectos en la esfera de trabajo, es porque- estamos presuponiendo que existe una relación entre ambos y debemos aceptar que, si tal relación existe, ella debiera poder expresarse, y debiera permitir identificar con claridad los elementos que la constituyen. Sin embargo, presuponiendo una relación, nos es difícil establecerla.

Y, ¿cuál es el problema?. Pues bien, que salvo para aquéllas modalidades educacionales definidas muy directamente a partir de requerimientos de procesos de trabajo (e.g. capacitación), el resto de las modalidades educacionales pareciera situarse en un dominio muy diferente de aquél en que se sitúa el trabajo. Entre ambos dominios las intersecciones parecieran ser mínimas o triviales. De manera específica la educación pareciera corresponder con un proceso dirigido a la transformación de las conciencias, a la acumulación del saber, etc. El trabajo, en cambio, pareciera tener que ver con procesos muy concretos, de transformación material de una realidad objetiva, etc. Se trata, es cierto, de dominios de la acción humana, pero situados en niveles radicalmente diferentes. Al concebirlos de esta forma, aunque no estemos conscientes de ello, estamos subscribiendo determinadas opciones filosóficas y, muy particularmente, una perspectiva dualista que nos remite directamente a la filosofía cartesiana (9). Hubo, es cierto, diferentes intentos de superación de esta perspectiva dualista que separa la realidad en conciencia y realidad objetiva, alma y cuerpo, mente y naturaleza, y de ésta forma, en muchas otras oposiciones equivalentes. Sin embargo, salvo algunas corrientes de pensamiento desarrolladas durante las últimas décadas, los demás intentos de superación del dualismo (e.g., hegelianismo, marxismo, etc.), resultaron altamente problemáticos.

En los últimos tiempos, sin embargo, desde muy distintas disciplinas, desde campos de preocupación muy diversos, se han estado generando importantes desarrollos que, mirados en perspectiva, parecieran ser confluyentes y traer consigo una elevada capacidad desestabilizadora para el dualismo cartesiano. La reflexión que se propone a continuación se realiza desde una determinada plataforma interpretativa, en la que se integran y sintetizan diversos de estos desarrollos, y que es aquélla planteada en los trabajos de Fernando Flores (1982 y 1986). En ellos se recogen y articulan importantes avances producidos en el ámbito de las ciencias biológicas, en la metafísica y, muy particularmente, en el campo de la filosofía del lenguaje. Flores, sin embargo no sólo acomete la difícil tarea de articular desarrollos que, en sus dominios específicos, no resultan explícitamente convergentes, sino que posee el mérito adicional de iniciar un -interesante esfuerzo de re- conceptualización sobre el trabajo y la tecnología. Aunque los planteamientos que se harán a continuación procuran arrancar de esa reflexión y, por lo tanto, le son tributarios, evidentemente no la comprometen ni en su tratamiento específico ni en sus conclusiones.

Dentro de lo que llamaremos el paradigma tradicional, en que domina el dualismo, se concibe a la realidad escindida en dos planos: el de la conciencia, por un lado, y el de la realidad objetiva, por el otro. De esta perspectiva, el problema de la validez del conocimiento, por ejemplo, se resuelve como un problema que guarda relación con la correspondencia -requisito de validez del conocimiento- entre la conciencia y la realidad objetiva. Para que haya conocimiento debe poder existir alguna forma de representación de la realidad objetiva en la conciencia. Ello supone, por lo tanto, algún grado de aprehensión

de la realidad objetiva por la conciencia y, consiguientemente, que la realidad objetiva informa o instruye a la conciencia. Si ello no sucede, no hay conocimiento válido posible. Esta distinción (conciencia y realidad objetiva) es constituyente, y todo el resto se ordena conforme a ella. La realidad queda escindida en lo que ella objetivamente es y en cómo ella es subjetivamente, para la conciencia. De allí, por ejemplo que el trabajo se asocie a las transformaciones de la realidad objetiva, y la educación con las transformaciones de las conciencias. En este esquema, el lenguaje, es un personaje menor. Se le reconoce como forma de expresión, de exteriorización de la conciencia, de un mundo interior que a través suyo se vehiculiza. A la vez, la importancia que se le asigna remite a su capacidad de ser portador de verdad o falsedad sobre lo real. Aunque se trata de una versión simplificada, ella da cuenta de los rasgos fundamentales del paradigma tradicional.

