

**DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y
SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**

PEDRO ALEJANDRO MOJICA ROMERO

VIVIANA KATHERINE ALFONSO ZAENS

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:
PEDAGOGOS.**

TUTOR:

DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C 2025

DEDICATORIA

A mis padres y a Doky.

Sus abrazos, café, cerveza y el apañe fueron el fuego que permitió escribir cada página de este proceso llamado pregrado.

-Pedro Mojica.

A mis padres, por ser mi refugio y mi impulso, por creer en mí incluso cuando yo no lo hacía. Gracias por su amor incondicional, por su paciencia infinita, por enseñarme con el ejemplo el valor del esfuerzo, la constancia y la honestidad. Esta meta también es suya.

Viviana Alfonso

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres, por ser el patrocinio constante de mi vida, por su cariño, libros, café y la paciencia de escuchar mis desvelos convertidos en palabras. A mi compañero de vida, Doky, por acompañarme en cada noche de insomnio, por sus abrazos silenciosos y su presencia constante que sostuvo sin dejarme caer. A Alberto Martínez Boom y Jhon Henry Orozco, por su complicidad entrañable, por las tardes de café, lectura y rigor; por enseñarme que pensar también es querer y que cuestionar con afecto dignifica la pedagogía. A David Rubio, por su escucha, correcciones y por facilitar el tránsito de la palabra a la publicación académica. A mi grupo de estudios *Pedagovía*, por ser un espacio fértil donde sembrar ideas, dudas y afectos, entre cafés, cervezas y conversaciones. A cada amistad que ha estado presente antes, durante y después de la universidad, por compartir lecturas, canciones y pensamientos, en la convergencia y la divergencia. Especialmente agradezco a Viviana por la paciencia que nos permitió llevar a cabo este trabajo. Y a la Universidad Pedagógica Nacional, por abrir mis ojos y mi corazón, por mostrarme que desde la educación se construyen país, procesos, sueños y realidades.

-Pedro Mojica.

Quiero empezar agradeciendo a mis padres, por su amor incondicional, por aguantarme en los momentos difíciles, por cuestionarme cuando lo necesité, por escucharme con paciencia y por siempre brindarme su apoyo. Gracias por ser un pilar constante en mi vida.

A mi hermana, por estar ahí siempre, por animarme, por sus palabras de aliento y por recordarme que soy capaz, incluso cuando yo misma lo dudaba.

A mi compañero de tesis Pedro Alejandro por su compromiso, por su capacidad de escuchar y su disposición para resolver los problemas. Su paciencia, comprensión y apoyo emocional.

Al profesor David Rubio, por permitirme hacer parte de la línea de investigación, por su guía, confianza y por abrirme la puerta a un espacio de aprendizaje que marcó mi formación académica.

A mis amigas y amigos, quienes me acompañaron a lo largo de este proceso. Gracias por su compañía, por compartir ideas, por las risas y los desahogos, por estar ahí en los días buenos y en los no tan buenos.

Y, finalmente, a todas las personas que, de una u otra forma, hicieron posible la realización de esta tesis y me acompañaron a lo largo de este proceso.

-Viviana Alfonso

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1 CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN CON LA TEORÍA DEL DESARROLLO ECONÓMICO	15
1.1. Segunda Posguerra	15
1.1.1 Discurso Truman y una aproximación al punto de partida de la teoría del desarrollo.....	17
1.1.2 Creación de Organismos Internacionales	19
1.1.3. Problematicación de la pobreza	22
1.2. La creación de nuevas identidades.....	24
1.3. Educación y desarrollo	26
1.3.1 La Tecnología Instruccional	27
1.3.2. Escolarización masiva para la modernización.....	29
1.3.3 Introducción al Capital Humano.....	31
CAPÍTULO 2 EL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y EL APRENDIZAJE.....	32
2.1. De una visión psicológica a una visión económica del aprendizaje	33
2.1.1. Aproximación al aprendizaje desde la psicología	34
2.1.2. Aproximación al aprendizaje desde algunos economistas	37
2.2. El aprendizaje en el discurso sobre la educación en el capital humano	39
2.2.1. Impactos en la educación por el discurso sobre la educación en el capital humano.....	39
2.2.2. Cercanía entre el aprendizaje y la educación en el discurso sobre la educación en el capital humano.....	42
2.3. El aprendizaje a través de las diferentes perspectivas del Discurso sobre la Educación en el Capital Humano.....	46
2.3.1. La educación ya no solo está en la escuela	47
2.3.2. El agente humano es capitalista.....	49
2.3.3. Adquirir habilidades para obtener retornos económicos a futuro.....	52
2.3.4 Aprendizaje a lo largo de la vida.	54
CAPÍTULO 3 EXPERIENCIA DESDE EL CAMPO PEDAGÓGICO Y DESDE EL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL CAPITAL HUMANO.....	58
3.1. John Dewey. La experiencia y lo social.	60
3.2. Capital Humano. La experiencia laboral como inversión.....	62
3.3. Jorge Larrosa. La experiencia como transformación.	65
3.4. Vínculos y relaciones de la experiencia – discurso sobre la educación en la teoría del capital humano y el campo pedagógico.	68
3.4.1. La experiencia social como un factor para el aprendizaje permanente de habilidades.....	69
3.4.2. La experiencia y la educación trascienden de las aulas.....	71
3.4.3. Experiencia, aprendizaje y competencias.	72

CONCLUSIONES	78
BIBLIOGRAFÍA.....	84
ANEXOS	89

INTRODUCCIÓN

La teoría del capital humano, al igual que la teoría del desarrollo, ha sido ampliamente discutida y reflexionada, contando con una vasta producción bibliográfica. Autores como Escobar (2007), García y Ahumada (2017), y Sunkel (1970) han abordado sus fundamentos y alcances, mientras que otros como Martínez (2004), Pineda (2009), Blaug (1985) y Espinel y Pulido (2021) han analizado en profundidad su relación con la educación, sus implicaciones, críticas y desplazamientos. Si bien este trabajo de grado retoma parte de esas discusiones, encuentra un gran hallazgo en la noción de experiencia, abordándola al interior del discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, particularmente desde los análisis de Theodore Schultz, Gary Becker y Jacob Mincer, quienes encuentran en la educación un factor clave para la inversión de capital humano. El hallazgo principal de esta investigación se encuentra en la experiencia como noción que permite articular la relación entre el aprendizaje y el discurso sobre la educación en el capital humano, generando un diálogo con el campo pedagógico que a su vez complejiza su discusión.

El trabajo se origina en el anteproyecto *Acercamiento histórico a la economía de la educación y su relación con el aprendizaje*. Sin embargo, a medida que avanza la investigación fue necesario delimitar su enfoque hacia el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, teniendo en cuenta su influencia en la economía de la educación (Pineda, 2009).

Dado que esta investigación se inscribe en una línea que busca comprender el aprendizaje en relación con la pedagogía, su objetivo busca describir la relación entre el discurso educativo de la teoría del capital humano y el aprendizaje, a partir de la identificación y análisis de diferentes aportes teóricos que configuran dicho discurso, así como la relación que hay entre este y el campo pedagógico. Esto se desarrolla alrededor a la pregunta: ¿De qué manera se da la relación entre el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano y el aprendizaje? Para ello, hemos tomado diferentes nociones del campo pedagógico, que a su vez, se

han relacionado a lo largo del tiempo con el discurso económico presente en la educación, en este caso, el de la educación en la teoría del capital humano. Cabe destacar que, este trabajo hace dicha relación pluralizando los objetos de saber y comprendiendo la nueva configuración del saber y campo (Echeverri & Zuluaga, 2003).

De este modo, se perfila el campo pedagógico y se le hace propicio para dicho diálogo con el discurso¹ sobre la educación en la teoría del capital humano:

Existe un factor definitivo que perfila el campo y lo hace propicio para dicho diálogo. Se trata de la pervivencia, desde Comenio hasta nuestros días, de aquellas entidades que hemos bautizado con el nombre de conceptos articuladores y que son los siguientes: enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje y educación.

Éstas y otras contribuciones hacen posible que el campo pedagógico pueda definirse como autónomo, dotado de conceptos que permiten la coexistencia de diferentes esferas teóricas y prácticas, cuyo contenido no es desdichado por el hecho de estar cruzado por múltiples paradigmas, lo esencial es la traducibilidad de los conceptos y experiencias que las distintas tendencias producen (Echeverri & Zuluaga, 2003, p. 119).

Abordar esta problemática nos hizo llevar a cabo una revisión de algunos antecedentes económicos que dieron lugar al discurso sobre la educación presente en la teoría del capital humano, así como las tensiones que emergen al dialogar este discurso con el campo pedagógico, ya que, según Vítale, Fernández y Cabrera(2020), la economía de la educación constituye una especialidad dentro del campo de las ciencias humanas, específicamente en el ámbito económico, con el propósito de acercarse a las diversas implicaciones, desplazamientos y elaboraciones económicas presentes en la educación, por lo tanto, es pertinente explorar la perspectiva del pensamiento económico clásico, especialmente el de la economía política de Adam Smith, quien reconocía que la habilidad y la destreza de los trabajadores constituían una forma de riqueza nacional:

En toda nación, esa proporción depende de dos circunstancias distintas; primero, de la habilidad, destreza y juicio con que habitualmente se realiza el trabajo; y segundo, de la

¹ Esto, teniendo en cuenta que el discurso tiene sobre todo propósitos persuasivos y divulgativos, los cuales gozan de credibilidad y prestigio, así como el mismo tiene ocurrencia en centros de investigación, universidades, entre otras instituciones (Godínez, 2021). A propósito del discurso, en la página 45 profundizamos sobre este.

proporción entre el número de los que están empleados en un trabajo útil y los que no lo están. (Smith, 1994, p. 27)

Posteriormente, Ludwig von Mises (2011), introdujo un giro metodológico al priorizar las acciones humanas sobre los mecanismos de producción. A través de la praxeología, Mises (2011) propuso una teoría de la acción que permitiría comprender la economía más allá de los resultados, enfocándose en los procesos, decisiones y medios empleados:

Ya no basta abordar los problemas económicos por las sendas tradicionales. Es necesario elaborar la teoría cataláctica sobre la sólida base de una teoría general de la acción humana: la praxeología. Tal planteamiento no solo la hará inmune a muchas críticas carentes de consistencia, sino que, además, aclarará numerosos problemas en la actualidad mal enfocados y peor resueltos. Con este criterio se suscita, de modo singular, la cuestión relativa al cálculo económico (Mises, 2011, p. 8).

La Economía de la Educación, según Blaug (1985), surge como el resultado de las reflexiones en torno a la educación y sus contribuciones cuantitativas al desarrollo económico, sin embargo, teniendo en cuenta la amplitud de objetos que son estudio de esta al interior de los procesos educativos como los costos, la financiación, la planificación, entre otros (Vitale, Fernández y Cabrera, 2020), en consecuencia, en un primer momento decidimos delimitar la investigación en torno a la teoría del capital humano, teniendo en cuenta las consideraciones hechas por el evaluador del anteproyecto. También, por medio de la lectura de trabajos anteriores se descubrió la importancia de la teoría del capital humano en la conformación de la economía de la educación, según el trabajo de Pineda (2009), el desarrollo de la economía de la educación toma forma y fuerza con la introducción de la teoría del capital humano, propuesta por Theodore Schultz quien enfatiza la importancia de la formación de las personas en su contribución a la producción y el crecimiento económico. La perspectiva de Pineda(2009), se relaciona con las afirmaciones hechas por Blaug (1985) en cuanto:

La economía de la educación, ya sea entendida como una rama especializada de la economía o como un campo independiente dentro de los estudios educativos, surgió alrededor de 1960 y alcanzó su auge hacia 1970. Fue una época en la que se creía ampliamente que la contabilidad de fuentes de crecimiento de Denison había demostrado con precisión la contribución cuantitativa de la educación al crecimiento económico; cuando la teoría del capital humano de Becker (1964) fue reconocida por abrir nuevas perspectivas en la economía laboral y los debates sobre planificación educativa se centraban en los

méritos del enfoque de la demanda social, el enfoque de los requisitos de mano de obra y el análisis de la tasa de retorno (cfr Blaug, 1985, p.17).

El trabajo de Ángel de la Fuente (2003) se refiere al capital humano como un concepto amplio, el cual abarca diferentes formas de inversión en el bienestar de los seres humanos, complementándose con lo propuesto por Schultz (1985) en cuanto la inversión en el capital humano busca incrementar la calidad de vida de los agentes humanos. Teniendo en cuenta esto, el economista español afirma que:

El capital humano es un concepto amplio y multidimensional que recoge muchas formas distintas de inversión en seres humanos. La salud y la nutrición son ciertamente aspectos importantes de esta inversión, especialmente en los países en desarrollo donde deficiencias en estos aspectos pueden limitar severamente la capacidad de la población de participar en actividades productivas. (p.10).

De la Fuente(2003) retoma en su texto como la inversión en educación puede aumentar la productividad, teniendo en cuenta que esta aporta al desarrollo industrial de los países.

Posteriormente, se hizo una segunda delimitación con la cual se buscó trabajar específicamente con el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, para ello, se escogieron tres autores interesados en el valor económico de la educación y la formación al interior de la teoría del capital humano: Theodore Schultz, Gary Becker y Jacob Mincer. Por un lado, Schultz (1985) resaltó el papel de la educación y la formación en la productividad económica, así como de mejora de la calidad de vida humana, Becker (1964) desarrolló una teoría que explicaba cómo la inversión en educación impactaba directamente en los ingresos futuros, y por su parte, Mincer (1974) formuló una ecuación empírica que relacionaba los años de escolaridad y la experiencia laboral con el nivel de ingresos, introduciendo así una noción de aprendizaje continuo a lo largo de la vida laboral.

Estas ideas permiten el paso a la concepción de la educación como una inversión individual, la cual puede medirse a través de sus retornos económicos. A su vez, esta percepción fue promovida de manera amplia por organismos como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial (Martínez, 2004), los cuales impulsaron y

apoyaron reformas educativas centradas en la formación para el trabajo, las competencias y la obtención de resultados.

Análisis posteriores, dentro de los que se encuentra el de Pedraza, Melo y González (2021) refuerzan la dinámica que encuentra la educación como una inversión individual al relacionar el rendimiento educativo con la productividad. No obstante, dentro del campo pedagógico han surgido posiciones que critican esta visión de la educación, por ejemplo, Espinel y Pulido (2021) advierten que esta perspectiva ha dejado a un lado los fines emancipadores de la educación, reemplazándolos por lógicas competitivas.

Al interior de la mirada de Espinel y Pulido(2021), se identifican tres efectos: la mercantilización del conocimiento, la pérdida de la dimensión crítica de la educación y la profundización de desigualdades a través de discursos basados en la meritocracia. En este sentido, el individuo se transforma en un emprendedor de sí mismo, y el profesor en un gestor y proveedor de habilidades útiles, lo cual genera una distancia de la visión del campo pedagógico que encuentra la educación como un proceso social, contextual y transformador.

Desde la perspectiva de Martínez (2004), el discurso económico de la educación ha ocasionado que los sistemas educativos se adapten a sus propósitos, alineando la educación con los objetivos del desarrollo económico. Esta reconfiguración ha producido efectos profundos en la manera de concebir el aprendizaje, la educación, la enseñanza, sus métodos y propósitos, dando paso a tensiones que siguen abiertas. Así, aunque la teoría del capital humano ha otorgado valor económico a la educación, también ha subordinado su dimensión formativa, social y cultural a cuestiones mercantiles.

En este sentido, el desarrollo de este trabajo procedió con la noción metodológica de tematización, propuesta por Olga Lucía Zuluaga Garcés y posteriormente consolidada como un modo de proceder característico de las investigaciones del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (Noguera, 2005).

Según Zuluaga (1999), la tematización consiste en:

A manera de un 'análisis de contenido' se fraccionan los contenidos en las temáticas que ellos presentan internamente y se agrupan por categorías o temáticas que van de las más relacionadas con otras a las menos relacionadas. Este tipo de análisis excluye la comparación y la interpretación de textos mediante otros textos. Los más relacionados indican conjuntos de posibles dominios discursivos donde se halla dispersada una misma temática. Por ejemplo, la alusión al conocimiento definido en términos de sensación y de proposición remite a dominios discursivos adyacentes que es necesario analizar: el de la gramática y el de la filosofía. (Zuluaga, 1999, pp. 184–185).

En este sentido, también se incorporó la lectura temática, entendida como el aislamiento de los tratamientos dados a ciertos temas clave, con el fin de establecer cortes en el discurso y ubicar los acontecimientos discursivos en los que estos temas se inscriben (Zuluaga, 2020).

A partir de este enfoque se elaboraron tres matrices de análisis (ver anexos 1, 2 y 3). En la primera matriz se rastrearon los conceptos de educación, aprendizaje, capital humano, instrucción, desarrollo, currículo y evaluación, a través autores presentes como Schultz, Becker, Mincer, Mises, Philip Coombs, Osvaldo Sunkel, Alberto Martínez Boom, entre otros. En la segunda matriz, el análisis se centró en las nociones de experiencia, educación y aprendizaje. Finalmente, la tercera matriz exploró las relaciones entre experiencia, aprendizaje y educación en el discurso sobre la educación presente en la teoría del capital humano, específicamente en Schultz, Becker y Mincer, así como en el campo pedagógico, utilizando como referentes a John Dewey y Jorge Larrosa.

Estas matrices posteriormente permitieron desarrollar una lectura discursiva, la cual, de acuerdo con Zuluaga (2020), consiste en:

Situar el texto con relación a otros discursos y a corrientes de pensamiento que aparentemente pueden serle ajenas; establecer jerarquías de relación con los otros discursos; agrupar según unidades de relaciones; redistribuir los enunciados que comúnmente se agrupan bajo el nombre 'pedagogía' en otras unidades discursivas. (p. 62)

Cabe destacar que, el procedimiento metodológico propuesto por Olga Lucia Zuluaga retoma postulados de Michel Foucault, específicamente la arqueología, la cual, está enfocada en las regularidades y estructuras alrededor de la producción

de ciertos enunciados en un momento histórico determinado. La perspectiva de Foucault no busca interpretar, más bien, “Su problema es, por el contrario, definir los discursos en su especificidad; mostrar en qué el juego de las reglas que ponen en obra es irreductible a cualquier otro; seguirlos a lo largo de sus aristas exteriores para subrayarlos mejor” (Foucault, 1970, p.234) .