Desde distintos lados este paradigma comenzó a resquebrajarse, a hacer crisis. Uno de los problemas más antiguos fue aquél de establecer las condiciones requeridas para asegurar la validez del conocimiento, de establecer las "garantías" que permitían establecer la adecuada correspondencia entre conciencia y realidad objetiva. El desarrollo de la epistemología da cuenta de las diferentes dificultades encontradas para establecer las "garantías" de un conocimiento válido al enfrentarse el problema desde esta perspectiva. Comprendemos, por lo tanto, que nuestras dificultades para establecer la relación entre educación y trabajo son epistemológicas se profundizaban en la medida que no era posible sustentar en capacidades biológicas específicas la posibilidad de una "representación" subjetiva de la realidad objetiva (10). La invocación de una relación de correspondencia aparecía, por lo tanto, biológicamente infundada. Con ello, era posible poner en cuestión el supuesto de que la relación entre el ser humano, como organismo vivo, pudiera estar sustentada en relaciones de carácter instruccional, basadas en transmisión de información, entre el organismo, su medio, dentro de éste último, otros organismos con los cuales el primero entrara en relación. Simultáneamente, la relación tradicional entre conciencia y lenguaje permitía ser vista desde una perspectiva radicalmente diferente. En la medida en que se discernían las bases biológicas del lenguaje, éste podía ser considerado como la condición determinante de su constitución. El lenguaje ya no es visto como exteriorización de la conciencia; ésta permite ser reconocida como expresión de nuestras capacidades lingüísticas. Somos en el lenguaje. El lenguaje, a su vez, se sustenta en capacidades biológicas determinables.

Desarrollos muy diferentes, iniciados en las matemáticas, y continuados en la lógica, permitieron la apertura de líneas de indagación en la filosofía del lenguaje al interior de la filosofía de tradición analítica. Ellos convulsionarían profundamente los supuestos tradicionales en relación al carácter de las proposiciones lingüísticas. Uno de sus hitos más importantes fue el reconocimiento de que a través del lenguaje no sólo describimos, constatamos o enunciamos lo que la realidad es, y estamos, por lo tanto, comprometidos con el problema de la verdad o falsedad, sino que actuamos. El lenguaje no es un vehículo pasivo de ideas generadas en la conciencia. Es una dimensión activa del comportamiento humano, constituyente de realidad. Con el lenguaje no sólo efectuamos aserciones (y al efectuarlas éstas son también acciones), sino que nos comprometemos, hacemos peticiones, damos órdenes, hacemos declaraciones. A través del lenguaje, hacemos distinciones y con ella constituimos lo real; al constituirlo determinamos nuestros propios desplazamientos en el mundo. El lenguaje es un comportamiento conforme a reglas, como lo es cualquier juego, cualquier comportamiento institucional. El lenguaje es constitutivo de lo social. El lenguaje representa formas de vida (11).

Todo lo anterior hubiese generado un potencial explicativo bastante más restringido de no haberse desarrollado, simultáneamente, y desde posiciones filosóficas muy diferentes, una opción metafísica al dualismo cartesiano. Ello se produce a partir de la filosofía de Heidegger. Uno de los méritos mayores del planteamiento de Flores es haber establecido esta conexión, aparentemente disonante, entre la filosofía del lenguaje, desarrollada desde posiciones analíticas y la metafísica del "Dasein" elaborada desde premisas fenomenológicas. Al efectuarse esta conexión se configura una plataforma interpretativa de un potencial que es difícil de asignar a cada uno de sus pilares, en forma separada.

El planteamiento de Heidegger modifica por completo el problema tradicional del ser y la reflexión sobre sus condiciones originarias de constitución, al afirmar que el punto de partida obligado de la reflexión metafísica es el reconocimiento de que el ser se halla arrojado en el mundo. A diferencia del planteamiento cartesiano, el ser no puede ser afirmado antes o independientemente del mundo en el que se halla. El punto de partida de la reflexión heideggeriana es el ser-en-el-mundo. Ello implica reconocer que, de no cerrarle el paso al dualismo en el de que el ser se halla arrojado en el mundo. A diferencia del planteamiento, cartesiano, el ser no puede ser afirmado antes o independientemente del mundo en el que se halla. El punto de partida de la reflexión -heideggeriana es el ser-en-el-mundo. Ello implica reconocer que, de no cerrarle el paso al dualismo en el punto de partida de su ' reflexión metafísica, no hay como cerrárselo después. Ser y mundo, conciencia y realidad objetiva no son sino derivaciones del "dasein" (ser-en-el-mundo) y, en la medida que se las refiere a él, la propia distinción se diluye. No existe un estatuto independiente para el ser y para el mundo. A su vez, tal como nos señala Heidegger, es propio del

Dasein ser un ente "en cuyo ser le va su ser". El Dasein vive el desgarramiento de la responsabilidad de ser. El ser está en sus manos y lo que sea depende de sí mismo. El Dasein experimenta el reconocimiento de su finitud, de su imperfección, de su incertidumbre. Se encuentra permanentemente amenazado de ser menos, como, asimismo, de la muerte, de la nada, de no ser. Ello define al Dase la relación misma del ser-en-el-mundo, según condiciones de apertura o clausura de posibilidades. En este mismo sentido, las cosas no se hallan "a la vista", expuestas a la percepción de la conciencia, como lo suponía el dualismo. Las cosas se hallan "a la mano" significadas por las condiciones propias de la existencia, pudiendo abrir o cerrar posibilidades, siendo siempre herramientas, utensilios de esta forma especial de ser que es la humana. Son herramientas en la medida que por sus carencias, problemas, quiebres en su existencia, el Dasein es un hacedor del mundo. Todo ello, sin embargo, descansa para Heidegger en el hecho de que disponemos del poder del lenguaje. El Dasein habita en el lenguaje (12).

No se pretende, evidentemente, que lo señalado sea suficiente para acceder a una comprensión mínimamente fundada sobre los núcleos conceptuales que se hayan comprometidos en cada una de las áreas apuntadas. Lo único que se pretende es entregar algunas dimensiones al interior de éstos desarrollos que permitan anticipar la posibilidad de concebir la relación entre educación y trabajo, en términos radicalmente distintos de los que estamos acostumbrados. De lograrlo, se esperaría que simultáneamente se anticipara la posibilidad de re-diseñar la relación entre ellos, a fin de asegurar mayores niveles de eficacia.

III. DESDE UNA PERSPECTIVA DIFERENTE

La dualidad conciencia y realidad objetiva asigna esferas separadas al conocer y el hacer y, por consiguiente, a la educación y el trabajo. A partir de esta misma escisión la pregunta sobre la relación entre ambos términos y, por lo tanto, sobre la eficacia de la educación en el trabajo, queda desde los inicios obstruída. El dualismo filosófico impide establecer el dominio en el cual dicha relación se configura. Nos hallamos en presencia de lo que Bachelard llamaría un obstáculo epistemológico en nuestra capacidad de resolución de un problema. Se podrá argumentar que se trata de una cuestión bastante más simple que lo argumentado y que es completamente innecesario hablar de biología, de filosofía del lenguaje y, menos aún, de metafísica. Lo que se afirma es que, querámoslo o no, estemos o no conscientes de ello, estamos dentro de una tradición filosófica que descansa en el dualismo y, aunque no tengamos ningún interés de entrabarnos en problemas filosóficos, estamos cautivos dentro de una tradición y la presuponemos. El problema reside en que, mientras no seamos capaces de superar las premisas del dualismo, difícilmente podremos resolver adecuadamente la relación entre educación y trabajo. Podemos reconocer, al menos -y ello desde un punto de vista estrictamente empírico-, que tenemos dificultades para dar cuenta de esta complicada y elusiva relación.

Sin embargo, en la medida en que nos distanciamos de las premisas que constituyen el dualismo y nos situamos, con Heidegger, en la perspectiva del Dasem, del ser-en-el-mundo, se nos presenta progresivamente en el primer plano lo que el propio Heidegger define como la morada del ser: el lenguaje. Se trata, no obstante, de un lenguaje que cumple un papel muy diferente del que se le asigna originalmente. Ya no se trata de un elemento menor, a través del cual la conciencia se exterioriza, se manifiestan las ideas sobre la - realidad objetiva y expresamos nuestros estados interiores. Se trata, por el contrario, de uno de los elementos fundamentales de una perspectiva de análisis diferente, que establece la unidad del conocer y hacer. Desde esta perspectiva todo hacer es conocer y todo conocer es hacer. No es distinguible lo uno de lo otro.

Es más, lo que el lenguaje nos proporciona es precisamente aquello que nos hacía falta: el sustrato en el cual se configura la relación eficacia entre la educación y el trabajo. Si examinamos estos dos dominios, esta vez como

dominios institucionales diferentes, comprobamos que ambos representan dominios lingüísticamente constituidos. La educación es un proceso lingüístico orientado fundamentalmente a generar en el alumno un conjunto de distinciones, a introducirlo en un conjunto de procedimientos, para producir desempeños estimados competentes. Su objetivo es incrementar su efectividad en la acción. Todas las distinciones que hacemos sobre el mundo no tienen otro sentido -que el de incrementar nuestra competencia en la acción, La educación es una acción que reconocemos socialmente determinada, acometida a través del lenguaje, como éste mismo, conforme a reglas. La acción social se define tanto por su carácter lingüístico como por su carácter institucional, y ambos se compenetran mutuamente. El comportamiento lingüístico es un comportamiento conforme a reglas y el comportamiento institucional es expresivo. Es en la efectividad de la acción en la que todo comportamiento, en la que toda distinción, discierne su validez. Pero en la medida que se reconoce el carácter 'convencional de la acción social, que vincula condiciones con procedimientos, se elude, como nos plantea Austin, un enfoque pragmatista que concibe lo verdadero como aquello que da buenos resultados. Si aceptamos que el objetivo de la educación es la acción competente, comprobamos que la pregunta sobre la educación y el

trabajo no es una pregunta más. Ella se sitúa al interior de lo que es más central para la educación.