Este enfoque metodológico permitió establecer un diálogo entre la producción discursiva sobre la educación generada desde el campo delimitado con anterioridad sobre el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano y aquella que se produce al interior del propio campo pedagógico. El propósito fue identificar convergencias, divergencias, encuentros y tensiones, que dieran lugar a una comprensión más profunda de la relación entre educación, aprendizaje y discurso económico, y que permitieran, en un primer lugar, un acercamiento y descripción de los presupuesto teóricos del discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, específicamente sobre la propuesta de los economistas antes mencionados, así como la lectura de fuentes secundarias alrededor de sus ideas.

La lectura temática y discursiva de los textos orientó la organización del documento en tres capítulos, cada uno enfocado en nociones, conceptos y momentos históricos que han posibilitado una relación entre el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano y el aprendizaje. Estos capítulos abordan las condiciones históricas y teóricas que permiten comprender y dar respuesta al problema planteado al inicio de esta investigación por medio de la descripción alrededor de la percepción de los conceptos tematizados. La estructura de este trabajo se compone de la siguiente manera: El primer capítulo abarca los cambios que experimentados por la educación a partir de la emergencia de la teoría del desarrollo, allí destaca de manera especial la influencia que esta ejerció en la configuración de políticas educativas a nivel mundial. Así, en el marco de la segunda posguerra, la teoría del desarrollo no solo redefinió las prioridades económicas de los Estados, también promovió una visión instrumental de la educación, orientada al desarrollo económico y la modernización social. De este modo, la educación empezó a ser vista como un

factor clave que permitiera alcanzar el desarrollo por medio del vínculo directo con el discurso sobre la educación de la teoría del capital humano.

El segundo capítulo rodea el discurso sobre la educación en el capital humano, y trata de despejar su relación con el aprendizaje. De esta forma, se enfoca en los postulados teóricos que lo configuran, así como en su vínculo con las transformaciones ocasionadas por la teoría del desarrollo económico en el marco de la segunda posguerra. De este modo, la educación se entiende como una inversión económica que puede aumentar la productividad individual y el crecimiento económico. Esta perspectiva extiende la noción de educación más allá del ámbito formal al acercarse de manera progresiva al aprendizaje como parte del capital humano, e incluso, viendo en el aprendizaje permanente de habilidades una parte fundamental del capital humano.

Finalmente, el tercer capítulo explora en la noción de experiencia un punto de convergencia, divergencia, diálogo y tensión entre el campo pedagógico y el discurso sobre la educación en el capital humano. A raíz de las lecturas temáticas y discursivas, se observa como esta noción se aborda desde dos puntos de vista distintos: por un lado, en el campo pedagógico —específicamente en los autores John Dewey y Jorge Larrosa—, donde la experiencia se comprende, en el caso de John Dewey, como la renovación y transformación de la vida de los grupos sociales, así como un elemento necesario en la educación y la comunicación, y en Larrosa, como transformación social con el otro por medio de la alteridad y la confrontación con lo desconocido. Por otro lado, en el discurso sobre la educación en el capital humano, la experiencia se entiende en términos de acumulación de conocimientos útiles y adquisición de habilidades orientadas hacia la obtención de retornos económicos. Esta exploración permite mostrar de qué manera, aunque compartan el aprendizaje en relación con la experiencia, ambas concepciones se diferencian en sus propósitos, fines y sentidos.

Las conclusiones buscan ahondar en la relación del discurso sobre la educación en el capital humano con el aprendizaje, esto, teniendo en cuenta el papel de la experiencia allí. La noción experiencia es clave para la comprensión y configuración del discurso sobre la educación en el capital humano, así como habilita nuevas formas de complejizarlo. Por medio de la experiencia es visible la forma en la cual el aprendizaje se interpreta dentro del discurso de la educación del capital humano, así como el rol que es asignado al mismo, a su vez, permite abrir un espacio de diálogo con el campo pedagógico.

CAPÍTULO 1

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN CON LA TEORÍA DEL DESARROLLO ECONÓMICO

La teoría del desarrollo económico marca un antes y un después en la concepción y visión del mundo contemporáneo; diversas discusiones, debates, investigaciones y proyectos llevados a cabo en el siglo XX contribuyeron a su surgimiento, además que generaron nuevas perspectivas en lo social, político, educativo, cultural y, por supuesto, económico. Según García & Ahumada (2017), establecer una fecha específica para el inicio de la teoría del desarrollo es anecdótico, aunque esta toma fuerza después de la Segunda Guerra Mundial. Si bien este capítulo no tiene como objetivo abordar en detalle las condiciones de posibilidad y los orígenes de la teoría del desarrollo, nos adentraremos en ella para explorar sus relaciones con la teoría del capital humano, rastreando los diferentes cambios en la educación a través de las discusiones en torno a la teoría del desarrollo.

1.1. Segunda Posguerra

La Segunda Guerra Mundial impactó de manera global la economía, la cultura, la sociedad, las creencias y las políticas, viéndose comprometida también la forma en la que se percibía el mundo y dando origen a nuevas discusiones y discursos.

Dentro de estas nuevas visiones se hace notable una nueva organización, en ellas, los países se vieron categorizados con el surgimiento de conceptos que con los años seguirían presentes en su funcionamiento y relacionamiento con otros, lo cual articula un régimen de representación geopolítica: El primer mundo como las naciones industrializadas libres, el segundo mundo como las naciones comunistas industrializadas y el tercer mundo como naciones pobres no industrializadas. (Escobar, 2007). De este modo, la industrialización y la pobreza comenzaron a cobrar importancia en las discusiones internacionales, por un lado, para la

reconstrucción de los países participantes de manera directa en la guerra y por otro, de los países no participantes en la guerra, pero, que de una u otra forma su economía se había visto afectada por la misma.

Sunkel (1970) afirma que “el concepto de industrialización es en realidad, dentro de esta familia de nociones, el antecedente más inmediato del desarrollo económico. El desarrollo industrial fue el más llamativo en países desarrollados y subdesarrollados” (p. 25). Por lo tanto, la propagación y progreso de la industrialización tendría un factor clave para posteriormente aportar al desarrollo de las naciones², es así que se comenzó a relacionar la industrialización con el desarrollo, y aunque tengan que ver el uno con el otro, no son necesariamente lo mismo. Al ver los niveles de calidad de los países desarrollados, los cuales tenían un nivel alto de industrialización, los países subdesarrollados y no industrializados comenzaron a impulsar políticas masivas de industrialización relacionándolas de manera directa el desarrollo y el nivel de vida con la industrialización (Sunkel, 1970).

Así también, el clima en la segunda posguerra se vio atravesado por el interés en la industrialización por parte de los países del tercer mundo, así como el interés de varios países del primer mundo por mantener su poder, y en algunos casos, los esfuerzos por conservar el control sobre las colonias al buscar aumentar su influencia sobre los recursos de las áreas coloniales (Escobar, 2007). Esto implicó que la educación adquiriera un nuevo sentido al tratar de satisfacer las necesidades de la industrialización, por medio de formación de personas que pudieran aportar a este proceso, lo cual implicaría que:

Con diferencia de fecha, los países latinoamericanos asumieron papeles significativos en la determinación de la vida económica, social, cultural y, por supuesto, en la regulación, financiación y administración del servicio educativo. Precisamente después de la Segunda Guerra Mundial, con la aparición del nuevo orden mundial y ante la creación de un circuito

² “La Revolución Industrial produjo efectos pronunciadamente desiguales no sólo entre los países donde se originó y aquellos a los que se propagó, sino incluso, en el caso de estos últimos, entre las regiones y los sectores económicos y sociales vinculados a las economías industriales céntricas y el resto del sistema. La Revolución Industrial y la naturaleza asimétrica de sus efectos, constituyen con toda evidencia una de las cuestiones centrales de la temática del subdesarrollo” (Sunkel, 1970, p. 27).

que conecta a los países del mundo bajo la estrategia del desarrollo, se hace urgente volver a poner en vigencia los postulados de la escolarización, pero ahora mediante una conexión más directa y explícita entre educación y mundo económico y no sólo para la formación ciudadana ni para la construcción nacional consideradas anteriormente las tareas prioritarias. (Martínez, 2004, p. 55)

Por lo tanto, la visión de la educación se aleja de los postulados formulados por los pedagogos de la modernidad y la Ilustración, quienes concebían puntualmente la educación como un proyecto para formar a la humanidad. En cambio, ahora se entiende desde una perspectiva alrededor de la productividad, acercándola a la economía, orientada no solo a la formación de ciudadanos, sino también a satisfacer las necesidades económicas que impulsan la industrialización y el progreso económico de las naciones.

1.1.1 Discurso Truman y una aproximación al punto de partida de la teoría del desarrollo

El discurso de investidura del presidente estadounidense Harry Truman, pronunciado el 20 de enero de 1949, se considera un punto de partida para la subdisciplina de la economía del desarrollo (García & Ahumada, 2017). En este discurso, Truman fue el primero en referirse a los países con características como la baja industrialización como "países pobres," "subdesarrollados," o "del tercer mundo," términos que marcarían un nuevo objeto de estudio para los científicos sociales (García & Ahumada, 2017). Este enfoque inauguraría, además, una nueva forma de comprender los asuntos globales, especialmente en el ámbito económico. Escobar (2007) describe el propósito de este discurso como:

El propósito era bastante ambicioso: crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. En concepto de Truman, el capital, la ciencia y la tecnología eran los principales componentes que harían posible tal revolución masiva. Solo así el sueño americano de paz y abundancia podría extenderse a todos los pueblos del planeta. Este sueño no era creación exclusiva de Estados Unidos, sino resultado de la coyuntura histórica específica de finales de la Segunda Guerra Mundial. En pocos años, recibió el respaldo universal de los poderosos. Sin embargo, no se consideraba un proceso fácil; como era de esperarse, los obstáculos contribuyeron a consolidar la misión (p. 20).

La idea de Truman no necesariamente fue exclusiva de los Estados Unidos, más bien, resulta de lo generado a raíz de los finales de la Segunda Guerra Mundial, recibiendo con los años respaldo universal, esto otorgó prioridad al progreso económico y a la adopción de políticas y formas de planeación para los países considerados subdesarrollados en aras de avanzar en su desarrollo económico (Escobar, 2007). Desarrollar dicho plan vio necesarios ciertos ajustes dolorosos, como lo expresaron la Organización de las Naciones Unidas:

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico (United Nations, 1951, citado por Escobar, 2007).

Con base en esta planeación, fue necesaria una reconfiguración en la sociedad, con la cual de alguna u otra forma, se desconocieran las formas de vida presentes en los países subdesarrollados, considerados culpables de obstaculizar su desarrollo económico. Para llevar a cabo tal misión, los principales componentes a impulsar serían el capital, la ciencia y la tecnología.

Según Sunkel (1970), el desarrollo se mide en diferentes términos, tanto económicos, como sociales y políticos que expresan la dirección y magnitud del cambio, por lo cual, el concepto del desarrollo se refiere a un proceso de cambio que persigue la igualación de las oportunidades sociales, políticas y económicas tanto en el plano nacional como en relación con otras sociedades con patrones más elevados de bienestar material (p. 39). Es así que el problema del subdesarrollo económico consiste en analizar el conjunto de fenómenos que expresan las desigualdades de riqueza y de pobreza en comparación de unos países con otros, teniendo en cuenta factores como la industrialización.

Dentro de estas desigualdades, un acto que precede y sería un antecedente para la teoría del desarrollo es la industrialización, teniendo en cuenta que donde no llegó

con la misma magnitud la Revolución Industrial, hubo un estancamiento económico que puede ser una condición de posibilidad del subdesarrollo. De esta forma, en algún momento se priorizaron las políticas de industrialización (Sunkel, 1970), las cuales a su vez necesitaban mano de obra calificada como técnicos, ingenieros, administradores, etc., y que, a su vez, reorientó las políticas educativas buscando formar los recursos humanos que la diversificación industrial necesitaba para llevarse a cabo, y que el Estado asume como primer responsable de impulsarlas de acuerdo con los mandatos internacionales y las ideas que en ese momento se tenían sobre cómo superar la etapa del subdesarrollo. Además de la baja industrialización de los países pobres, otro de los factores considerados en la teoría del desarrollo es la exportación dependiente por parte de estos países, lo cual para superar el estado de desarrollo era cambiar ese nivel de dependencia. Por otro lado, también se consideraba el desarrollo como un perfeccionamiento que escalaría de lo primitivo a lo moderno, cambiando las costumbres y formas de vida de una población en pro de su desarrollo económico. Por lo tanto, la Teoría del Desarrollo se puede entender desde tres facetas: económica, científica y social.

Llevar a cabo las misiones del desarrollo económico en los países del Tercer Mundo implicó una cooperación internacional entre los países desarrollados y los considerados subdesarrollados. Para esto, se crearon organismos que lo posibilitaran, lo cual agencia de manera internacional las misiones que estarían presentes en los tiempos futuros, las cuales buscarían vincular a las comunidades a los ciclos de producción económica y cultural:

Desde mediados de la década del cuarenta y con la creación de los organismos internacionales, el proceso no ha dejado de expandirse, para consolidar una eficaz red de poder. Es a través de la acción de esta red como se vinculan la gente y las comunidades a ciclos específicos de producción económica y cultural, y es a través de ella como se promueven ciertos comportamientos y racionalidades. Este campo de intervención del poder descansa sobre una multitud de centros de poder local, respaldados a su vez por formas de conocimiento que circulan localmente (Escobar, 2007, p. 89).

1.1.2 Creación de Organismos Internacionales

Para promover la cooperación internacional, se crearon organismos internacionales con el objetivo de facilitar la reconstrucción de los países devastados por la guerra y consolidar un nuevo orden mundial, enfocado en garantizar la seguridad económica y social. Un ejemplo de esto se encuentra en diversos tratados que establecen que la paz duradera dependería de estos logros.

Tanto en la primera Declaración Interaliada de 1941, como en la Carta del Atlántico, del mismo año, se expresa que las potencias signatarias consideran que el único fundamento cierto de la paz reside en que todos los hombres libres del mundo puedan disfrutar de seguridad económica y social, y, por lo tanto, se comprometen a buscar un orden mundial que permita alcanzar esos objetivos una vez finalizada la guerra. Dichos propósitos fueron reafirmados en la Declaración de las Naciones Unidas, firmada por representantes de veintiséis naciones en 1942, y en las conferencias de las cuatro grandes potencias realizadas en 1943 en Moscú y Teherán, y en 1944 en Dumbarton Oaks y Yalta. En las últimas dos conferencias aquellos propósitos se concretaron en los primeros bosquejos de la futura organización de las Naciones Unidas, establecida en la Conferencia de San Francisco, en abril de 1945. (Sunkel, 1970, p. 17)

El trabajo conjunto de los países en aras de avanzar científica y tecnológicamente era considerado como un papel clave, por lo cual se establecieron una serie de organismos especializados en determinadas áreas de la actividad económica y social (Sunkel, 1970). Estos, comenzaron a llevar a cabo los propósitos que permitieran las transformaciones en las relaciones internacionales, así como dieron lugar a la aparición de las nuevas formas de organización política y económica (Sunkel, 1970). Dentro de las primeras tareas de estas organizaciones estaba la recuperación del sistema económico por medio de políticas de pleno empleo en países desarrollados, así como la reconstrucción y solución de los problemas de abastecimiento de los países directamente involucrados y arrasados por la guerra. Aunque en un primer momento tenían mayor importancia las preocupaciones relacionadas con la reconstrucción y reabastecimiento de los países involucrados directamente en la guerra, con el tiempo los países integrantes de la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU), debieron enfocarse en unas nuevas exigencias, las cuales respondían a los enunciados del progreso económico y social. Cabe destacar que dentro de los países que participaron en la creación de la ONU, menos de la mitad se consideraban desarrollados, siendo esta organización conformada en su mayoría por países latinoamericanos, quienes no sufrieron de

manera directa los efectos destructivos de la guerra; no obstante, su economía se vio afectada de manera indirecta teniendo en cuenta que las importaciones de los países en guerra tuvo percances que les hizo llevar a cabo una reconfiguración de sus importaciones, dando privilegio a la producción enfocada en la actividad bélica (Sunkel, 1970).

En 1948 la ONU, siguiendo las tareas de recuperación económica, establece la Comisión Económica para América Latina (en adelante CEPAL), dedicada especialmente a estudiar y buscar soluciones a los problemas derivados del desajuste económico en América Latina. Dentro de las discusiones que dieron paso a la creación de esta comisión se señalaba que:

Se había prestado insuficiente atención a la necesidad de acción internacional en la esfera del desarrollo económico, y que existía una tendencia a ver los problemas de los países subdesarrollados desde el ángulo de los países altamente desarrollados de Europa y América; además, se subrayó que el problema fundamental de los países de América Latina era su necesidad de lograr una tasa acelerada de recuperación de los efectos de la guerra, de desarrollo económico y de industrialización. (Sunkel, 1970, p. 21)

Es así que la atención a los problemas del desarrollo económico y la industrialización en los países subdesarrollados comenzó a ser un tema de alta importancia y preocupación para la ONU. A lo largo del tiempo, con base en estos problemas, América Latina comienza a perfilar la problemática del desarrollo económico, en la cual encuentra una preocupación en la dependencia del comercio internacional, así como reflexiona alrededor de los desniveles entre estos y los países industrializados, por lo cual, hallan en la industrialización y la aplicación de la técnica moderna al esfuerzo productivo el camino para llegar a mejores niveles de vida, este camino revela que la aceleración del ritmo de progreso económico y social requiere cambios en la estructura productiva y un esfuerzo de la comunidad nacional e internacional (Sunkel, 1970). En consecuencia, estos esfuerzos comienzan a traducirse en intervenciones de los países desarrollados en los considerados subdesarrollados, con base en acciones como políticas que permitieran llevar a cabo un desarrollo económico y social, por ejemplo el impulso de la industrialización, así como la importancia de comenzar a pensar en la

población y viendo la pobreza como un nuevo enemigo al cual se habría de combatir (Escobar, 2007). Para esto, era necesario reformar las diferentes estructuras, políticas y discursos, los cuales involucraron la educación como factor clave de inversión en las personas y países pobres para responder a las nuevas demandas de industrialización (Schultz, 1985), y teniendo en cuenta que toda reforma educativa debía pivotar sobre los objetivos del desarrollo y también que el desarrollo de la sociedad no podía ser concebido sin renovar la educación (Faure et al, 1973).

Asimismo, los nuevos organismos internacionales comenzaron a integrar en sus acciones conocimientos y postulados sobre el desarrollo, dando promoción a comportamientos y racionalidades que fomentaran un pensamiento orientado al progreso económico de las naciones y a la participación activa de la población en esta tarea (Martínez, 2004). Esto se tradujo en programas, asesorías, conferencias y encuentros destinados a transformar ciertas costumbres culturales, acogiendo a lógicas orientadas a emular el modelo de los países industrializados (Escobar, 2007). Esta intervención también contribuyó a problematizar aspectos que anteriormente no se percibían como urgentes, especialmente la pobreza, la cual se convirtió en un factor clave a combatir mediante inversiones centradas en el desarrollo humano, como lo proponen los postulados del Capital Humano de Theodore Schultz.

1.1.3. Problematización de la pobreza

Uno de los cambios que trajo consigo la segunda posguerra fue el descubrimiento de la pobreza, y cómo esta era un indicador del subdesarrollo en países de Asia, África y América Latina. La nueva tarea para los gobiernos sería, en primer lugar, reconocer la pobreza en las naciones subdesarrolladas, y también, como esta podía ser una amenaza para los países considerados desarrollados.

Relativamente insignificante y en apariencia lógica, el hallazgo habría de proporcionar el ancla para una importante reestructuración de la cultura y la economía política globales. El discurso bélico se desplazó al campo social y hacia un nuevo territorio geográfico: el Tercer Mundo. Atrás quedó la lucha contra el fascismo. En la rápida globalización de la dominación

mundial por Estados Unidos, la “guerra a la pobreza” en el Tercer Mundo comenzó a ocupar un lugar destacado. (Escobar, 2007, p. 48)

En consecuencia, fue necesario tratar la pobreza por medio de diferentes discursos dentro de los cuales, primó tratarlos como sujetos que requieren asistencia, así como establecer nuevos mecanismos de control sobre ellos.

Por lo tanto, se volvió esencial invertir en nuevas formas de gestión de la pobreza, lo cual implicaba “la intervención en educación, salud, higiene, moralidad, empleo, la enseñanza de buenos hábitos de asociación, ahorro, crianza de los hijos, y así sucesivamente” (Escobar, 2007, p. 50). En esta gestión, como bien describe el autor, la educación jugó un papel clave, al igual que la enseñanza de nuevos hábitos que transformarían la vida cotidiana y crearían formas de vida en las que la pobreza, presente en los países del Tercer Mundo, se identificará como el enemigo a vencer para lograr el desarrollo económico.

Así, la intervención y la planificación social ocuparon un lugar central en el proceso de desarrollo, promoviendo la adopción de costumbres propias del denominado primer mundo, como una alta tasa de alfabetización, y otorgar un papel primordial a la educación. Esta se justificaba por la fe en la ciencia y la tecnología (Escobar, 2007), al concebir el desarrollo como productor de conocimientos que ofrecen un marco científico para abordar los problemas sociales y económicos de un país. Además, se enfatizó en la necesidad de construir masivamente escuelas, en el caso de América Latina, la cual “ha depositado su fe en la educación. En todas partes, a través de su inmensa geografía, se percibe un gran anhelo por construir escuelas” (CONESCAL, 1964, p. 17).

La nueva forma de concebir la pobreza y su problematización se relacionarían de manera casi que directa con los postulados del Capital Humano, que proponen combatirla a través de la inversión en las personas, enfocándose en áreas como la higiene, la nutrición, la salud y la educación para mejorar su calidad de vida (Schultz,

1985). Este economista , por ejemplo, sostenía que no era la tierra en sí misma el único factor determinante de la pobreza, sino el agente humano:

En tanto que la tierra *per se* no es el único factor crítico en la cuestión de la pobreza, el agente humano sí lo es: la inversión en el mejoramiento de la calidad de la población puede aumentar significativamente las perspectivas económicas y de bienestar de los pobres. La atención a los niños, la experiencia laboral y doméstica, la adquisición de información y de habilidades mediante la escolarización y otras formas de inversión en sanidad y escolaridad pueden aumentar la calidad de la población. (Schultz, 1985, p. 17)

Para Schultz³, invertir en las personas podía aumentar su productividad, especialmente en las poblaciones pobres, lo que a su vez impulsaría el desarrollo económico de los países. Esta nueva perspectiva de la pobreza, junto con las elaboraciones teóricas de la época, dio lugar a la creación de nuevas identidades comprometidas con el desarrollo económico de sus países. Asimismo, al identificarse como "pobres," estas poblaciones se volvieron foco de esfuerzos e inversiones, ya que la pobreza se empezó a considerar un enemigo a combatir (Martínez, 2004).

1.2. La creación de nuevas identidades

El trabajo en el desarrollo económico de las naciones implicó la inclusión de todos los sectores de la sociedad, lo cual significaba:

El control y gestión de la totalidad de la población, y no solo de algunos sectores, para lo cual era necesario construir, a través del discurso, formas de subjetividad; es decir, lograr que las personas se reconocieran a sí mismas como subdesarrolladas. De esta manera se garantizaba que dichos sectores se comprometieran con las tareas del desarrollo. (Martínez, 2004, p. 49)

En este contexto, surgieron cambios profundos en costumbres y estilos de vida, que quedaron inmersos en una tarea compartida: avanzar en el desarrollo y la modernización de los países. Esto también significó una transformación en la

³ El trabajo de Theodore Schultz buscó contribuir a la teoría del desarrollo económico, especialmente para los países denominados como tercer mundo. En 1979 recibió el premio nobel de economía junto con William Arthur Lewis, por los aportes a las investigaciones en materia de desarrollo económico, con especial énfasis a los problemas que enfrentan los países en vías de desarrollo.

identidad colectiva de las naciones, especialmente en el Tercer Mundo, orientando sus aspiraciones hacia el progreso, también acoger representaciones culturales alineadas con los discursos del desarrollo, que encuadraban a los individuos en coordenadas de control y normalización, impulsándolos hacia una productividad regulada (Escobar, 2007).

Este enfoque se vincularía con la teoría del capital humano, ya que la educación, la capacitación y la inversión en las personas se promovieron como pilares esenciales para el desarrollo económico. La creación de estas nuevas identidades requería la intervención de organismos internacionales, que, además de financiar proyectos de infraestructura, transportes y comunicaciones, establecieron discursos normativos sobre cómo debían vivir las poblaciones. Un ejemplo de ello es el Banco Mundial, que financió proyectos estratégicos en países subdesarrollados, esto fomentó una dependencia de estos con respecto a los mercados internacionales (Escobar, 2007). De igual manera, se problematizaron aspectos como la nutrición, con implicancias tanto científicas como políticas. Según Escobar (2007), la problemática del hambre se transformó después de la Segunda Guerra Mundial, adquiriendo un carácter científico y que movilizaba la opinión pública, especialmente frente a las hambrunas de los años sesenta y setenta:

Esta oscuridad del hambre cambió dramáticamente luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando ingresó irremediabilmente en la política del conocimiento científico. Las hambrunas de los sesenta y setenta (Biafra, Bangladesh, el Sahel) atrajeron la conciencia pública hacia el hambre masiva. Pero los aspectos más difíciles de la desnutrición persistente y del hambre habían ingresado en el mundo científico una década antes. (Escobar, 2007, p. 179)

Estas nuevas identidades y problemáticas, como la pobreza, la planificación social y la nutrición, promovieron la creación de nuevos campos científicos y espacios de formación. En el ámbito de la nutrición, esto implicó la capacitación de nutricionistas para planificar políticas de alimentación y educar a la población sobre hábitos saludables. La desnutrición, asociada a la baja productividad en el sector agrícola, demandó además la transferencia de tecnología al campo y la formación de mano

de obra calificada, especialmente campesinos, quienes se convirtieron en objetivos clave en la estrategia de desarrollo económico (Escobar, 2007).

De este modo, la educación jugó un papel fundamental no solo en el desarrollo económico de los países considerados subdesarrollados, sino también en la creación de nuevas subjetividades orientadas al progreso y al desarrollo, lo cual integró la teoría del capital humano como eje para mejorar la calidad de vida y la productividad de las poblaciones.

1.3. Educación y desarrollo

Administrar la pobreza se convirtió en un problema del Estado, el cual, debía intervenir de diferentes formas sobre este fenómeno. Teniendo en cuenta que la intervención del Estado estaba en función directa del desarrollo económico, así como las acciones centradas en la educación ponían en juego la tarea de la modernización social, buscando la organización de los recursos humanos, fuerzas productivas e incremento de la productividad en el trabajo, la educación se racionaliza de forma en que esta se viera ordenada con los propósitos del desarrollo económico (Martínez, 2004).

Por lo tanto, la educación entra en una serie de cambios donde la percepción de sí misma pasa de verse de un gasto, a una inversión social que el Estado debía financiar, así como la población demandar en aras de avanzar en el desarrollo económico, pero también, en la consolidación de una nueva identidad y subjetividad, que desde la teoría sociológica del desarrollo, permitía una movilidad social de los individuos al interior de la sociedad.

Cabe destacar que, de acuerdo con la fe depositada por los diferentes teóricos en torno a la teoría del desarrollo por la incorporación de la ciencia y la tecnología en la planificación de lo que competía para avanzar en ello, incorporaron también la tecnología en la educación, la cual a su vez incorporó técnicas y modelos

económicos al interior de la educación, un ejemplo de ello es la Tecnología Instruccional (Martínez, Noguera & Castro, 2003).

1.3.1 La Tecnología Instruccional

Pensar la educación de una manera distinta fue uno de los legados clave que dejó la Teoría del Desarrollo en las décadas de los cincuenta y sesenta, especialmente en términos de su valoración económica. Esto trajo consigo la incorporación de nuevas modalidades, enfoques y técnicas, así como una visión renovada de la educación como inversión y pilar fundamental en la formación de Capital Humano. En consecuencia, se produjo un crecimiento cuantitativo de la educación pública, concibiéndola como una estrategia para el desarrollo económico. Este enfoque, a su vez, promovió nuevas técnicas de planificación y racionalización de la actividad educativa:

El crecimiento cuantitativo de la educación pública a partir de la Segunda Guerra Mundial, que fue desplazando la idea decimonónica de la educación como progreso por la de la educación como estrategia para el desarrollo económico, impulsaría la implantación de la tecnología educativa y técnicas de planeamiento como formas de racionalización de la actividad educativa. Además, la expansión educativa supuso una mayor apertura de la enseñanza secundaria, el establecimiento de enseñanzas técnicas de grado medio y, más recientemente, la extensión del período de escolaridad obligatoria. (Ossenbach, 1996, p. 146)

En consecuencia, concebir la educación como una inversión, pero también como un objeto de consumo de la población requiere que esta se analice desde otra perspectiva. Respecto a esta nueva doble valoración, Martínez (2004) afirma que:

A la educación le es dada una doble valoración: como factor de producción y como artículo de consumo. En el primer caso se define como instrumento indispensable para incrementar los niveles de productividad y los márgenes de ganancias indirectas, y en el segundo se presenta como un factor esencial de búsqueda de beneficios económicos más allá de los costos de inversión. (p.72).

La preocupación por la efectividad de la educación implicó que esta fuera evaluada de acuerdo con los resultados obtenidos, y a su vez, permitiera diseñar la instrucción efectiva dentro de esta, de esta manera el diseño instruccional buscó poder llevar a

cabo contenidos efectivos para los propósitos del desarrollo económico, así como evaluar el aprendizaje obtenido como resultado de estos contenidos, traducéndose también en lo que se puede denominar el proceso de enseñanza – aprendizaje (Martínez, Noguera, & Castro, 2003). Según estos autores, este diseño estuvo caracterizado, al menos en Colombia, por los siguientes aspectos:

- A) La introducción del enfoque sistémico para llevar a cabo el diseño, implantación y/o conducción del proceso de instrucción.
- B) El establecimiento de una estrecha relación entre objetivos, en términos de conducta o de comportamiento, y el análisis de tareas, como etapa básica en el diseño de la instrucción. Cabe anotar que el análisis de tareas hace parte integral de diferentes modelos para diseñar la instrucción.
- C) El objeto de la tecnología instruccional es el aprendizaje y la instrucción, denominado también proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología instruccional se inscribe en una concepción de aprendizaje que toma en cuenta tanto aspectos internos como externos que intervienen en dicho proceso (el punto de referencia constante en el periodo trabajado se basa en el denominado conductismo cognitivo – Gagné-). De igual forma, se apoya en las investigaciones realizadas en torno a la comunicación.
- D) Su objetivo es transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje. Se trata de que estos cambios de conducta sean permanentes y para ello la programación de la instrucción involucra como un elemento esencial la evaluación a manera de una revisión, medición y control permanente del proceso (evaluación formativa) y los resultados esperados (evaluación sumativa). (, 2003, pp. 121 - 122)

La tecnología instruccional se justificaba desde un enfoque sistémico, que da paso a la organización de la educación como un sistema educativo. Esto sigue el planteamiento de la Teoría del Desarrollo, que promovía la organización de la economía y sus factores bajo sistemas estructurados (Sunkel, 1970).

En este contexto, el control sobre la educación requirió la recolección de datos y resultados educativos para respaldar la idea de crecimiento económico a partir de la inversión en educación (Martínez, 2004). Esta necesidad impulsó la incorporación de estadísticas y análisis de datos en la planificación educativa, generando un consumo simbólico para la población y fomentando la expansión de la educación (Martínez, 2004).

Ver la educación como una inversión necesitó una evaluación constante y un diseño efectivo de la misma (Martínez, Noguera & Castro, 2003), a su vez, al poner la misma en juego la modernización social se vió relacionada con la calidad de vida

de las personas, lo cual según Schultz(1985), era de los objetivos del capital humano. Por lo tanto, la relación entre la teoría desarrollo económico y la teoría del capital humano se estrecha por medio de la educación, ya que el crecimiento sostenido de un país dependía en gran medida de mejorar las capacidades productivas de su población (Escobar, 2007). Así, la expansión educativa y la sistematización de la instrucción no solo buscaron modernizar la sociedad, sino también optimizar el capital humano (Martínez, 2004), preparando a los individuos para contribuir de manera más efectiva a la economía nacional mediante competencias técnicas y conocimientos actualizados (Faure et al, 1973; Delors, 1996), y al ser la educación considerada una inversión, la tecnología instruccional permitía la optimización en el proceso de enseñanza – aprendizaje al menor costo posible, obteniendo mayores ganancias a futuros en la preparación de los individuos para el desarrollo económico de los países.

1.3.2. Escolarización masiva para la modernización

El hecho de concebir tal importancia a la educación, hizo menester que fuera expandida a todos los sectores de la sociedad sin distinción alguna, la cual, a su vez empezó a demandarla. Esta expansión educativa se vio influenciada en gran parte por los organismos internacionales, lo cual generó pensarla de manera internacional, así como internacionalizar los sistemas educativos, dando paso a una mundialización de la educación, que a su vez actuaría en doble vía: colocar a la educación como un instrumento básico que permitiera adquirir mayores niveles de productividad y por otro lado, colocarla como necesidad de la población (Martínez & Narodowski, 1996).

La escuela fue presentada como la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo, y en general, el atraso social, inaugurando un periodo de crecimiento escolar (Martínez, 2004). Teniendo en cuenta esto, fue necesaria la expansión de la escuela, lo que necesitó en primer lugar, el desbloqueo de la escolarización, lo cual permitiría que la escuela llegara a toda la población y dejara

de ser un privilegio de élites, comprometiendo a toda la población con las tareas del desarrollo (Martínez, 2004).

A su vez, la educación adquirió un saber predominante que fue la economía, y adoptó de este, un modelo de oferta que generó que la misma se diversificara de acuerdo con las cualidades y necesidades de la población, lo cual estableció consigo profesiones que posibilitaran llevar a cabo la normalización y homogeneización de cada sector en pro de lo que las políticas educativas para el desarrollo económico demandaran, es así que:

Para la educación de los indígenas creó la etnoeducación, para los sectores adultos, la educación comunitaria; para los niños menores de 6 años, la educación preescolar, para la población con limitaciones, la educación especial. Y a cada una le colocó una profesión: maestro de educación preescolar, animador social, planificador, educador especial, etc. (Martínez, 2004, p. 53).

Esta escolarización masiva tenía como objetivo reordenar a los sujetos, así como establecer unas nuevas formas de vida y concepciones del mundo, buscando con la educación la formación de recursos humanos que aportaran a la productividad. Es así que estas políticas de escolarización masivas se convirtieron en la prioridad del Estado entre la década de los años cincuenta y la década de los años sesenta, captando las inversiones del Estado en aras de desbloquear la escuela y con ello, llevar procesos de escolarización masiva. Estos procesos se llevan a cabo en dos sentidos, Martínez (2004) los describe como: El sentido horizontal, al ampliar en forma significativa su cobertura, es decir, multiplicar la población escolar como maestros y alumnos, así como sus recursos financieros y cubrimiento rural y urbano junto a su equipamiento y el sentido vertical, que incorporaría nuevas edades, y niveles, desde la educación inicial hasta los programas superiores de postgrados.