Al abordar el campo del trabajo podemos tener inicialmente la impresión de que entramos en un dominio completamente diferente, en el que el lenguaje resulta marginal. Nada sería más equivocado. Es interesante, sin embargo, considerar la evolución del concepto de trabajo y descubrir como éste ha estado fuertemente determinado por las condiciones prácticas bajo las cuales el trabajo se lleva a cabo. En las sociedades estamentarias, con marcada división de clases, resulta difícil reconocer que aquello que los hombres acometían resultaba ser equivalente, independientemente de las profundas diferencias establecidas por sus posiciones en la estructura social. Sólo con la emergencia de la sociedad moderna se avanza hacia una concepción unitaria del trabajo, pudiendo éste ser reconocido por igual en todos los hombres. En una primera fase, no obstante, y dadas las condiciones económicas de la época en la que predominaban economías agrarias, se consideró de que sólo el trabajo agrícola podría ser trabajo- productivo. Cualquier otra forma de trabajo, reconociéndolo como tal, era considerado improductivo. Esta concepción se modifica con el advenimiento de las economías industriales. Entonces se impone un concepto de trabajo -que, librándose del vínculo con la tierra como condición de productividad, se apoya en su capacidad general de transformación de la realidad objetiva. Por lo tanto, bajo tales condiciones económicas, se desarrolla un concepto de trabajo que es perfectamente coherente con las premisas del dualismo filosófico. Este concepto, sin embargo, ha devenido problemático en la medida que el sector servicios ha llegado a ser progresivamente predominante. Tómese en consideración que- en las economías desarrolladas el empleo en el sector servicios supera la suma del empleo agrícola e industrial. La terciarización de las economías no ha llevado, sin embargo, a una modificación, del concepto de trabajo. Ello en razón de que tal modificación se encuentra, tal como fuera previamente apuntado, con el obstáculo epistemológico del dualismo filosófico. A pesar de que se percibe que el concepto de trabajo es inadecuado, ha sido extremadamente difícil avanzar hacia la proposición de un concepto que sea coherente con, y haga inteligible nuestras prácticas laborales actuales.

Examinemos más de cerca el trabajo. Partamos del lugar común que es afirmar su carácter social. Con ello se implican muchas cosas diferentes a la vez. En primer lugar, se reconoce la división social del trabajo; el hecho de que la producción se organiza socialmente, rompiendo la relación directa entre necesidades-trabajo-producto y definiendo áreas específicas de producción. No se produce lo que se necesita, desde un punto de vista individual, sino a través de la mediación de instancias sociales. Ello, por sí mismo, plantea la exigencia de una esfera de la circulación de los productos de manera de reestablecer la ecuación entre producto y consumo. En segundo lugar, se apunta también a un fenómeno complementario del anterior, cuál es la creciente interdependencia que se establece entre las diferentes unidades económicas. La empresa que produce sólo trabajando materias brutas, en estado natural, y cuyos productos son transferidos directamente al consumidor, no existe. No existe la unidad productiva que no requiera de insumos (productos generados por otras), o que sus productos no sean insumos de otra unidad productiva. A la vez se ha desarrollado una amplia gama de empresas que proporcionan, ya no insumos materiales a otras empresas, sino que controlan los flujos financieros y le prestan una gran diversidad de servicio (administrativos, publicitarios, etc.). En tercer lugar, la unidad productiva es, ella misma, una determinada organización social que integra desempeños diversos de jerarquía, funciones y especialidades diferentes; en la que los individuos ocupan posiciones diferentes

según sea su relación con los diferentes factores que intervienen en el proceso productivo. En cuarto y último lugar es necesario reconocer de que el carácter social del trabajo también implica, desde el punto de -vista del trabajador, la conversión de su capacidad de trabajo en factor que se integre a la organización social del mismo. Vale decir, la condición del trabajo es el empleo y éste establece lógicas de desenvolvimiento que son previas y determinantes en las posibilidades de trabajo. Todo ello fija un marco formado por diferentes determinantes sociales, articulados en procedimientos altamente convencionales (reglas de comportamiento) y sujetos de manera decisiva por acciones lingüísticas. El lenguaje es el soporte fundamental del carácter social del trabajo. El establecimiento de una determinada` división de trabajo; las acciones requeridas por la circulación; las relaciones que mantienen entre sí las diferentes empresas; la organización interna que ellas se confieren y el funcionamiento dentro de dicha organización; y, por último, la dinámica del empleo, son procesos que se llevan a cabo a través del lenguaje y que desencadenan acciones en las que se puede ser más o menos efectivo. El lenguaje es condición determinante de nuestra competencia. Por lo tanto, es perfectamente posible examinar nuestros grados de competencia. Nuestra capacidad de abrir o cerrar posibilidades, de acuerdo a como realizamos las diferentes "conversaciones" que en cada uno de estos procesos se pueden hallar comprometidas. La identificación de los nudos de incompetencia en éstas "conversaciones" define un primer tipo de "problemas" que requieren ser asumidos desde la educación.