La escolarización fue el dispositivo de preferencia para llevar a cabo las tareas del desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial, y con ella erradicar el atraso social, haciendo uso de políticas, y otorgando legitimidad a conocimientos y saberes que devienen de diferentes ciencias y disciplinas, así como dando paso a nuevas

formas de ver la vida, esto incluyó reglamentar la educación como un derecho y su obligatoriedad, buscando por medio de la planificación, la satisfacción de necesidades encargadas a esta, y dando inicio a plantear su expansión fuera de los lugares a los que tradicionalmente había sido asignada.

1.3.3 Introducción al Capital Humano

El capital humano justifica la inversión en educación debido a la importancia del desarrollo del recurso humano, considerado una piedra angular dentro de la teoría del desarrollo (Martínez, 2004). Esta teoría respalda la inversión en las personas, teniendo en cuenta que:

En tanto que la tierra per se no es el único factor crítico de la pobreza, el agente humano si lo es; la inversión en el mejoramiento de la calidad de la población puede aumentar significativamente las perspectivas económicas y de bienestar de los pobres. La atención a los niños, la experiencia laboral y doméstica, la adquisición de información y de habilidades mediante la escolarización y otras formas de inversión en sanidad y escolaridad pueden aumentar la calidad de la población (Schultz, 1985, p. 17).

En consecuencia, la teoría del capital humano se vería inmersa en un periodo de decisiones que influyeron en las políticas de desarrollo de los países del tercer mundo, al ver el debate alrededor de la educación como una forma de inversión, esto, ya que la tierra no es el único factor de pobreza. Así, la inclusión del capital humano en las agendas de desarrollo marcó un antes y un después en la concepción de la educación, reafirmando su carácter de inversión, responsabilidad que, al menos durante las décadas de los cincuenta y sesenta, recaía en el Estado.

Por lo tanto, la teoría del capital humano aportó a la nueva concepción de las personas que se comenzó a debatir desde esa época (década de los 60s), influyendo la perspectiva de los organismos internacionales, los Estados, e incluso de las propias personas.

CAPÍTULO 2

EL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y EL APRENDIZAJE

En este capítulo abordaremos el aprendizaje desde diferentes perspectivas, en un primer lugar, desde la psicología, donde se describe de qué manera este ha sido visto por algunas perspectivas de psicólogos en diferentes épocas. Posteriormente, abordamos el aprendizaje desde la economía y de qué manera la economía se interesa en estudiarlo, dando un giro en la visión sin necesariamente desplazar los estudios que el aprendizaje hace de la psicología. Finalmente, nos acercamos al aprendizaje desde la perspectiva del discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, analizando las relaciones surgidas desde ahí.

Economistas del siglo XXI, como Stiglitz y Greenwald (2015) han retomado los postulados producidos hace más de cinco décadas por el economista Robert Solow, al destacar que el aumento de ingresos no debería atribuirse a la acumulación de capital sino a los avances tecnológicos, o sea, el aprendizaje de cómo hacer las cosas mejor. Por lo tanto, el incremento de la productividad se ve reflejado en cómo las sociedades aprenden y también las personas; en consecuencia, según los dos economistas, a medida que las personas aprenden, se incrementa su productividad.

Estas ideas que tuvieron un inicio en las elaboraciones hechas por el discurso sobre la educación presente en la teoría del capital humano desde la década del 60 del siglo XX, ven al ser humano como capitalista al invertir en el mismo en cuanto adquiere técnicas y conocimientos que tienen un valor económico (Schultz, 1968). Como resultado, el concepto de Capital Humano comprende una amplitud de factores a tener en cuenta donde:

El valor del Capital Humano adicional depende del bienestar que derivan de él los seres humanos. El Capital Humano contribuye a la productividad laboral y a la capacidad empresarial, valiosas para la producción, agrícola o no, para la producción doméstica, para el tiempo y otros recursos que los estudiantes asignan a su educación, y para la migración en búsqueda de mejores oportunidades laborales y de situaciones mejores para vivir. (Schultz, 1985, p. 20).

Como resultado, el Capital Humano surge en cuanto el capital material (tierra, instrumentos, indumentaria, etc.) no es el único factor para calcular la riqueza, gastos e inversiones, sino también es fundamental considerar el agente humano, el cual constituye un Capital que vendría a impactar una nueva forma de analizar económicamente la sociedad y marcaría un antes y un después. De esta forma:

El capital humano ingresa a la oferta de la esfera y la demanda convirtiéndose en uno de los factores determinantes en el crecimiento económico tanto de las empresas como de las mismas naciones. Y la educación, por su parte, se sitúa como el factor fundamental en la producción y cualificación del capital humano (Espinel & Pulido, 2021, p. 35).

Por lo tanto, se vuelve pertinente detenernos a estudiar el aprendizaje desde las diferentes perspectivas que lo han analizado, en el caso de este capítulo, lo haremos desde la psicología y la economía para encontrar de qué manera se han ido desarrollando ideas que confieren una gran importancia económica al aprendizaje, como las propuestas por Stiglitz y Greenwald (2015), especialmente, en busca de avanzar con el objetivo de describir la relación que hay entre el discurso sobre la educación en el capital humano y el aprendizaje.

2.1. De una visión psicológica a una visión económica del aprendizaje

El aprendizaje ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas disciplinares. En el ámbito de la psicología, se ha abordado como un proceso fundamental para explicar los cambios en la conducta humana y su desarrollo cognitivo (Bower & Hilgard, 1973). Sin embargo, con el tiempo, la economía también comenzó a interesarse en el aprendizaje, otorgándole un valor significativo dentro de su propio marco de análisis (Rubio, 2017). Este giro no desplazó el estudio psicológico del aprendizaje, pero sí le dio una nueva dimensión, convirtiéndolo en un factor clave en la configuración de los intereses humanos y en la toma de decisiones dentro de las dinámicas económicas y laborales (Rubio, 2017).

Desde la economía, específicamente desde la economía de la educación, el aprendizaje se percibe como un elemento esencial para la acumulación de capital

humano (Schultz, 1968), influyendo en la productividad y el crecimiento económico. Esta perspectiva genera implicaciones significativas para el campo educativo, pues implica modificaciones en sus objetivos, enfoques y estructuras, lo que algunos autores han asociado con un posible ocaso de la educación, esto por parte de nuevas percepciones como lo son la aprendificación, la cual hace un énfasis especial en el aprendizaje (Noguera, Rubio, & Parra, 2024).

Por ello, en este apartado nos proponemos acercarnos al aprendizaje desde su tratamiento inicial en la psicología hasta su tratamiento dentro del discurso económico. Posteriormente, examinaremos cómo este tránsito conceptual desemboca en la Teoría del Capital Humano, en la que el aprendizaje adquiere una función instrumental vinculada a la productividad y al mercado laboral. A través de este recorrido, buscamos identificar los desplazamientos y transformaciones en la comprensión del aprendizaje y establecer las condiciones que permiten articularlo con el discurso sobre la educación en el marco de la Teoría del Capital Humano.

2.1.1. Aproximación al aprendizaje desde la psicología

Rubio (2020) aborda el concepto de aprendizaje como un sustantivo, lo cual permite su configuración conceptual y lo diferencia de su forma verbal, aprender, y a su vez, describe al aprendizaje como un concepto vacío. Los orígenes de este concepto se pueden encontrar en los estudios de la conducta animal, así como este se origina desde la psicología, apareciendo “En las historias de la psicología como un objeto ya constituido y el énfasis es puesto entonces en los modos en que las distintas escuelas, los diferentes enfoques, y los variados autores lo describieron en el tiempo” (Rubio, 2017, p. 12). Así, en sus orígenes, el aprendizaje se estudia en el ámbito de la psicología con un enfoque en la conducta tanto animal como humana. Bower y Hilgard (1973) amplían esta perspectiva, situando los orígenes de la psicología en la filosofía, donde surge como un intento por comprender la naturaleza humana antes de convertirse en la disciplina que es actualmente. Estos autores

sostienen que el aprendizaje y la memoria constituyen subespecialidades de la psicología moderna, y están fundamentadas en dos escuelas filosóficas principales:

El estudio de estas materias se fundamenta en dos escuelas filosóficas: el análisis del conocimiento (cómo llegamos a conocer las cosas) y el análisis de la naturaleza y la organización de la vida mental. El primer tema de discusión es el que los filósofos denominan epistemología; es decir, la teoría del conocimiento. El segundo se refiere a la naturaleza del pensamiento e imaginación y al contenido de conceptos, imágenes y recuerdos. Una pregunta ulterior que aquí se plantea se refiere a las operaciones, reglas o leyes que gobiernan estos fenómenos mentales. El estudio del aprendizaje podría muy bien denominarse epistemología experimental, ya que al parecer el aprendizaje y el conocimiento se relacionan de la misma manera que un proceso se vincula con sus resultados, una adquisición con una posesión, una pintura con una fotografía, etc. La estrecha correspondencia entre los significados de aprender, saber y conocer es obvia y se encuentra en cualquier diccionario. (Bower & Hilgard, 1973, pp. 11-12).

Para estos autores, el aprendizaje está íntimamente relacionado con el conocimiento y el saber, para ellos, aprender significa adquirir conocimiento a través de la experiencia, la cual se refiere a la percepción sensorial directa (Bower & Hilgard, 1973). En este marco, el estudio del aprendizaje podría describirse como una "epistemología experimental", que explora cómo el conocimiento se genera a partir de la experiencia. Además, Bower y Hilgard mencionan dos epistemologías alternativas que han influido en el estudio del aprendizaje: El empirismo, el cual sostiene que: "La experiencia es la única fuente del conocimiento. Otorga un estatus especial a la experiencia sensorial, aunque se infiera algún conocimiento de las reflexiones intelectuales acerca de las relaciones entre las experiencias" (Bower & Hilgard, 1973, p. 13). Por otro lado, el racionalismo, el cual sostiene que "la razón constituye la principal fuente de conocimiento; antes que los datos de los sentidos, la autoridad, la revelación o la intuición, la razón es el único fundamento válido del conocimiento, la creencia y la acción." (Bower & Hilgard, 1973, p. 15).

Desde la perspectiva de Bower & Hilgard (1973), el aprendizaje se concibe como un proceso que transforma la experiencia y el conocimiento en cambios observables en la conducta, los cuales son esenciales para el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas. La psicología del aprendizaje se ha dedicado a estudiar los modos en que las personas adquieren conocimiento y cómo los cambios en la conducta reflejan la internalización de nuevas experiencias. Esta disciplina ha

propuesto diversas teorías a lo largo del tiempo que responden a los objetivos y desafíos de cada época.

Pozo (1989), en su análisis de los paradigmas históricos del aprendizaje, destaca dos enfoques predominantes: el asociacionismo y el organicismo. El asociacionismo plantea que el aprendizaje consiste en la acumulación de asociaciones entre estímulos y respuestas, mientras que el organicismo propone que el aprendizaje implica una organización estructural y cualitativa del conocimiento. Pozo (1989) sugiere que comprender el aprendizaje requiere reconciliar estos cambios cuantitativos y cualitativos, enfatizando que el proceso de aprendizaje puede ser una acumulación de conocimientos específicos o una reestructuración de las habilidades cognitivas y conductuales. Por otro lado, Pozo (2014) también menciona que los problemas sociales del aprendizaje son la adquisición del conocimiento y el cambio personal, esto, teniendo en cuenta que hay al menos dos sistemas de aprendizaje que dialogan continuamente. El primero es el aprendizaje implícito, el cual “consiste en procesos asociativos de cómputo para la detección de las regularidades, que nos permiten generar representaciones implícitas que tienen una función adaptativa de predicción y control de esos cambios ambientales” (Pozo, 2014, p. 68). El segundo, la adquisición de conocimiento y cambio personal, el cual: “se alimenta en buena medida de las representaciones generadas por el sistema implícito primario, pero permite re-representarlas en forma de metarrepresentaciones, una función cognitiva propia de nuestra especie, mediada por sistemas culturales de representación simbólica” (Pozo, 2014, p.68).

En conclusión, los estudios sobre el aprendizaje exploran no solo cómo se adquiere el conocimiento y hay una mediación de este con los sistemas culturales de representación, sino también cómo estos procesos pueden optimizarse. A partir de estos enfoques, el aprendizaje ha sido concebido tanto como una cuestión epistemológica (relacionada con el conocimiento) como un proceso psicológico. Pozo (2014), lo que refuerza su importancia en la formación del capital humano al

llevar a cabo diferentes adquisiciones de conocimientos y reinterpretaciones de la realidad y la cultura en el agente humano.

2.1.2. Aproximación al aprendizaje desde algunos economistas

Para Rubio (2017), los estudios de Von Mises introducen un cambio crucial en la economía, orientándola hacia una nueva concepción que prioriza no solo los resultados, sino también los medios, es decir, las acciones y decisiones de los individuos.

Mientras que Adam Smith definía la economía como “el estudio de los mecanismos de producción, intercambio y reparto de las riquezas” (Lagasnerie, 2015, p. 103), Von Mises argumenta que la economía debe abarcar algo más amplio que los fines del mercado: debería concentrarse en los procesos de acción humana y en los individuos actuantes (Rubio, 2017, p. 157).

Este énfasis en la acción humana introduce un enfoque donde la economía empieza a analizar la conducta y las decisiones individuales como elementos fundamentales, iniciando así lo que Rubio (2017) denomina el momento histórico de la economización de la vida social. Mises plantea que para abordar correctamente los problemas económicos, es necesario adoptar una teoría cataláctica que se fundamente en una teoría general de la acción humana, la praxeología⁴, que permita entender mejor la dinámica económica sin reducirla a los enfoques tradicionales:

Ya no basta abordar los problemas económicos por las sendas tradicionales. Es necesario elaborar la teoría cataláctica sobre la sólida base de una teoría general de la acción humana: la praxeología. Tal planteamiento no solo la hará inmune a muchas críticas carentes de consistencia, sino que, además, aclarará numerosos problemas en la actualidad mal enfocados y peor resueltos. Con este criterio se suscita, de modo singular, la cuestión relativa al cálculo económico (Mises, 2011, p. 8).

Desde esta perspectiva, el análisis económico requiere comprender la actuación humana, muy similar al interés de la psicología conductista en el estudio del comportamiento. Sin embargo, para Mises, esta acción humana no está subordinada a leyes naturales inalterables, sino a las leyes y principios que guían la

⁴ “Cuando los economistas descubrieron que en la secuencia e independencia de los fenómenos del mercado prevalece la regularidad, se abrieron perspectivas totalmente nuevas. Éste fue el primer paso hacia una teoría general de la acción humana, la praxeología” (Mises, 2002, p. 4).

economía y que, por lo tanto, pueden ser modulados y optimizados para lograr mejores resultados (Mises, 2002).

La praxeología, en este sentido, se convierte en un componente esencial de la economía, reconociendo que la existencia humana y su interacción se manifiestan en la acción, como sostiene Arendt (1997), quien sugiere que el ser emerge en la relación con los demás.

En este sentido, como menciona Rubio (2017):

La conducta más apropiada para cada individuo que actúa, o sea, cada uno, no podría ser tipificable como racional o no. Cada hombre tendría suerte de derecho económico de actuar de acuerdo al tipo de resultados esperados en función de su propia actuación, y tal capacidad de hacer no podría ser juzgada, pero tampoco desestimada como dato. Las acciones de los hombres, cada acción emprendida por cada uno, comenzaría a resultar determinante para la comprensión económica (p.167)

En consecuencia, cada acción humana, influenciada por factores biológicos y físicos, pasa a formar parte del análisis económico (Mises, 2011), lo cual, haría que la conducta individual, aunque moldeada por el entorno, adquiriera un rol protagónico y es evaluada en función de sus resultados económicos. Este cambio en el enfoque de la economía, que ahora se interesa en la acción humana abre una nueva posibilidad de acercamiento interdisciplinario, esto puede verse relacionado con la psicología del aprendizaje, que estudia cómo los cambios en la conducta reflejan la adquisición de nuevas experiencias y conocimientos, lo cual a su vez permean las acciones de los seres humanos (Pozo, 2014).

Así, el concepto de aprendizaje —como un proceso que transforma la experiencia en conocimiento y modifica la conducta— se conecta con la praxeología de Mises, en tanto ambas disciplinas reconocen la importancia de la acción humana en la formación de competencias y decisiones. Además, esta vinculación permite un enfoque innovador que permitiría que el aprendizaje y la economía converjan, al considerar que la conducta modificada de los seres humanos es determinante para la dinámica económica, al permitir una comprensión más amplia de cómo los

individuos responden, adaptan y optimizan sus acciones en un contexto económico, por lo tanto, en cuanto el aprendizaje hace parte de lo que constituye la acción humana y esta está relacionada con todo lo que permea la vida de los seres humanos. Teorías como la del Capital Humano se interesarían en estos asuntos y como los mismos afectan la economía y productividad, especialmente, desde lo que corresponde a la calidad de vida de la gente (Schultz, 1985).

2.2. El aprendizaje en el discurso sobre la educación en el capital humano

2.2.1. Impactos en la educación por el discurso sobre la educación en el capital humano.

El Discurso sobre la Educación en el Capital Humano impactó la educación al asignarle un valor económico (Schultz, 1968), integrándola directamente al análisis de la productividad y el desarrollo. En este contexto, la educación dejó de ser vista únicamente como un medio de formación personal y social, para convertirse también en una inversión estratégica que potencia las capacidades humanas, así como permite la mejora de su calidad de vida (Schultz, 1985).

De acuerdo con Rubio (2017), el concepto de aprendizaje, tal como se entiende hoy, es un elemento ajeno al ámbito originario de la pedagogía:

El concepto de aprendizaje, cuya emergencia es localizable en los estudios sobre la conducta animal, es un concepto extraño a la pedagogía. Es extraño porque viene del exterior del campo pedagógico y porque en su calidad de extranjero, además de serle “singular”, “raro”, indica que procede de una ocupación particular (la palabra francesa *étranger*, que indica “extraño”, más el sufijo *ier*, o *ero* para nosotros, alude a un oficio específico). En otro sentido, diríamos que el concepto de aprendizaje procede de unos oficios, ocupaciones o espacios de saber, distintos al constituido por el pedagógico; en la perspectiva de la tesis que aquí defiende, no haría parte del horizonte conceptual de la pedagogía, dado que dicho horizonte estaría constituido en lo fundamental por los conceptos de educación, formación y enseñanza. (Rubio, 2017, p. 5).

Aunque, como menciona Rubio (2017), el concepto de aprendizaje es foráneo al campo pedagógico, este permite, como mencionan Echeverry & Zuluaga (2003), que el campo pedagógico pueda dialogar con otros discursos, ciencias y disciplinas para enriquecerse, lo cual, incorpora este dialogo dando a conocer las tendencias y

conceptos de otras disciplinas y ciencias que de alguna manera se han ido adentrando en sus debates.

Rubio(2017) subraya que, aunque la pedagogía tradicional se centraba en conceptos como educación, formación y enseñanza, la introducción del aprendizaje, expandió el horizonte conceptual del ámbito educativo.

La inclusión del aprendizaje en el campo pedagógico adquirió un papel particularmente relevante con el auge del discurso sobre la educación en el capital humano, que reconceptualizó la educación como un recurso clave para el desarrollo económico. Esta perspectiva permitió considerar la educación no solo desde su valor formativo, sino también como un factor directamente relacionado con la productividad.

Como hemos mencionado anteriormente, el discurso sobre la educación en el capital humano introduce consigo una serie de cambios en la educación, así como en las instituciones donde se han llevado a cabo los procesos educativos, un ejemplo de esto es la escuela. El estudio de la escuela se ha visto bajo otros lentes en los últimos tiempos. Si bien, originalmente, se veía como un aparato ideológico cuya función era la imposición de la vida urbana o la regulación de las prácticas cotidianas (Martínez, 2015), también ha sido leída desde la sociología crítica como un medio para la reproducción de la ideología dominante (Althusser, 1974). Sin embargo, a partir de los estudios de la economía y el discurso sobre la educación en el capital humano, se pretende más allá de observar los costos de esta, hacerlo de una forma productiva, por ejemplo, Schultz(1968) dice que: “A las escuelas se las puede considerar como empresas que se especializan en “producir” instrucción. Al establecimiento educativo, que abarca la totalidad de las escuelas, puede considerársele como una industria.” (p. 6).

A estas visiones o lecturas de la escuela, se suman las nuevas hechas por el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, estas más allá de ver la escuela como aparato ideológico o de reproducción de la ideología dominante

como lo hace la sociología crítica de los sesentas, o como el lugar de higienización como lo haría el saber médico presente en la pedagogía moderna (Sáenz, Saldarriaga, & Ospina, 1997), la analiza como una inversión en ganancias y satisfacciones futuras Schultz(1985). Y si bien esto no significa que estos análisis pierdan vigencia, si permite proporcionar una nueva mirada a la escuela en cuanto a su vinculación con el desarrollo económico, a la cual se incurre para corporizar seres humanos que produzcan servicios futuros Schultz (1985).

Partiendo de que para Schultz(1968), la educación tiene dos aspectos importantes, en el primero, educar busca: “desarrollar moral y mentalmente a una persona, de manera que se haga sensible a las alternativas y opciones individuales y sociales, y que sea capaz de obrar de acuerdo con ellas” (Schultz, 1968, p.4), este primer aspecto se encuentra con la sociología de la educación y el economista sugiere nombrarlo como instrucción, el otro aspecto, donde se busca preparar : “para que desempeñe una profesión u oficio, por medio de la instrucción sistemática; y que significa disciplinar, ejercitar o dar forma a facultades o talentos” (Schultz, 1968, p.5), el cual sugiere nombrar como educación.

En consecuencia, la educación ya no es entendida solamente como diferentes clásicos de la pedagogía la concebían, ya no es aquella que buscaba la erudición y el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas (Comenio, 1998), o la educación que buscase un proyecto de humanidad y buscar el valor de pensar por sí mismo (Kant, 2009), más bien, esta pasa a ser una inversión en cuanto produce ganancias a futuro (Schultz, 1968), y a su vez, se le considera como una gran mejora en la calidad de la población (Schultz, 1985).

También, se clasificará la educación y los lugares donde la misma es llevada a cabo, pues ya no es solo en la escuela o en la educación organizada donde se presentan los procesos educativos:

Propongo que tratemos a la educación como un conjunto especializado de actividades, de las cuales algunas son organizadas, como las de las escuelas, y otras son esencialmente no

organizadas, como las de la educación en el hogar. La clasificación de Machlup es muy instructiva. En ella, considera a la educación como una de las actividades que produce conocimientos, y pasa después a clasificar la educación de la siguiente manera: la que se imparte en el hogar, en la iglesia y en los servicios militares; la educación en las empresas, que consiste en el aprendizaje del trabajador al tiempo que realiza su trabajo, y la educación en las escuelas integradas principalmente por escuelas de estudios elementales y secundarios y por instituciones de educación superior (Schultz, 1968, p. 6).

Por lo tanto, la educación variará su propósito de acuerdo a la manera en la que este organizada, por ejemplo, Becker (1983) comenzará a hablar de formación específica, la cual eleva la productividad en las empresas que la proporcionan y hace hincapié en la formación en el trabajo:

Muchos trabajos incrementan su productividad adquiriendo nuevas cualificaciones y perfeccionando, mientras trabajan, otras que ya poseían. Presumiblemente la productividad futura sólo puede mejorarse mediante un coste, ya que en caso contrario existiría una demanda ilimitada de formación. Los costes incluyen el valor asignado al tiempo y al esfuerzo de los aprendices, la enseñanza que otros proporcionan y el equipo y los materiales que se utilizan. Estas partidas son costes, porque de no haberse utilizado para incrementar la producción futura podrían haber sido utilizadas para obtener producto en el presente. El gasto y el tiempo dedicados al aprendizaje dependen, en parte, del tipo de formación; se gasta más, y durante un periodo más largo de tiempo, en un residente médico que en un mecánico, por ejemplo. (Becker, 1983, p. 29).

De igual forma, a medida que las personas aumentan en edad, las retribuciones aumentan en cuanto hay más capacitación, es decir, entre más se capacitan las personas y aumenta su edad, estas reciben más retribuciones, esto, debido en primer lugar a la capacitación recibida por medio de educación organizada y en segundo lugar, a la formación adquirida en los lugares de trabajo y convertida en experiencia, según Becker(1983):

La mayor parte de las inversiones en capital humano -tales como la educación formal, la formación en el trabajo, o las migraciones- elevan las retribuciones observadas a edades avanzadas debido a que los rendimientos son entonces parte de las retribuciones, y que las reducen a edades tempranas porque durante esos años los costes se deducen a las retribuciones. (p. 251).

2.2.2. Cercanía entre el aprendizaje y la educación en el discurso sobre la educación en el capital humano.

Para Schultz (1985), el valor del capital humano adicional depende del bienestar que este derive en los seres humanos, teniendo en cuenta sus capacidades

laborales y empresariales para la producción, por lo tanto, para que los estudiantes escojan la educación, lo hacen con base en la búsqueda de mejores oportunidades laborales y situaciones que mejoren su calidad de vida. Teniendo en cuenta esto, el economista retoma cómo los atributos que aporten a la calidad de la población pueden considerarse como capital humano:

Aquellos atributos de la calidad de la población adquirida, que son valiosos y pueden ser aumentados mediante inversiones apropiadas, serán considerados como Capital Humano. Equipararemos los atributos de calidad y las capacidades humanas, con el fin de distinguir entre dos clases básicas de capacidades humanas. Consideramos que todas las capacidades humanas son ya innatas o adquiridas. Cada persona nace con un conjunto determinado de genes que condicionan su capacidad innata. Aunque la variedad de capacidades innatas es alta, es conveniente suponer que en las grandes poblaciones, la distribución de todas las capacidades innatas tiende a ser similar de un país al vecino. De este supuesto puede inferirse que las diferencias en la calidad de población entre todos los países se dan como consecuencia de las diferencias en las capacidades adquiridas. Cualquier elemento de calidad que un ser humano adquiera de su nacimiento en adelante lleva consigo una medida de coste. (Schultz, 1985, p. 29)

Con base en esto, a lo largo de su vida los seres humanos pueden invertir en capacidades adquiridas que impactan su comportamiento y puedan ser medidas, lo cual tiene implicaciones en la praxeología mencionada por Von Mises. Esta forma de entender la acción humana es parte del interés de la economía, ya que las capacidades adquiridas puede verse modificadas a través del aprendizaje, entendido como el proceso que transforma la experiencia y el conocimiento en cambios observables en la conducta. Estos cambios son esenciales para el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas (Bower & Hilgard, 1973). Sin embargo, es importante que estos conocimientos, capacidades y cambios conductuales tengan una retribución futura para que las personas elijan invertir en educación. Como señala Becker (1983):

Los trabajadores, o la sociedad, se decidirían a favor de la actividad aprendizaje sólo si se tratase de una inversión suficientemente buena, de la misma manera que ellos, o la sociedad, elegirían la formación en el trabajo si fuese suficientemente rentable (Becker, 1983, p. 68).

Al invertir en Capital Humano a través de la educación, las personas deben renunciar a otras posibles retribuciones, como el ingreso inmediato que podrían

obtener trabajando en lugar de estudiar (Schultz, 1985). Esta renuncia debe ser considerada en el análisis de tales inversiones (Becker, 1983). Por ejemplo, quienes eligen estudiar en lugar de trabajar renuncian a ganancias económicas inmediatas, pero esperan que la educación les proporcione mayores retribuciones a largo plazo gracias a las habilidades desarrolladas (Becker, 1983). Esta creencia en los beneficios de la educación impulsó la escolarización masiva (Martínez, 2004) en cuanto la educación se consideró como una inversión para la mejora del bienestar y la calidad de la población:

En una sociedad donde la vida es corta, la clase obrera gana una miseria; el trabajo es duro y la vida difícil. La vitalidad es escasa, el analfabetismo abunda y la gente languidece. Se da un vuelco hacia un futuro mejor cuando se aumenta la esperanza de vida. Entonces los incentivos se hacen apetecibles. Se invierte más en escolarización, y el tiempo dedicado se hace más productivo. La inversión en capital humano, y las mejoras de ella resultantes en la calidad de la población son importantes (Schultz, 1985, p. 44).

Por lo tanto, al interior del discurso de la educación del capital humano, la educación es vista a manera de gran inversión en cuanto permita obtener retornos económicos a futuro, y también, permite el bienestar del agente humano que invierte en ella, al momento de comenzar a ver al agente humano como un capitalista en cuanto invierte por su bien y calidad de vida (Schultz, 1968), teniendo en cuenta que ningún individuo puede vender la educación con la que cuente, o transferir la educación que posee, al ser junto a la experiencia laboral un elemento propio de cada persona que acrecentaría su Capital Humano (Schultz, 1985).

Por esta vía, el aprendizaje comienza también a considerarse una inversión, en cuanto el mismo se considera que se da en los lugares de trabajo (Becker, 1983), donde no necesariamente la educación está institucionalizada. El acceso al aprendizaje también se considera en función de las ganancias y retribuciones que este pueda generar a largo plazo. De esta manera, la percepción del aprendizaje cambia, acercándose a la concepción de la educación como una inversión que promete beneficios futuros. Por lo tanto, la percepción del aprendizaje cambia e incluso se acerca a la educación en cuanto:

El aprendizaje es una forma de invertir en capital humano formalmente idéntica a la educación, a la formación en el puesto de trabajo y a otras formas conocidas de inversión. Es decir, la posibilidad de analizar el aprendizaje de la misma forma en que se analizan otras inversiones es una de las virtudes, y no un defecto, de nuestra manera de tratar los costes y rendimientos. No existe conflicto alguno entre las interpretaciones de la forma de los perfiles de retribuciones que se basan en la teoría del aprendizaje y aquellas que lo hacen en la inversión en capital humano, porque la primera es un caso especial de la segunda. Claro está que el hecho de que los factores físicos y psicológicos que se asocian a la teoría del aprendizaje sean capaces de producir perfiles muy inclinados y cóncavos (Becker, 1983, p. 68).

Cuando se estudian el aprendizaje y la educación desde la economía, y se consideran sus retribuciones y costos, surge una cercanía entre estos dos procesos en cuanto los mismos son analizados con una óptica de inversión, y que hacen parte de la educación preescolar, escolar y postescolar. Como señala Becker, el análisis del Capital Humano en ese momento no se distanciaba del enfoque del aprendizaje en términos de retribuciones. El autor incluso menciona que ambos campos se asocian, teniendo en cuenta factores físicos y psicológicos que pueden influir en el proceso de aprendizaje. Esto se conecta con lo que Theodore Schultz (1985) destacó acerca de la calidad de las personas. Así, tanto los factores estructurales como los impactos individuales podrían influir en la manera en que se aprende, como también lo sugieren Bower & Hilgard (1973).

Concebir la educación como una inversión ha generado un progresivo acercamiento entre educación y aprendizaje. En este sentido, Mincer (1975) aborda la educación preescolar no solo como aquella impartida en instituciones formales, sino también como la que se recibe en el hogar, estableciendo así un vínculo entre ambas. Además, estas dos dimensiones de la educación se conectan con el aprendizaje, el cual, desde la perspectiva de este economista, se traduce como parte de la experiencia laboral, en cuanto permite potenciar las habilidades adquiridas por medio de la educación por medio del aprendizaje (Schultz, 1985).

Desde el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, la educación y el aprendizaje no pueden separarse de manera tajante, ya que ambos, junto con la experiencia laboral, son fundamentales para la formación del agente

humano y su utilidad dentro del mercado (Mincer, 1975). En consecuencia, dentro del Discurso sobre la Educación en la Teoría del Capital Humano, la educación y el aprendizaje se aproximan aún más, pues ambos son concebidos como inversiones que los individuos experimentan a lo largo de su vida. Por ejemplo, la educación en instituciones complementada con el aprendizaje en la empresa.

Este análisis de Jacob Mincer encuentra resonancia en el trabajo de Becker (1983), quien considera el aprendizaje dentro del ámbito empresarial, enfatizando que este ocurre a medida que se realizan labores específicas y se recibe preparación especializada para distintos oficios. La cercanía entre educación y aprendizaje en el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano radica en que ambos son inversiones intransferibles que contribuyen al incremento del capital humano. Además, uno puede dar lugar al otro a través de la experiencia, ya que tanto la educación como el aprendizaje permiten desarrollar las capacidades de los individuos y prepararlos para el desempeño profesional o técnico.

Desde el discurso sobre la Educación en la Teoría del Capital Humano, la educación y el aprendizaje no solo se interrelacionan, sino que también se potencian mutuamente, teniendo en cuenta los diferentes escenarios educativos, así como el impacto que hay en la adquisición de habilidades, su potenciación y los cambios en la conducta, ya que ambos son esenciales para el desarrollo del capital humano, la empleabilidad y la productividad dentro de un mercado en constante transformación.

2.3. El aprendizaje a través de las diferentes perspectivas del Discurso sobre la Educación en el Capital Humano

Anteriormente hemos mencionado que la teoría del capital humano es bastante extensa, incorporando diferentes aspectos que afecten a la población, su calidad de vida, las múltiples formas de inversión en los seres humanos (de la Fuente, 2003) y también, incorporó en la economía una nueva forma de pensar la sociedad. Sin embargo, en este trabajo nos centramos específicamente en el discurso sobre la

educación en el capital humano, específicamente el discurso académico del mismo, definiéndolo como:

El lenguaje y las prácticas de discurso que ocurren en los centros de investigación, las universidades, las escuelas y en cualquier contexto de educación formal en diferentes niveles y disciplinas, y cuyos géneros son, correspondientemente, llamados géneros académicos. Este tipo de discurso tiene sobre todo propósitos persuasivos, divulgativos y didácticos; expresa credibilidad y prestigio como discurso autorizado (Godínez, 2021, p.6).

En consecuencia, este apartado del Capítulo 2 pretende abordar las perspectivas de diferentes autores del discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, buscando las relaciones que hay entre este y el aprendizaje.

2.3.1. La educación ya no solo está en la escuela

El Discurso sobre la Educación en el Capital Humano expandió el análisis de la educación más allá de los límites de las instituciones escolares, incorporando otras formas de aprendizaje que ocurren en diversos entornos, como las empresas. Estos análisis incorporarían modificaciones que conllevarían a cambios en cuanto a cómo se comenzaría a referirse a la educación, pues al ser una inversión, se vería la misma como una actividad económica que tendría en cuenta nuevos factores. Respecto a esto, Noguera, Rubio y Parra (2024) han afirmado que:

Al tomarse en una inversión, la educación se describe como una actividad económica que produce conocimiento, al tiempo que permite adquirir habilidades con las que no se contaba y que cualifican al mismo individuo educado. Esa cualificación puede ocurrir en el espacio escolar, pero también en el trabajo y en otros escenarios que no serían propiamente “educativos” -o que paulatinamente se convertirían en tales-. (Noguera, Rubio, & Parra, 2024, p. 121).

Por lo tanto, la educación trascendería los espacios donde tradicionalmente se llevaban los procesos educativos, teniendo en cuenta nuevos escenarios que como mencionan Noguera, Rubio y Parra (2024), no serían propiamente educativos. Así, los economistas que trabajaron el discurso sobre la educación en el capital humano, aunque viviendo en épocas diferentes, tuvieron en cuenta nuevos escenarios, por ejemplo, Gary Becker (1983) destacó la importancia de estudiar cómo los

trabajadores adquieren conocimientos y habilidades en el lugar de trabajo, además de explorar el impacto de la experiencia laboral en las retribuciones económicas y su relación con el aprendizaje continuo. Asimismo, el economista subrayó que “el proceso de aprendizaje de un oficio o profesión no termina con la finalización de la escuela. La experiencia en el trabajo es a menudo la parte más esencial del proceso de aprendizaje”⁵.