Es importante advertir que no se ha afirmado que el carácter social del. trabajo y las distintas cosas que con ello se implican, remitan sólo y se agoten en acciones lingüísticas, en "conversaciones". No se desconoce que en determinados niveles, por ejemplo, además de "negociaciones", se realizan intercambios materiales. Más adelante, reconocemos que estas dimensiones materiales están lingüísticamente determinadas y que, de no entenderlo así, sólo se vuelve a reponer una perspectiva dualista. A este nivel, sin embargo, lo que interesa es reconocer que, aunque tales intercambios materiales existen, y que ellos remiten directamente a requerimientos que resultan del fundamento biológico de nuestra existencia, como seres vivos y como condición de nuestra capacidad de mantenernos vivos, estamos en obligado intercambio material (termodinámico) con el medio. El trabajo reconoce estas determinaciones biológicas como sustrato obligado. Lo importante del caso es advertir que lo social somete a condiciones propias tales determinaciones biológicas activando e inhibiendo los procesos materiales y, por sobre todo potenciando sus capacidades productivas.

Abandonemos ahora lo que representa el marco social del trabajo y entremos al análisis del trabajo propiamente tal. Veremos que este nunca deja de ser social. Pero igual intentemos concentrarnos en el quehacer propiamente laboral, en, aquello por lo que a las personas se les paga. De inmediato nos damos cuenta que ello, de nuevo, alude a cosas muy diferentes. Podemos distinguir, al menos, tres tipos de trabajos diferentes: el trabajo de administración empresarial; el trabajo de servicio, de oficina, de "cuello y corbata"; y el trabajo operario, de carácter más bien físico o material. Esta distinción no es quizás la más adecuada, pero es, sin duda, una a la que tendemos espontáneamente y, por lo tanto, no resulta problemática desde el punto de ' vista de un primer acercamiento.

El primer tipo de trabajo, el de administración empresarial, tiene un doble carácter: asegurar un adecuado desempeño de la unidad productiva al interior de la organización social de la producción y asegurar un adecuado desempeño al interior de la unidad productiva y de las personas que trabajan dentro de ella. Lo primero remite a resultados

financieros y operacionales de la empresa, lo segundo se relaciona con eficiencia administrativa. Ambos aspectos se condicionan mutuamente. Pero en uno y otro caso, la competencia del trabajo de administración empresarial se determina en la competencia específica que se exhiba en acciones de carácter agüístico: en la capacidad de dar cuenta adecuadamente de lo que sucede (hacer enunciados); de ofrecer y pedir; de establecer compromisos; de preguntar y dar órdenes; de efectuar oportunamente determinadas declaraciones, etc. Hacer negocios y administrar la empresa consiste fundamentalmente en entrar en una cadena de conversaciones en las cuales se articulan diversos tipos de acciones lingüísticas que pueden realizarse según diferentes grados de competencia. La detección de nudos específicos de incompetencia al interior de éstos procesos lingüístico permite detectar simultáneamente áreas de intervención educativa en el ámbito educacional que sea pertinente, en la medida que el lenguaje permita establecer la relación entre educación y trabajo.

El segundo tipo de trabajo es el de servicios (del cual hemos separado el de administración empresarial). Nuevamente es necesario reconocer que este tipo de trabajo consiste, fundamentalmente, en ejecutar acciones lingüísticas. Piénsese en el trabajo del oficinistas, de un vendedor, de un abogado, de un contador o de un profesor, para citar sólo algunos ejemplos, y se comprobará que aquello que les es específico es, nuevamente, la ejecución de determinadas acciones a través del lenguaje, mediante las cuales transforman el mundo. La realidad se modifica como resultado de haberse realizado esas acciones, aunque los aspectos "materiales" de dicha realidad no hayan cambiado. Haber o no suscrito un contrato, efectuado un reclamo o acordado un precio, constituye una diferencia sustancial. Esta diferencia abre o cierra posibilidades para realizar nuevas acciones que descansan en ellas. Nuevamente se puede ser más o menos competente en la ejecución de éstas acciones lingüísticas, y la detección de nudos de incompetencia genera, a su vez, posibilidades de acción educativa (13).

Examinemos, a continuación, el tipo de trabajo que aparentemente resulta más problemático para la perspectiva que hemos asumido: el trabajo "material". Sobre él hemos construido nuestras concepciones tradicionales sobre el trabajo, aunque, siendo fieles al dualismo, estas concepciones han reconocido, con rango menor, la existencia de un trabajo "intelectual". Pero se ha entendido que el trabajo "material" representa el "verdadero" trabajo, así como los obreros, los verdaderos trabajadores. Los demás trabajadores, aunque sean más numerosos y económicamente más significativos, de alguna forma aparentan ser trabajadores ficticios o a medias. No se va a discutir que en este tipo de trabajo la dimensión física de la acción es la decisiva. Sin embargo, ésta fisicalidad del trabajo "material" se halla penetrada por el lenguaje de maneras diversas y altamente determinantes. La primera determinación la proporciona la inserción social del trabajo "material". En economías sociales, el trabajo "material" se inserta necesariamente en matrices conversacionales sin las cuales no es concebible. Es más, este tipo de trabajo se realiza, por cuanto cumple con las condiciones físicas estipuladas al interior de matrices conversacionales. Ello no significa que la dimensión física sea secundaria. El sentido mismo de la conversación puede estar determinado por la necesidad de generar alguna condición física. Es importante no perder de vista el hecho de que los hombres son organismos biológicos y requieren de determinados intercambios materiales con el medio para subsistir. Esta condición es por lo tanto, vital. Pero dado el hecho de que la producción se realiza socialmente, el trabajo material no puede sino estar lingüísticamente acotado y, por lo tanto, parte de su eficacia se ve directamente comprometida en la competencia que se

alcance, no sólo en la transformación del objeto "material", sino también en las conversaciones que lo acotan.