Según Jacob Mincer (1958), la experiencia laboral juega un papel clave en la inversión en Capital Humano, también, se ve comprometida con el aprendizaje estableciendo una relación estrecha con la educación escolar y post escolar, para el economista, la experiencia que se adquiere en el trabajo hace parte de la educación postescolar, la cual es clave en el desarrollo de habilidades en el trabajo que hacen parte del Capital Humano (Mincer, 1975). Es así, que la inversión en capital humano trasciende de la educación escolar al incluir conocimientos adquiridos a través de otros procesos como lo es el trabajo y que conforman la experiencia:

Es importante reconocer que la escolarización no es el único tipo de inversión en capital humano, aunque es una etapa temprana importante en el ciclo de vida de las autoinversiones. Estimaciones anteriores sugieren que, en términos de costos, las inversiones postescolares de los trabajadores que están plenamente vinculados a la fuerza laboral no son menores que sus inversiones en educación. Por lo tanto, la relación bruta entre escolaridad e ingresos no representa de manera adecuada la función de ingresos del capital humano, y ésta es una de las razones de las débiles correlaciones empíricas. Si pensamos en las etapas de los ciclos de vida, o en el contexto en el que se construye el capital humano, la función de ingresos debería incluir inversiones preescolares (hogar) y postescolares (laboral), además de la escolarización⁶.

En consecuencia, la educación post escolar recoge la experiencia y su relación con el aprendizaje, incrementando los retornos económicos a largo plazo de las personas que invierten en su capital humano.

⁵ Traducción propia del texto Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. Chicago: Chicago Journals, p.287.

⁶ Traducción propia del texto Mincer, J. (1975). Education, Experience, and the Distribution of Earnings and Employment: An Overview. En T. Juster, Education, Income, and Human Behavior (págs. 71 - 94). California: NBER Books, p.72.

Así también, la educación trasciende los marcos tradicionales, complementándose con otros entornos como la empresa, a medida que las personas trabajan adquieren experiencia y esto impacta de manera significativa en su aprendizaje, por lo cual, el aprendizaje continuo permite adquirir y mejorar habilidades de cada persona, lo cual influye en sus retornos a futuro.

De este modo, para Mincer (1975) los trabajadores que cuentan con mayores niveles de educación formal y además, adquieren educación post escolar pueden disfrutar de retornos económicos más altos que quienes no, esto es clave en su inversión de capital humano, la cual no debe limitarse a la educación formal, sino también en el trabajo, vinculándose ahora a un aprendizaje continuo y desarrollo de habilidades.

Este punto de vista refuerza la importancia de la relación que hay entre la experiencia y el capital humano, la cual amplía las habilidades adquiridas en la educación formal (Schultz, 1985) y las potencia por medio del aprendizaje. De esta forma, para el discurso sobre la educación en el capital humano, el aprendizaje no es un proceso estático que se limita en la escolarización, sino es dinámico y se extiende a lo largo de la vida, integrando diferentes tipos de educación. Esta educación puede ser formal, no formal e informal, aumentando cada una el capital humano de la persona y permitiéndole ser un agente que invierte en sí mismo para aumentar su calidad de vida.

2.3.2. El agente humano es capitalista.

Los cambios en las identidades de las personas, así como la nueva percepción del ser humano, indica que ahora se ven en función de su capital humano y su papel como agentes activos. Para el capital humano, estos agentes se convierten en capitalistas, no necesariamente en la manera tradicional de la posesión de propiedades o acciones en empresas, sino a través de las inversiones que hacen sobre sí mismos (Schultz, 1968). Estas inversiones cuentan con un valor

económico, pues, a medida que invierten en su desarrollo, especialmente en el de habilidades y conocimientos por medio de la educación, pueden competir de una mejor forma, ampliando con ello las alternativas que permitan incrementar su bienestar. Theodore Schultz(1968) resalta que:

Los trabajadores se han convertido en capitalistas, no a causa de la difusión de la propiedad de las acciones de las compañías, como lo desearía la opinión popular, sino debido a la adquisición de conocimientos y técnicas que tienen un valor económico. Estos conocimientos y técnicas son en gran parte producto de una inversión y, combinados con otras inversiones humanas, explican de manera predominante la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados (Schultz, 1968, p. 136).

De esta forma, el conocimiento y las técnicas tienen un papel importante en esta nueva visión del ser humano como agente capitalista, agente que invierte en el propio desarrollo de su bienestar y calidad de vida. Así, la inversión que los agentes humanos hacen sobre sí se relaciona con las motivaciones psicológicas, que, según los planteamientos de Bower & Hilgard (1973), actúan desde la forma en que la mente aprende, así como en la manera que se adquieren habilidades y conocimientos. A su vez, estas juegan un papel importante en la movilidad social. Para Castejón (1983), los valores sociales y las motivaciones psicológicas son parte de los factores que influyen en la relación económica y ocupacional:

El tercer grupo de factores, la escala de valores sociales y las motivaciones psicológicas individuales, es más difícil de analizar, ya que las peculiaridades y diferencias entre las distintas sociedades presentan una gama de posibilidades muy amplia. Sin embargo, y pese al riesgo de una excesiva simplificación, podemos indicar que son los factores culturales y educativos los que, en mayor medida, actúan sobre la escala de valores sociales y los factores psicológicos de los individuos. En consecuencia, muchas de las barreras que encuentran los individuos potencialmente aptos para adentrarse en el grupo de empresarios, tales como la falta de movilidad o sistemas de adscripción, solo pueden superarse mediante la elevación del nivel educativo, que a su vez incide claramente en las motivaciones psicológicas (Castejón, 1983, pp. 164-165).

Desde este punto de vista, las personas además de concebirse como capitalistas, también lo hacen como empresarios, como lo describe el economista Joseph Schumpeter. De esta forma, ven importante la preparación en conocimientos de administración, control y superación de rutinas empresariales que les permita desarrollar habilidades y conocimientos innovadores. Asimismo, se vuelve menester

que existan personas e instituciones capaces de formar a los nuevos empresarios y facilitar herramientas de innovación (Castejón, 1983).

Consecuentemente, adquirir nuevas habilidades, conocimientos y técnicas, así como la formación permanente a través de los diferentes tipos de educación (escolar, preescolar y postescolar) se convierten en un eje importante dentro de la inversión de capital humano. Para Schultz (1985), esta inversión no solo impacta en la calidad de la vida de las personas, además, impulsa la importancia de invertir sobre sí buscando la obtención de retornos económicos a futuro, esto se ve reflejado alrededor del desarrollo de habilidades que permiten incrementar los conocimientos de las personas, así como la facilidad de innovar y contribuir al desarrollo económico y mejorar su calidad de vida.

Como hemos mencionado, la adquisición permanente de habilidades, conocimientos y la formación son ahora vistas como un eje fundamental que fortalece el capital humano, esta adquisición permanente indica también que no solo debe limitarse a la educación escolar. Desde esta nueva perspectiva, los sistemas educativos priorizan el aprendizaje continuo sobre la memorización por medio de una educación que permita la adaptación a constantes cambios sociales, tecnológicos y económicos, así como la innovación (Fauré et al, 1973). De esta forma, los sistemas educativos responden con ello a la demanda de desarrollo de habilidades y conocimientos para una sociedad en constante cambio.

El informe presentado por Philip Coombs en 1968, el cual se realiza bajo el auspicio de la UNESCO, destaca que los estudiantes no nacen predeterminados a inclinarse hacia un tipo de empleo o educación específica:

Los estudiantes no han nacido con una predilección hacia un tipo de educación y empleo y aversión por otros.

Los más capacitados tampoco son víctimas inconscientes de los prejuicios tradicionales que puedan conducirles a escoger, irracionalmente, sus estudios y empleos. Por el contrario, cuanta más inteligencia poseen, más pronto se dan cuenta dónde ofrece la sociedad sus recompensas, tanto económicas como sociales, y donde no (Coombs, 1971, p. 140).

Con base en ello, se considera que los estudiantes son agentes activos, quienes pueden tomar decisiones basadas en información y teniendo en cuenta sus intereses y las ofertas del mercado. Estos estudiantes, muestran tendencia a orientarse hacia las áreas que garanticen mejores retornos, teniendo en cuenta las perspectivas que les permita un crecimiento en su bienestar, por lo tanto, el aprendizaje deja de ser estético y de un solo lugar, siendo visto ahora como una herramienta fundamental que permita la adquisición de experiencia, mejorando la inversión en el propio capital humano y dando paso a la toma de decisiones estratégicas por parte de cada individuo.

El informe de Coombs(1968), destaca que en una sociedad en la cual las habilidades y el conocimiento son vistas con valor económico, los estudiantes son agentes de su aprendizaje, quienes buscan adquirir conocimientos que posibiliten mejorar su estabilidad en el futuro. De esta forma, el aprendizaje deja de ser un fin para convertirse en un medio que permita alcanzar habilidades, experiencia e invertir en sí mismo, con esto se refuerza la perspectiva planteada por Fauré et al (1973) donde el sistema educativo debe girar en torno al desarrollo del aprendizaje para la vida, atendiendo las nuevas demandas hechas a la educación de formar personas que aprendan continuamente, aportando al desarrollo económico, la adquisición de experiencia laboral y una inversión en sí mismos. Por lo tanto, el nuevo reto asignado al sistema educativo ya no es solo la facilidad de proporcionar conocimientos, además, ahora debe generar condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan a aprender.

2.3.3. Adquirir habilidades para obtener retornos económicos a futuro.

Todas las personas tienen capacidades innatas, así como desarrollan habilidades a lo largo de su vida. Estas habilidades son parte de su capital humano, así como les permiten competir para acceder a un empleo, también, les permiten desarrollar capacidades para el desempeño de diferentes tareas. Cada proceso de capacitación hace uso de un nivel de educación y aprendizaje diferente, lo cual

convierte este proceso en una inversión estratégica que permite obtener retornos económicos a futuro. A propósito de esto, Jacob Mincer (1958) dice que:

Supongamos que todos los individuos tienen capacidades idénticas e iguales oportunidades para ingresar a cualquier ocupación. Sin embargo, las ocupaciones difieren en la cantidad de formación que requieren. La formación lleva tiempo y cada año adicional pospone los ingresos del individuo un año más, lo que generalmente reduce la duración de su vida laboral. Por conveniencia, supongamos que un año de capacitación reduce la vida laboral en exactamente un año. Si se quiere compensar a individuos con diferente nivel de formación por el costo de la formación, los valores actuales de los ingresos vitalicios deben igualarse en el momento en que se elige la ocupación. Si añadimos el supuesto provisional de que el flujo de ingresos es estable durante la vida laboral, es posible estimar el alcance de las diferencias en el ingreso compensatorio debidas a diferencias en el costo de la formación. El coste de la formación depende de la duración del período de formación de dos maneras. El primero y más importante es el aplazamiento de los ingresos durante el período de formación; el segundo es el costo de los servicios y equipos educativos, como la matrícula y los libros, pero no los gastos de manutención (Mincer, 1958, p. 284).

De esta forma, el desarrollo de las habilidades y el aprendizaje que hace parte de su adquisición se convierten en elementos presentes en las discusiones del discurso sobre la educación en la teoría del capital humano. El incremento de habilidades en el capital humano no solo fomenta el aumento de la calidad de vida, sino que a su vez, permite que a medida que aprende como adquirirlas, pueda ir obteniendo más de las mismas. Martínez (2004) señala que:

La educación se inserta ahora con los procesos de producción y acumulación de información como una vía de aumentar los índices de competitividad individual. Los sujetos del nuevo milenio, si han de ser competentes, habrán de adquirir habilidades básicas, no conocimientos paradigmáticos (Martínez, 2004, p. 196).

A partir de ahí, el conocimiento que las personas deben adquirir se convierte más allá de paradigmas, en habilidades que permitan el aprendizaje constante de nuevos conocimientos. De esta forma, al adquirir diferentes habilidades, los individuos pueden ser competitivos y acceder a mejores oportunidades. Según Mincer (1958), ya no puede ser reducida la efectividad de la educación a indicadores como el coeficiente intelectual, ni a pruebas psicológicas, más bien, estas deben verse a través de la experiencia y el desenvolvimiento de los sujetos.

No obstante, es pertinente tener en cuenta de qué manera estas habilidades y conocimientos son dadas a la población. Pues, si bien el aprendizaje de las mismas contribuye al bienestar, el consumo excesivo o mal gestionado de los conocimientos puede ser ineficaz, Schultz (1968) advierte que el exceso de la posesión de ciertos conocimientos por todas las personas no genera beneficios, por lo cual, dejaría de ser una inversión. En este sentido, el exceso de formación de personas con las mismas habilidades puede generar un estancamiento (Solow, 1998). Por lo tanto, todas las personas no pueden ser formadas en un conocimiento específico, sino que, deben adaptarse a las demandas de un entorno cada vez más dinámico.

Por consiguiente, el constante cambio de las demandas de la sociedad hace que los individuos deban mantenerse aprendiendo constantemente, así como desarrollando habilidades a lo largo de la vida. De este modo, pueden seguir compitiendo en una sociedad en constante cambio, buscando conseguir su bienestar y contribución al desarrollo económico.

2.3.4 Aprendizaje a lo largo de la vida.

Al inicio de este trabajo, mencionamos la teoría del desarrollo, la cual propone la importancia de la planificación de los países considerados subdesarrollados. La planificación requería una transformación cultural y nuevas formas de pensar la nutrición, las identidades, la pobreza y la educación (Escobar, 2007). De este modo, el desarrollo se convirtió en el motor de planificación y reformas educativas (Noguera, Rubio & Parra, 2024).

Por medio de los conceptos económicos introducidos por la teoría del desarrollo, y su visión alrededor de la educación, esta se convirtió en un asunto de la economía, posteriormente retomada por el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, según Noguera, Rubio & Parra (2024):

La articulación entre educación y economía que fue posible gracias a la idea de capital humano explicaría parte de la entrada en el ámbito educativo de nociones ligadas al mundo

económico, como la planificación, las tasas de retorno, la calidad, así como la aparición de indicadores de cobertura, repitencia, escolaridad y otros que expresan los asuntos educativos del mismo modo que ocurre con los procesos económicos. Este cambio en el lenguaje con que se describen los procesos educativos y que fundamenta hasta hoy muchas de las decisiones que toman las entidades gubernamentales y otras instituciones, pero también las personas, estuvo ligado a su vez a la introducción del discurso del desarrollo. (p. 124).

De esta forma, la planificación del futuro, específicamente en lo relacionado con las inversiones, dieron un papel a la educación como pilar para lograr el desarrollo económico de los países considerados subdesarrollados. Pero, esta planificación necesitaba hacer parte de la misma a todos los sectores de la sociedad, esto, al generar que la población se sintiera subdesarrollada y con necesidad de revertir este subdesarrollo (Martínez, 2004). Para lograr esto, el discurso sobre la educación en el capital humano desempeñó un papel importante en ello, al destacar que la educación era una inversión que permite mejorar la calidad de vida de las personas, y a su vez, avanzar en el desarrollo económico. Al mismo tiempo, la teoría del capital humano implicaba diferentes cambios en la educación, no sólo en la forma en que la misma se desarrollaba, sino también sus objetivos. Como señalamos anteriormente, la teoría del capital humano comenzaría a acercar el aprendizaje con los procesos educativos, respondiendo a estrategias de planeación y gestión que permitieran construir un sistema educativo dinámico y que respondiera a las necesidades de una sociedad que se transforma constantemente (Noguera, Rubio & Parra, 2024), también, pensando los nuevos escenarios educativos postescolares como la empresa, la educación no formal y la importancia que la experiencia juega en estos.

Teniendo en cuenta que la teoría del capital humano se centra en los individuos y en la mejora de su calidad de vida por medio de inversiones en sí mismos (Schultz, 1985), se volvió fundamental responder a factores internos que influyen en el aprendizaje. Estos factores son reconocidos como necesarios para lograr los objetivos educativos planteados (Noguera, Rubio & Parra, 2024). En el marco de una sociedad dinámica, fue necesaria la adquisición de habilidades y conocimientos a lo largo de la vida que permitan conectar con la nueva era científico biológica,

donde existe la movilidad de conocimientos y renovación de las innovaciones, según Fauré et al (1973):

Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las innovaciones, la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (aunque sea preciso desconfiar, en este dominio, de las exageraciones) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). Correlativamente, puesto que será necesario revisar y completar los conocimientos durante todo el curso de la vida, es posible sacar de ello consecuencias en cuanto a la reducción de la duración de los estudios y a la articulación de las iniciaciones teóricas y de las experiencias profesionales durante los ciclos que hoy en día son a veces desmesuradamente alargados en la enseñanza superior (p. 36).

De este modo, el aprendizaje de métodos de adquisición de habilidades o aprender a aprender, se convierte en una prioridad. Esto promovió que la educación fuera extendida más allá de las etapas tradicionales y/o formales, fomentando que se adapte a diversas circunstancias de la existencia, por ejemplo, ya no es suficiente la acumulación de conocimientos como la escritura y la lectura, a propósito de esto, Fauré et al (1973) señalan que: “El aprendizaje de la lectura y la escritura ya no es un fin en sí mismo; es sólo un medio tanto de desarrollo y de liberación personales como de prolongación del esfuerzo educativo individual” (Fauré et al, 1973, p. 218).

El aprendizaje permanente de conocimientos y habilidades dieron paso a nuevas maneras de pensar la relación entre el aprendizaje y la sociedad, por ejemplo, Stiglitz y Greenwald (2019) proponen la creación de una sociedad del aprendizaje, que promueva el bienestar general, para ellos:

Uno de los objetivos de la política económica debería consistir en crear políticas y estructuras económicas que mejoren tanto el aprendizaje como los efectos del mismo; es más probable que la creación de una sociedad del aprendizaje aumente los niveles de vida a que lo haga el hecho de llevar a cabo mejores pequeñas y únicas en la eficiencia económica o sacrificar el consumo hoy para que haya una intensificación de capital (Stiglitz & Greenwald, 2019, p. 38).