Pero lo "material" se encuentra lingüísticamente determinado de un modo mucho más profundo. La tradición filosófica dualista supone que la conciencia se halla frente a los objetos, a las dimensiones fenoménicas de las cosas-en-sí, y que lo que el lenguaje hace es "nombrarlas". Desde esta perspectiva la relación se invierte, y reconocemos que a través de distinciones lingüísticas constituimos los objetos. El mundo sin lenguaje es el caos. El lenguaje crea el orden, organiza y delimita el mundo, define lo posible. Por lo tanto, nuestras posibilidades de intervención en el mundo están directamente comprometidas por nuestro comportamiento lingüístico. Los objetos no son anteriores al lenguaje. Lo primario, desde el punto de vista del conocimiento es el lenguaje. Nuestra experiencia de la conciencia está determinada por nuestra capacidad de acoplamiento a tradiciones lingüísticas que le son previas. Vivimos en un mundo construido por nuestro lenguaje. Una vez constituidos los objetos, determinamos las posibilidades de intervención sobre ellos y nuestros medios de trabajo. Al igual que los conceptos, los objetos y medios de trabajo quedan sujetos a las posibilidades de acción que ellos nos abren o nos cierran, a la capacidad de restringir o de aumentar nuestra eficacia en la acción. Desde esta perspectiva, una casa, una mesa, o un átomo, no son sino cristalizaciones de posibilidades que generamos a través del lenguaje. Ello no niega las dimensiones físicas del mundo, pero las somete a una organización concordante con las exigencias de la existencia humana, del Dasein.

Por lo tanto, en la medida que realizamos determinadas acciones lingüísticas, constituimos el mundo de determinadas maneras. Pues bien, la forma en que lo constituimos, determina cómo nos movemos en él. Y la forma en que nos movemos en él, determina la forma en que transformamos físicamente el mundo. Interpretar el mundo es comenzar ya a transformarlo; es comprometer sus posibilidades de transformación. De allí que nuestra formación en determinadas tradiciones lingüísticas determina todo tipo de trabajos, todo tipo de acciones, no sólo las lingüísticas,

Si a pesar de todo lo afirmado, debemos reconocer que la educación se traduce adecuadamente en un incremento de nuestra competencia en la acción, es conveniente plantearse hasta qué punto el diseño institucional que hemos hecho de ella ha permitido o permite enfrentar el problema de su eficacia. La misma separación institucional nalnalentre educación y trabajo es tributaria, hemos afirmado, del dualismo filosófico. Y así como el dualismo nos ciega en nuestras posibilidades de discernir la relación entre ambos dominios, de la misma forma la separación institucional de ellos termina por hacernos ineptos. El desarrollo de una perspectiva que nos conduzca a la superación del dualismo nos lleva necesariamente a plantearnos el problema de re-diseñar institucionalmente el sistema educacional. Sostenemos que éste es el gran desafío que tenemos por delante (14).