Para concluir, el aprendizaje permanente así como la inversión en desarrollo humano se consolidaron como un eje central del discurso sobre la educación en el capital humano, no obstante, esto no es solo en los procesos educativos formales,

sino que a su vez se relaciona con la experiencia que se acumula a lo largo de la vida en todos sus ámbitos. Mincer (1975) plantea que la experiencia laboral es una forma de aprendizaje, la cual complementa las habilidades que se adquieren por medio de la educación y fortalece el capital humano del individuo, así como su calidad de vida. De este modo, la triada educación, aprendizaje y experiencia se relacionan de manera continua en la inversión en capital humano, en el cual es esencial la inversión en estos tres elementos para responder a las demandas de una sociedad en constante cambio. El siguiente capítulo, explora con mayor profundidad el papel de la experiencia, haciendo un diálogo entre el campo pedagógico y el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano alrededor de esta noción, permitiendo la comprensión desde dos perspectivas que pueden converger y divergir.

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIA DESDE EL CAMPO PEDAGÓGICO Y DESDE EL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL CAPITAL HUMANO

La noción de experiencia ha sido abordada por diferentes autores, tanto por quienes hacen parte del campo pedagógico y su código⁷, como por quienes se interesan en la educación desde el capital humano. Estos autores, se han interesado en la experiencia y su presencia en diferentes momentos y prácticas. De este modo, la experiencia se ha visto envuelta en distintas percepciones dentro del campo pedagógico y el discurso sobre la educación en el capital humano, produciendo con ello debates alrededor de la misma, su alcance, significado y la manera en que esta se relaciona con la educación en sus todas formas.

Con respecto a esto, se considera adecuado analizar la experiencia desde el enfoque del campo pedagógico y el discurso sobre la educación en el capital humano. Por ello, en este capítulo se examinarán los desplazamientos, diferencias y perspectivas que varios autores han generado alrededor de la experiencia junto al papel que tiene la misma en la visión teórica y práctica.

Desde el campo pedagógico, la experiencia se desarrolla de manera social y colectiva, esta permite llevar a cabo la transmisión de saberes, valores, prácticas y creencias, permitiendo la continuidad y conservación de grupos sociales (Dewey, 1995). Por ejemplo, para el pedagogo norteamericano John Dewey (1995), la educación trasciende de ser un proceso reducido a la adquisición de conocimientos útiles para los individuos, quienes aprenden en su grupo social y retoma la experiencia para destacar el rol de esta en la formación de ciudadanos activos, democráticos y críticos al interior de los diferentes grupos sociales, también, dentro del campo pedagógico Jorge Larrosa(2009) enfatiza en la experiencia más allá de la acumulación de conocimientos, como un acontecimiento que expone al sujeto a

⁷ Sobre el código del discurso pedagógico (discurso presente también en el campo pedagógico, en encuentro con otros discursos, tensiones y códigos), Mario Díaz(2001) afirma que: “El código del discurso pedagógico es una construcción abstracta para explicar los diferentes eventos pedagógicos (o prácticas pedagógicas) y es capaz de generar un número de prácticas pedagógicas” (p.p. 106 – 107).

lo desconocido, por lo que es un encuentro transformador que confronta al sujeto con la alteridad.

Por otro lado, desde el punto de vista del capital humano, la experiencia es una inversión individual que mejora las capacidades y habilidades del individuo (Mincer, 1975), esto con el fin de aumentar su productividad y permitiéndole competir de mejor forma en el mercado laboral, siendo una inversión individual e intransferible. Desde esta visión, la experiencia no es necesariamente un proceso colectivo y/o social, sino un medio que junto al aprendizaje, permite la adquisición y acumulación de habilidades y conocimientos que permiten a cada individuo recibir mayores ingresos a futuro y mejorar su calidad de vida (Mincer, 1958; Schultz, 1985).

Jacob Mincer (1975) argumenta que la experiencia laboral es determinante al generar ingresos y en el desarrollo y crecimiento económico, pues a medida que el individuo cuenta con más tiempo de experiencia, puede adquirir habilidades que le permiten competir de mejor forma.

Aunque estas dos perspectivas parezca oponerse -pues mientras que autores del campo pedagógico enfatizan en la experiencia como un proceso social, que permite la confrontación con la alteridad, y por otro lado, en el discurso sobre la educación en el capital humano se le ve como una inversión individual que potencia el desarrollo de habilidades-, también pueden converger en ciertos puntos, pues, ambos se encuentran al pensar que la educación no es solamente la transmisión de conocimientos pragmáticos, sino que además implica la interacción con el entorno y la aplicación de los conocimientos adquiridos. De ahí que, en este capítulo abordaremos la noción de experiencia a través de diferentes perspectivas, como ya mencionamos, esto, retomando del campo pedagógico a John Dewey y Jorge Larrosa, y del discurso sobre la educación en el capital humano a Gary Becker, Jacob Mincer y Theodore Schultz en aras de comprender diferentes encuentros y desencuentros en sus perspectivas.

3.1. John Dewey. La experiencia y lo social.

La pedagogía moderna tiene como eje central nuevos pensamientos alrededor de las ideas que hicieron parte de este periodo histórico, dentro de estos pensamientos, podemos encontrar autores como Decroly, Claparède y John Dewey. Las ideas de estos pedagogos impactaron y transformaron el saber pedagógico, así como promovieron métodos nuevos que retomaban la intuición y experiencia para hacer una contraposición al enfoque dogmático (Quiceno, 1988). La apropiación⁸ de diferentes ideas de la modernidad por parte de la educación, no solo comprometió pensar nuevos métodos de enseñanza, sino a su vez, una nueva forma de ver la sociedad.

John Dewey (1995) percibía la democracia como forma de vida, así como halló en la educación un medio que permitiera alcanzarla. Sus aportes a la pedagogía están marcados por la experiencia, la cual busca relacionar la educación con la realidad de los grupos sociales. De ahí que, el pedagogo norteamericano retome la importancia de relacionar la educación con las diferentes dinámicas sociales y culturales del tiempo donde se desarrolla, lo cual asegura que el aprendizaje no sea un proceso aislado, más bien, una construcción colectiva que se comparte en un entramado social. En este sentido, John Dewey (1995) empleó el término vida para hacer referencia a la extensión y despliegue de la experiencia en las dimensiones individuales y colectivas, para el pedagogo, este significado abarca más que un sentido fisiológico:

Nosotros empleamos la palabra 'vida' para designar toda la extensión de la experiencia, tanto racial como individual. Cuando vemos un libro titulado Vida de Lincoln, no esperamos encontrar dentro de sus cubiertas un tratado de fisiología. Buscamos una información sobre sus antecedentes sociales; una descripción de su primer ambiente, de las ocupaciones y condiciones de su familia; de los principales episodios en el desarrollo del carácter; de

⁸ "Apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico" (Zuluaga, 1997, p. 14).

señales de luchas y victorias; de las esperanzas, gustos, alegrías y sufrimientos individuales. De un modo semejante hablamos de la vida de una tribu salvaje, del pueblo ateniense, de la nación norteamericana. La 'vida' abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones (Dewey, 1995, p. 14).

De esta forma, el significado de vida abarca costumbres, creencias, instituciones, fracasos, triunfos, ocupaciones y otros aspectos culturales que han configurado a los grupos sociales. Para el pedagogo norteamericano, los seres humanos necesitan preservar y renovar los aspectos culturales por medio de la transmisión de la vida tanto biológica, como social y esto da paso a la continuidad de la sociedad. Este proceso de renovación ocurre por medio de la comunicación, la cual comprende comunicar formas de pensar, sentir y hábitos entre las generaciones, además de encontrar en la educación el vehículo principal para ello.

Para Dewey(1995), la educación es vital para la experiencia y la renovación de la vida social:

Nosotros empleamos la palabra experiencia en el mismo fecundo sentido. Y a ella, así como a la vida en el propio sentido fisiológico, se aplica el principio de la continuidad mediante la renovación. Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y, sin embargo, la vida del grupo continúa (Dewey, 1995, p. 14).

Desde este punto de vista, la experiencia se relaciona de manera intrínseca con la vida de cada grupo social, recogiendo sus elementos constitutivos donde juegan un papel importante las creencias, costumbres y formas de ver la vida. Para renovar estos aspectos, es necesaria su transmisión, la cual se da por medio de la educación, no obstante, para que la experiencia sea transmitida de manera efectiva, es necesario que esté estructurada, pues la vida social no puede separarse de la comunicación.

Para Dewey (1995), hay un carácter educativo en la comunicación, pues afirma que "ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada.

Se participa de lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que, de un modo restringido o amplio, se ha modificado la actitud propia” (Dewey, 1995, p.16). Así, la educación más allá de transmitir o acumular conocimientos, moldea actitudes y creencias en las personas, lo cual promueve la interacción con otros conocimientos, saberes y experiencias, ampliando sus perspectivas y visiones.

Por último, el pensamiento de John Dewey ve en la educación un papel crucial para la transmisión y renovación de la experiencia, la cual asegura la continuidad de la vida social. La educación no solamente facilita la adaptación de los individuos al entorno donde viven, también es un vehículo que permite la construcción de una sociedad democrática. En este orden de ideas, la propuesta de educación de John Dewey no solo dota de habilidades a los sujetos, sino que busca la creación y fomento del pensamiento y renovación de los grupos sociales en conexión con su realidad social y colectiva.

3.2. Capital Humano. La experiencia laboral como inversión.

Para Dewey el aprendizaje se da a través de la experiencia, la cual es un concepto central en sus discusiones (Rubio, 2017), para este pedagogo la experiencia es concebida de manera que antepone lo colectivo, aunque tenga en cuenta la particularidad de cada individuo. Desde esta perspectiva, los fines de la experiencia y el aprendizaje son sociales, promoviendo la adaptación y participación en la comunidad, a su vez que permite la transmisión de elementos culturales que heredan los individuos de su grupo social (Dewey, 1995).

La relación estrecha entre el aprendizaje y la experiencia, en cuanto esta última tiene un impacto profundo en la conducta de los individuos al momento de transmitir conocimientos y moldear diferentes visiones con base en la vida social de las comunidades (Dewey, 1995), teniendo en cuenta el objetivo que tiene la experiencia para el pedagogo en cuanto la transformación de los seres humanos y sus comunidades, así como su renovación, puede coincidir parcialmente con los planteamientos hechos por los psicólogos Bower y Hilgard (1973), quienes asocian

el aprendizaje con los cambios en la conducta, los cuales pueden ser mediados por la experiencia y los conocimientos adquiridos.

No obstante, el economista Jacob Mincer (1975) incluye una nueva forma de ver la noción de experiencia, tomando una distancia parcial de John Dewey. Para Mincer, la experiencia también es clave en el aprendizaje, sin embargo, para este economista la experiencia tiene un carácter más instrumental y económico. De esta forma, la experiencia es vista más allá de su connotación sociocultural y colectiva, como una inversión de interés individual, la cual hacen los individuos en aras de obtener mayores ingresos en el futuro (Mincer, 1975), ingresos que les permitan mejorar su calidad de vida (Schultz, 1985). De esta forma, la experiencia se aleja de ser un medio para el desarrollo moral o social, y más bien, es vista a modo de herramienta que permita aumentar la productividad y el capital humano de los individuos en la sociedad.

Para Mincer(1985), la experiencia es clave en el proceso de aprendizaje, pues esta se adquiere por medio de la práctica. A pesar de que pueda parcialmente relacionarse con la visión de Dewey, difieren al momento de que la visión del economista antepone la experiencia para la adquisición de habilidades y conocimientos que incrementen la productividad, esto, con una connotación individual. Por lo tanto, el aprendizaje en el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano se enfoca en la acumulación de conocimientos y habilidades útiles para el trabajo, que permitan aumentar el capital humano del individuo y retorne beneficios económicos a futuro (Mincer, 1958).

En este orden de ideas, el interés sobre la experiencia se aleja de la herencia social y cultural, así como la transmisión de valores y creencias de los grupos sociales para centrarse en las competencias, habilidades y conocimientos individuales que permitan la productividad y eficiencia. De esta forma, la experiencia que se adquiere en la educación postescolar, como el trabajo, comienza a verse como un factor clave que no solo permita aumentar la calidad de vida de las personas, sino a su vez contribuir al desarrollo económico de las naciones.

En esta línea, Theodore Schulz (1985) encuentra la experiencia como una inversión vital en capital humano. Pues para este economista, la experiencia que se adquiere en el trabajo permite el perfeccionamiento y desarrollo de habilidades adquiridas en la educación formal que aumenten los ingresos a futuro para los individuos. Schultz (1985) destaca que por medio de la formación de trabajadores productivos se puede mejorar el desarrollo económico de las naciones. También, enfatiza en que la experiencia puede impactar el desarrollo económico de las sociedades al permitir que la fuerza laboral tenga más habilidades y sea más dinámica (Schultz, 1985).

De esta forma, la educación pasa de los intereses de la pedagogía moderna, la cual se centraba en la formación de ciudadanos con intereses cercanos a la ilustración, las normas morales y la sabiduría que otorga la libertad a ser vista como una inversión estratégica de capital humano y bienestar individual. Esta nueva visión redefine a los individuos como agentes humanos, quienes se hacen cargo de sus inversiones -dentro de las que entran la educación y el aprendizaje- (Schultz, 1985). En este sentido, el capital humano vio en la educación un medio que permita la adquisición y transmisión de habilidades y conocimientos que más allá de permitir a las personas incrementar su productividad, así como moverse socialmente, ser actores en el desarrollo económico de sus sociedades.

Cabe destacar que la inversión en capital humano no es solamente la educación formal o la obtención de títulos, más bien, esta incluye la adquisición constante de habilidades y experiencia (como mencionamos en el capítulo 2 de este trabajo). De esta forma, la experiencia es traducida a un aprendizaje valioso, que permita la acumulación de destrezas, conocimiento significativo y habilidades (Schultz, 1985). En este sentido, la experiencia comprende actividades familiares, laborales, siendo una fuente crucial de habilidades y conocimientos útiles:

La experiencia que los niños obtienen de su participación en las actividades familiares y, posteriormente, del trabajo, es una fuente importante de habilidades útiles. La modernización económica tiene un efecto positivo apreciable sobre la producción de oportunidades e incentivos nuevos para adquirir Capital Humano adicional. El aprendizaje y la experimentación son importantes. La modernización es fuente de muchas experiencias

nuevas que suponen el aprendizaje de valiosas habilidades nuevas y la adquisición de importante información (Schultz, 1985, p. 29).

La perspectiva de Gary Becker (1983) ve al individuo como agente estratégico, el cual toma decisiones informadas y racionales sobre su futuro. Por ende, la acumulación de educación formal (títulos), habilidades y experiencia es crucial para llevar a cabo mejoras en la productividad y acrecentar el desarrollo económico. Esto, asigna la responsabilidad al agente humano de construir su capital humano a través de decisiones e inversiones informadas y conscientes, considerando los costos y beneficios que estas inversiones tengan a futuro.

En conclusión, la experiencia tiene un papel fundamental al momento de ser traducida en destrezas y habilidades que forman parte del capital humano. Cabe destacar que Gary Becker (1964) diferencia la formación general, la cual es útil para cualquier empresa, no sólo a la que proporciona la experiencia o formación:

La formación general le es útil a muchas empresas, no solo a las que proporcionan: un mecánico entrenado en el ejército, por ejemplo, encontrará su capacitación útil en la producción de acero aeronáutico, y a un médico formado (internado) en un hospital concreto le resultaran útiles sus conocimientos en otros hospitales. (p.31)

Y la formación específica, la cual cobra importancia solamente en un espacio laboral determinado de la empresa que la proporciona:

Denominamos formación específica a aquella que eleva la productividad en mayor medida en las empresas que la proporcionan. La formación totalmente específica es aquella que afecta a la productividad de las personas formadas, pero solamente en la empresa que la proporciona (Becker, 1964, p.40)

Por lo tanto, la experiencia adquirida por la formación postescolar no siempre es útil en todos los trabajos o retorna ganancias económicas a futuro en todos los espacios donde sea utilizada.

3.3. Jorge Larrosa. La experiencia como transformación.

Jorge Larrosa (2009) ve la experiencia de una manera que toma distancia de las visiones tradicionales o instrumentales de esta en el ámbito educativo. Para Larrosa

(2009), la experiencia no es un proceso de acumulación de habilidades y/o conocimientos útiles, más bien, la experiencia es un

Movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con esto que pasa, al encuentro con el acontecimiento (Larrosa, 2009, p.25).

De este modo, la experiencia no solamente comprende la acumulación de conocimientos, ni se reduce a un proceso de transmisión de saberes. La experiencia, debe ser un encuentro que transforme y altere al sujeto, confrontándolo con la alteridad. Esta perspectiva de la experiencia, la ve como algo que nos transforma y posee más allá de algo que controlamos, ofreciendo una crítica a la perspectiva económica e instrumental presente en la visión propuesta por el discurso sobre la educación en el capital humano.

Para Larrosa (2009), la experiencia es eso que me pasa, o sea, no es algo que solamente está en el mundo, sino algo que atañe directamente a los individuos. Por lo tanto, la experiencia no puede ser controlada o prevista, según este autor:

La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. [...] La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den en determinadas condiciones de posibilidad. (Larrosa, 2004, citado en Larrosa, 2009, p.24).

Por ende, la experiencia no puede planificarse, ni ser causada, más bien puede cuidarse de qué forma se dan las condiciones de posibilidad para que esta ocurra.