NOTAS

- (1) El tema abordado en esta ponencia representa uno de los resultados de un seminario de trabajo que durara más de un año y que llamáramos "el círculo de Santiago". Quisiera agradecer a los amigos que lo integraron, por muchas de las ideas aquí recogidas. De entre ellos, sin embargo, quiero manifestar, de manera muy especial, mis agradecimientos a Cristián Cox, con quien he mantenido importantes "conversaciones" sobre la educación, y de quien he recibido muy valiosos comentarios que este texto incorpora.
- (2) En 1973 la relación entre la matrícula escolar y la población en edad escolar alcanzó un 91.3%. La matrícula de la enseñanza básica en relación a la población de 5 a 14 años aumenta, para el mismo período 1950-85, de un 66.0% a un 97.6%; por su parte, la matrícula de la enseñanza media en relación a la población de 15 a 19 años, se incrementa de un 8.6% a un 54.3% (Echeverría, 1982 y Cox, 1986). En 1952, la tasa de analfabetismo en Chile representaba un 19.9% de la población mayor de 15 años; en 1983 ésta había descendido a 5.6%.
- (3) Considérese, por ejemplo, que mientras la tasa anual de crecimiento promedio del producto nacional bruto per cápita de los países de ingresos medio alto (grupos de países al que pertenece Chile), fue, durante el período 1960-1982, de 4.1%, para Chile ésta fue de 0.6%. Esta tasa de crecimiento resulta inferior a la tasa promedio de los países de ingreso más bajo (1.1%), siendo la tasa de crecimiento de éstos países la más baja de entre todos los grupos de países, considerados según sus niveles de ingreso (Echeverría y Klein, 1985).
- (4) Mientras que en 1969 los pobres e indigentes representaban el 28.5% de la población chilena, en 1980 ellos representan un 40.3% y en 1984 un 48.5% (Pollack & Uthoff, 1986). Tómese en cuenta, por último, el hecho de que la tasa de desocupación en Chile, según cifras oficiales, era de un 8.0% en 1961, de 5.7% en 1970, de 17.3% en 1980 y de un 23.5% en 1984 (ODEPLAN, 1984). En las dos últimas cifras se incluye la cobertura de los programas especiales para combatir el desempleo, PEM y POJH.
- (5) Dentro de los sectores de extrema pobreza, se constata que, en 1982, asistía a la escuela un 94.9% de los jóvenes de 6 a 14 años y un 43.9% de los de 15 a 19 años (Mujica y Rojas, 1986). Estos porcentajes, como se comprueba, son muy cercanos a los promedios nacionales. Otros antecedentes confirman la dirección de las cifras anteriores al revelar que entre 1969 y 1984 el porcentaje de los niños de 5 a 9 años de sectores indigentes que asiste a la escuela se eleva de 56.8% a 78.9%; para los de 10 a 14 años el aumento es de 86.5% a 97.2% y para aquéllos de 15 a 19 años de 50.0% a 68.7% (Pollack & Uthoff, 1986). Según esta misma fuente, mientras en 1969 un 14.3% de los jefes de hogar de los sectores indigentes declaraba poseer sobre 8 años de educación, en 1984 el porcentaje se eleva a 31.7%. Para los jefes de hogar de los sectores pobres no indigentes el aumento registrado fue de 16.2% a 45.5%.
- (6) Ver PREALC, (1978).

- (7) A este respecto, recuérdese tan sólo como los optimistas resultados de la década de los sesenta (Wolfe, 1960, Morgan et.al.; 1962 Becker, 1964; Henderson-Stewart, 1965, Blau y Duncan, 1967; Blaug, 1970, etc), comienzan a hacer puestos en cuestión por un número importante de investigaciones realizadas en la década de los setenta (Bowles, 1972; Jencks et.al.). En esta misma dirección, cabe también destacar los estudios de Griliches y Mason (1972) y Hause (1972), que detectan una relación positiva entre escolaridad e ingreso, sólo cuando aquélla es asociada con habilidad. Por su parte, el propio Blaug (1965) había señalado que la mayor relación entre educación superior e ingreso podía explicarse por el carácter restringido y selectivo del acceso a este nivel educacional. En este mismo argumento se contenía el enunciado que cualquier programa orientado a expandir el acceso a la educación podía simultáneamente generar una restricción de su eficacia social.
- (8) Es importante tomar en cuenta que la escasa eficacia social de la educación para mejorarlas posiciones individuales y de grupo al interior de la estructura social global, no significaba, necesariamente, que ella sea socialmente irrelevante. Ello dependerá de los desplazamientos registrados en los segmentos ocupacionales como en los segmentos educacionales. De acuerdo a cómo se sitúen, cabe considerar situaciones diferentes. En un primer caso, por ejemplo, un incremento en la educación no se traduce en movilidad ocupacional, sino sólo en modificación de los perfiles educacionales de los distintos estratos ocupacionales, sin que las variaciones educativas discriminen en relación a las posiciones en la estructura ocupacional. En un segundo caso, el incremento en educación es igualmente ineficaz en término de la movilidad ocupacional ascendente, pero puede no serlo en términos de la movilidad ocupacional descendente. En este segundo caso, el estrato ocupacional discrimina según antecedentes educacionales, sólo que la discriminación se ha desplazado hacia niveles educativos superiores; quienes no acceden al nuevo y superior perfil educativo tienden a ocupar posiciones inferiores que las que se ocupaban en el pasado en la estructura con un nivel educacional similar. En este último caso, la relación entre educación y eficacia social deviene asimétrica: la educación resulta socialmente ineficaz para los efectos de la movilidad social ascendente, pero no lo es para la movilidad descendente.
- (9) Descartes representa el punto de arranque del dualismo para la filosofía moderna. Este, sin embargo, tiene raíces muy anteriores, tanto en el pensamiento filosófico, como teológico. Ello se manifiesta en el diseño institucional de la educación en la edad media y en el supuesto de la .. autonomía del saber" que acompaña tal diseño.
- (10) Ver Maturana, H. Varela, F. (1984).
- (11) A este respecto ver Wittgenstein (1953), Austin (1962), Searle (1969).
- (12) Ver Heidegger (1927 y 1959).
- (13) Equivalente al de una empresa. De allí que la distinción deba ser tomada con precaución. Segundo, si bien se ha enfatizado el papel de las dimensiones , conversacionales" de las acciones emprendidas, no se desconoce que, normalmente, ellas se ven también acompañadas de algún tipo de soporte

material, el cual puede variar en importancia en cada caso. La recepcionista va a requerir de un aparato de teléfono y el profesor de algún texto, de pizarrón y lápiz, pero en cada caso lo que especifica la acción es su carácter lingüístico.

- (14) En comunicación personal, Cristián Cox me ha hecho presente que, al examinarse la historia de la educación y, muy particularmente la historia de las reformas educacionales, estas últimas revelan que el campo educativo desarrolla regularmente manifestaciones de "malestar" que remiten a los supuestos dualistas de su diseño institucional. Ello se expresa en la recurrencia con que las reformas educacionales critican las modalidades tradicionales de hacer educación, acusándolas de promover el enciclopedismo, la memorización y el verbalismo. Por su parte, las reformas educacionales se acometen tras la perspectiva de asegurar la relevancia del saber educativo, generar una mayor competencia social y un Vínculo más estrecho con el resto de las actividades nacionales. Estos objetivos, por lo tanto, no son ajenos a la historia de la educación. Por el contrario, ellos han sido planteados reiteradamente. Los problemas planteados en este trabajo, no son exóticos al campo educacional. Se trata de sus mismos y viejos temas de preocupación. La tesis presentada argumenta que en la medida que no se reconozca que estos problemas son expresión de un diseño institucional fundado en el dualismo filosófico ellos difícilmente podrán ser resueltos y seguirán apareciendo como síntomas de una enfermedad que no se logra diagnosticar. El presente trabajo sostiene que actualmente se encuentra en desarrollo una opción filosófica de gran potencia, que permite una efectiva superación del dualismo y que, por lo tanto, genera amplias posibilidades para asumir el desafío de acometer el rediseño institucional de la educación.

BIBLIOGRAFIA

- (1) Austin, J.L. (1962) Cómo Hacer Cosas con Palabras ' PAIDOS (1982).
- (2) Beeker, G.S. (1964) Human Capital, Columbia University Press.
- (3) Blau, P.M. & Duncan, O.D. (1967). The American Occupational Structure, John Wiley.
- (4) Blaug, M. (1965) The rate of return on investment in education in Great Britain", The Manchester School, 33, 205-251.
- (5) Blaug, M. (1970) An Introduction to the Economics of Education, Allen Lane.
- (6) Bowles, S. (1972) Schooling and inequality from generation to generation," Journal Polit. Econ. 80, S219-S251.
- (7) Cox, C. (1986), Chilean Education in 1985: institutional profile. CIDE.
- (8) Echeverría, R. (1982) Evolución de la Matrícula en Chile: 1935-1981, Documento de Trabajo, PIIE.
- (9) Echeverría, R. & Klein (1985) "¿Qué ha pasado con Chile?: A propósito de algunas cifras sobre crecimiento económico", Mensaje, Nro. 341.

- (10) Flores, C.F. (1982) Management and Communication in the office of the Future, Logonet.
- (11) Flores, C.F. & Winograd, T. (1986) Understanding Computers and Cognition, Ablex Publishing Corp.
- (12) Griliches, Z. & MaonN, W.M. (1972) "Education, income and ability", Journal Polit. Econ.,..., 80, S74-S103.
- (13) Hause, J.C. (1972) "Earnings profile: ability and Schooling" Journal Polit. Econ.,..., 80, S108-S138.
- (14) Heidegger, M. (1927) Ser y Tiempo, Fondo de Cultura Económica (1962).
- (15) Heidegger, M. (1959) On the Way to Language, Harper Row Publishers (1982).
- (16) Henderson-Stewart, D. (1965) "Appendix: estimate of the rate of return to education in Great Britain", The Manchester School, 33, 252-262.
- (17) Jencks, C. et al. (1973) Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, Allen Lane.
- (18) Maturana, H. & Varela, F. (1984) El Arbol del Conocimiento, Editorial Universitaria. -
- (19) Morgan, J.N., David, M.H. & Brazer, H.E. (1962) Income and Welfare in the United States, Mc Graw-Hill.
- (20) Mujica, R. & Rojas, A. (1986) Mapa de e3arema pobreza en Chile: 1982 (Informe preliminar), Instituto de Economía, Universidad Católica de Chile.
- (21) OFICINA DE PLANIFICACION NACIONAL (ODEPLAN) (1984) Informe Social 1983, ODEPLAN, Santiago.
- (22) Pollack, M. & Uthoff, A. (1986) Distribución de ingresos y democracia: materiales para una discusión, Centro de Estudios del Desarrollo, Santiago.
- (23) PREALC (1978) Sector Informal: funcionamiento políticas, OIT.
- (24) Raczynski, D. (1974) Pobreza y Movilización Social", en CIEPLAN, Bienestar y Pobreza, Ediciones Nueva Universidad.
- (25) Searle, J.R. (1969) Actos de Habla, Cátedra (1980)
- (26) Wingenstein, L. (1953) Philosophical Investigations, Macmillan (1958).
- (27) Wolfe, D. (1960) Economics and . educational values", en S.E. HARRIS (ed.), Higher Education in the United States: The Economic Problem, Harvard University Press.