También, el autor ha encontrado un proceso de transformación en la experiencia, viendo al sujeto como un sujeto abierto: “Si le llamo principio de transformación es porque ese sujeto sensible, vulnerable, y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación” (Larrosa, 2009, p.16). En consecuencia, la experiencia es un movimiento que nos transforma en cuanto a nuestra vulnerabilidad, así como nos desposee (Skliar, 2008), lo cual puede resultar relevante en el contexto educativo,

donde se ha privilegiado su visión como acumulación de recursos, conocimientos y habilidades útiles.

La experiencia implica la alteridad, el encuentro con lo otro y que no se reduce o depende de nosotros o nuestras decisiones. Larrosa (2009) enfatiza que la experiencia se origina en un acontecimiento exterior a nosotros, sin poderlo predecir, apropiar o controlar, lo cual hace que sea ajeno a nuestras ideas e intenciones, por lo tanto, la experiencia no es algo que podamos dominar o reducir de acuerdo a nuestras categorías mentales, por lo que nos confronta con lo desconocido, lo extraño y lo irreducible. Esta perspectiva de la experiencia se distancia de la propuesta por el discurso sobre la educación del capital humano, en el cual se piensa la experiencia en términos de posesión y como una responsabilidad del sujeto adquirir la misma.

Y si bien, aunque la experiencia proviene de algo exterior, el lugar de la misma es el sujeto. Larrosa (2009) abarca la subjetividad, mencionando que la experiencia ocurre al interior del sujeto, afectando sus ideas, sentimientos, palabras y visiones. De este modo, la experiencia no es solamente algo que se observa, sino que es algo que transforma. Por medio de la experiencia el sujeto se abre a su transformación, lo cual Larrosa (2009) ha vinculado con la formación, por ende, la experiencia más allá de ser un proceso cognitivo, es un proceso existencial que nos forma y cambia.

La singularidad en la experiencia es clave para estos dos autores, pues, la experiencia no es algo que pueda generalizarse o repetirse, esta es única e irrepetible, en consecuencia, cada experiencia es diferente para cada persona así sea el mismo acontecimiento. Un ejemplo de ello puede ser leer un poema o el duelo por la muerte de un ser querido, aunque sean experiencias compartidas, se viven de manera singular por cada persona. En el ámbito educativo, Larrosa (2009) critica la reducción de la experiencia al mero aprendizaje de habilidades útiles o técnicas, para ellos, la educación no debe limitarse a la pura transmisión de conocimientos,

más bien, debe abrir espacios que permitan que los estudiantes atraviesen experiencias transformadoras. Esto implica generar condiciones que les permitan encontrarse con lo otro, con lo desconocido y puedan verse afectados por ello. En este sentido, la educación debe verse más allá de la adquisición de habilidades y/o conocimientos útiles, como un proceso que permita la formación por medio de la experiencia.

El discurso sobre la educación en el capital humano, ve la experiencia como una inversión individual, la cual permite aumentar el capital humano del sujeto y acumular conocimientos y habilidades útiles para el mismo. En esta visión, la experiencia laboral y el aprendizaje permiten adquirir habilidades y competencias centradas en un retorno económico a futuro. Sin embargo, desde el campo pedagógico, especialmente desde el pedagogo John Dewey (1995), la experiencia está estrechamente relacionada con los grupos sociales, permitiendo así la vida de estos grupos por medio de la comunicación y transmisión de valores, saberes y prácticas. Dewey (1995) hace énfasis en la educación como medio para la construcción de la experiencia, la cual se vincula al aprendizaje de las dinámicas sociales y culturales. Larrosa (2009) converge con Dewey la idea transformadora de la experiencia, sin embargo, los últimos se centran en una dimensión subjetiva, singular y de alteridad, mientras que Dewey (1995) da prioridad a la dimensión social y práctica. Para Larrosa (2009), la experiencia verdadera implica la desestabilización, el encuentro con lo desconocido y un cuestionamiento de lo que se cree por medio de la transformación y la alteridad.

3.4. Vínculos y relaciones de la experiencia – discurso sobre la educación en la teoría del capital humano y el campo pedagógico.

Por medio de la lectura temática de diferentes autores del discurso sobre la educación en el capital humano y del campo pedagógico, encontramos que en la experiencia se encuentra un punto de reflexión, este punto genera convergencias y divergencias entre las diferentes perspectivas. Es por ello, que a lo largo de este capítulo se han retomado las concepciones buscando aclarar los enfoques y

elaboraciones alrededor de esta noción. En esta parte del capítulo, se busca explorar de una manera más dedicada tales puntos de convergencia y divergencia, teniendo como base las visiones y elaboraciones retomadas a lo largo del capítulo.

3.4.1. La experiencia social como un factor para el aprendizaje permanente de habilidades.

En 1996, el informe presentado por Jacques Delors introdujo una nueva forma de ver la educación para el siglo XXI a nivel global. Este informe, retomó varias perspectivas presentadas anteriormente por Fauré et al (1973), esta elaboración enfatiza el aprender a aprender como un punto central que permita consolidar la educación permanente. Por lo tanto, fija un objetivo para los sistemas educativos a nivel mundial, los cuales deben invertir económica, política y socialmente para la construcción de una educación durante toda la vida:

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender (Delors, 1996, p. 21).

Consecuentemente, el dinamismo en la transformación del mundo lleva a que se piense una reconfiguración en cuanto a la educación y el aprendizaje, incluyendo los medios por los cuales se dan estos procesos. Esto hace que la educación se propague más allá de los límites espaciales y temporales, lo que la convierte en una dimensión permanente de la vida (Delors, 1996). La propuesta de Jacques Delors se conecta con los postulados de Jacob Mincer (1975), en cuanto el impacto que hay del aprendizaje permanente de habilidades sobre el aumento de ingresos, y también, con la perspectiva de Theodore Schultz (1985) en cuanto este aprendizaje permanente de habilidades mejora la calidad de vida de las personas. Según Cardona, Montes, Vásquez, Villegas & Brito (2007), Jacob Mincer postula que el incremento salarial está asociado directamente con el conocimiento adquirido que da la experiencia. También, es menester retomar la propuesta de Mincer (1975), la cual consiste en que la educación se amplía más allá de la educación escolar,

existiendo la educación preescolar y postescolar que están en diferentes aspectos de la vida del individuo, conectándose con los hallazgos de Jacques Delors (1996), en cuanto que la educación está presente en todas las esferas de la vida.

De este modo, la combinación entre la enseñanza tradicional y los enfoques extraescolares que faciliten el ingreso a las ahora consideradas tres dimensiones de la educación propuestas por Jacques Delors (1996): ética y cultural, científica y tecnológica y económica y social, contribuyen al desarrollo de los individuos, viendo en la educación una experiencia social:

Dicho de otro modo, la educación es también una experiencia social, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos. Esta experiencia debe iniciarse antes de la edad escolar obligatoria según diferentes formas en función de la situación, pero las familias y las comunidades locales deben involucrarse (Delors, 1996, p. 25).

La percepción de la educación como experiencia social puede hallar un punto de encuentro con lo propuesto por John Dewey (1995), considerando que la experiencia para el pedagogo norteamericano es un medio de renovación de la vida social, así como permite la adquisición de costumbres y conocimientos del contexto social. También, puede encontrar un diálogo con la propuesta de experiencia hecha por Larrosa (2009), quien ven en el encuentro con el otro la comprensión de las diferencias y la alteridad, permitiendo entender contextos locales y el ingreso a la comunicación global y universal propuesta por Delors (1996)

Finalmente, esta visión alrededor de la educación insiste en la necesidad de diseñar estrategias y medios innovadores, comprendiendo medios de comunicación que permitan democratizar el acceso al conocimiento y al aprendizaje, así como construir experiencias educativas permanentes. Estas experiencias deben llevarse a cabo desde la etapa previa al ingreso escolar (preescolar) y mantenerse más allá de la educación formal escolar (postescolar), por ejemplo, en la formación laboral que permita adquirir experiencia traducida en habilidades y conocimientos para la vida a través del aprendizaje permanente.

3.4.2. La experiencia y la educación trascienden de las aulas.

La nueva percepción de la educación y su trascendencia más allá de los límites temporales y espaciales han generado una reconfiguración de los escenarios que pueden educar a la población. Este cambio, sin embargo, no ha sido fácil desde el punto de vista cultural, ya que “Las culturas se resisten, muchas veces de manera involuntaria, a las pretensiones de cambios rápidos, tan comunes en los estadistas y tecnócratas de nuevo cuño” (Álvarez, 2003, p. 171). A pesar de ello, esta transformación ha propiciado el surgimiento de una nueva concepción de humanidad, influida por el impacto de los medios de comunicación y por el crecimiento y la reconfiguración de las ciudades (Álvarez, 2003). Esta nueva humanidad busca la formación de agentes económicos innovadores, científicos y tecnólogos capaces de utilizar las nuevas tecnologías:

Las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación. Las relaciones entre el ritmo del progreso técnico y la calidad de la intervención humana se tornan cada vez más visibles, así como la necesidad de formar agentes económicos capaces de utilizar las nuevas tecnologías y manifestar un comportamiento innovador. Se exigen nuevas aptitudes y los sistemas educativos deben responder a esta necesidad, no solo garantizando los años estrictamente necesarios de escolaridad o de formación profesional, sino formando científicos, personal innovador y tecnólogos de alto nivel. Asimismo, se puede situar en esta perspectiva el auge experimentado en estos últimos años por la formación permanente, concebida ante todo como acelerador del crecimiento tecnológico.

En efecto, la rapidez de las mutaciones tecnológicas ha dado lugar, en las empresas y en los países, al imperativo de la flexibilidad cualitativa de la mano de obra (Delors, 1996, p. 77).

En un mundo en constante cambio, donde se demanda un comportamiento innovador, la adquisición de conocimientos ha dejado de ser un proceso con un punto final. En su lugar, el aprendizaje se nutre de experiencias de diversa índole (Delors, 1996), no solo de aquellas obtenidas en la escuela, sino también en el ámbito laboral y más allá de estos espacios tradicionales. Esta búsqueda constante de aprendizaje configura la llamada sociedad educadora, que redefine las responsabilidades tanto del Estado como de los individuos en la provisión y garantía de la educación, y que reconoce nuevos escenarios educativos que trascienden al propio Estado. Según Álvarez (2003), la educación permanente ya es una realidad

aceptada:

La función educativa se ha dispersado infinitamente; hasta las calles educan hoy, dada la inmensa cantidad de información que circula en ellas y la cantidad de códigos y símbolos que portan. Esto para no hablar de los cientos de instituciones y programas que han asumido la tarea de la educación no formal y que están presentes cotidianamente en nuestras grandes urbes. Hablar hoy en día de ciudad es reconocerla como espacio para la socialización y la formación. Si repasamos las proclamas de las llamadas ciudades educadoras nos daremos cuenta de que allí está aconteciendo la emergencia de un nuevo paradigma educativo. Parte de este nuevo paradigma nos dice que la escuela ya no es la única ni la principal responsable de la educación de los ciudadanos de un país y que la infancia ya no es la única edad para aprender (Álvarez, 2003, p. 251).

En este sentido, la noción de educación permanente amplía la perspectiva de la educación postescolar planteada por Mincer, al situarla más allá del ámbito laboral e integrarla con otros espacios educativos, como la ciudad. Asimismo, este nuevo paradigma subraya que la educación no se limita a la infancia, sino que debe mantenerse a lo largo de toda la vida en un mundo dinámico y cambiante, que requiere habilidades no solo técnicas, sino también de aprendizaje constante y actualización. En este contexto, las personas deben invertir en sí mismas como agentes económicos, organizando experiencias de aprendizaje que estén presentes a lo largo de su existencia (Delors, 1996). Asimismo, según la comisión liderada por Jacques Delors vería en la educación un todo, basando la misma en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; buscando que los sistemas educativos prioricen otras formas de aprendizaje y no solo la adquisición de conocimientos.

3.4.3. Experiencia, aprendizaje y competencias.

En 1990, se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia. Esta conferencia, organizada por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el PNUD marcó un acontecimiento en la educación a nivel mundial, pues sentó las bases de un movimiento global que buscaba garantizar que todas las personas, dando prioridad a los niños, mujeres y grupos marginados, pudieran acceder a la educación. Esta conferencia no sólo se interesó en reafirmar y renovar el compromiso internacional con la educación, sino que a su vez, promovió una

visión ampliada que abordara integralmente las desigualdades, el analfabetismo y los desafíos educativos del momento.

De este modo, las necesidades básicas de aprendizaje⁹ tienen gran relevancia en la visión ampliada de educación. La satisfacción de estas necesidades no implicó limitarse a la obtención de recursos, nuevas estructuras o modificar planes educativos, sino que buscó transformar de manera radical el enfoque de la educación:

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una 'visión ampliada' que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy en día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia (UNESCO, UNICEF, BM & PNUD, 1990, p. 4).

En consecuencia, esta visión no se limita a la educación formal o a las instituciones, sino que de manera multisectorial involucra áreas diversas como medios de comunicación, agricultura, salud, trabajo y otros sectores (UNESCO, UNICEF, BM & PNUD, 1990). De esta forma, la educación transita del enfoque expansivo hacia uno que se centra en el aprendizaje, dando otra definición al propósito y la función de la educación (Martínez, 2004). Este cambio también redefinió la estructura del proceso de enseñanza:

El protagonismo del aprendizaje significa un cambio en la forma en que se organizan y estructuran los elementos del proceso de enseñanza, por ello el esquema educativo anterior debe recomponerse y replantearse totalmente. Supuestamente, en ese nuevo escenario no serían necesarias las escuelas, los maestros ni los programas, pues ahora se trata de llegar a nuevas construcciones de lo social, construcciones en las cuales la educación, como demanda, se plantea como una necesidad humana primaria para vivir hoy.

La visión ampliada de la educación, además de cuestionar la escuela, va más allá de los contenidos que se manejan en ella, de tal manera que incluye los mensajes en los medios de comunicación y de la sociedad de la información (Martínez, 2004, p. 211).

⁹ Estas necesidades básicas incluyen un plan multisectorial que oriente las actividades de los sectores involucrados como la educación, información, medios de comunicación, trabajo, agricultura, salud. Asimismo, estas necesidades incluyen las capacidades cognoscitivas, los valores y las actitudes, así como los conocimientos sobre materias determinadas (UNESCO, UNICEF, BM, & PNUD, 1990).

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan más allá de los conocimientos esenciales como la lectura y la escritura, toman los contenidos básicos que se vinculan a los conocimientos, valores y actitudes que requieren los seres humanos para sobrevivir, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo (UNESCO, UNICEF, BM & PMUD, 1990).

Como consecuencia, el aprendizaje es visto como un proceso continuo, el cual se compone de diversas experiencias durante toda la vida, esto incluye las relacionadas con el ámbito laboral, familiar, entre otros. La enseñanza básica toma importancia a medida que permite impulsar a las personas a seguir aprendiendo, dentro y fuera del ámbito profesional (Delors, 1996). Este enfoque del aprendizaje implica transformar la noción de calificación, según Delors (1996), las dimensiones relacionadas con la cognición e información ocasionaron que la calificación caduque, abriendo paso a la valoración de las competencias. De esta forma, no se prioriza la calificación específica, sino que se busca dar paso a un conjunto de competencias que permitan abarcar la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos:

Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos (Delors, 1996, p. 100).

Estas competencias, trascienden de la educación formal y se desarrollan por medio de la experiencia y el aprendizaje permanente, tal como se ha mencionado a lo largo de este capítulo. Esta inserción de perspectivas encuentra la convergencia de diversas posturas mencionadas con anterioridad, como la formación en la empresa por Gary Becker (1983) y Jacob Mincer (1985), la alteridad y confrontación con el otro y lo desconocido según Jorge Larrosa (2009) y la importancia de la transmisión de creencias y cultura según John Dewey (1995).

Por este rumbo, el informe Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), desarrollado en 2003 por la OCDE, refuerza la visión de Delors(1996), en cuanto selecciona las competencias clave que necesitan los seres humanos para enfrentar los desafíos del nuevo mundo globalizado, complejo y en constante cambio. Según el informe DeSeCo:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (OCDE, 2003, p. 3).

Este informe también hace hincapié en cuanto las competencias deben:

- Contribuir a la obtención de resultados valerosos para los individuos y las sociedades.
- Contribuir a enfrentar las demandas surgidas en diferentes contextos a lo largo de la vida.
- Ser importantes para todos los miembros de la sociedad, esto incluye especialistas y ciudadanos en general.

Además, estas competencias requieren de habilidades metacognitivas, reflexiones críticas y creatividad, lo cual les permita comprender sus experiencias, relacionarse socialmente y gestionar sus emociones, así como asumir la responsabilidad de sus actos (OCDE, 2003).

A lo largo de este capítulo se exploró de qué forma la noción de experiencia se ha analizado desde diferentes visiones, encontrando un vínculo con el aprendizaje y la inversión de capital humano. La transformación surgida del informe de Jacques Delors(1996) ha llevado a ver el aprendizaje como un proceso de la vida cotidiana, el cual es permanente y para toda la vida, traspasando el espacio y tiempo de las instituciones de educación.

De este modo, la visión ampliada de la educación, así como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje asignan a la educación un papel clave en aras de lograr el desarrollo humano:

Estas serán las líneas que dibujarán el nuevo estilo de desarrollo educativo, y que marcarán un significativo cambio de enfoque basado en el desarrollo humano y en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, factores éstos que configuran un nuevo ciclo educativo para América Latina. Se plantea, pues, una visión ampliada de la educación que considera como factor decisivo la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, con el cual se sustituye cualquier otro factor que antes se hubiera considerado: el currículo, la escuela, los maestros o la enseñanza, los cuales constituyeron los insumos fundamentales del modelo de la oferta (Martínez, 2004, p. 207).

Según Delors(1996), el desarrollo humano debe trascender el enfoque productivo, dialogando con opciones que garanticen la libertad política, económica y social, así como gozar el autorrespeto y gozar de sus derechos humanos pudiendo participar de manera activa en la sociedad: “El desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas [...] Desde la libertad política, económica y social, hasta las oportunidades de ser creativos, disfrutar de autorrespeto y tener derechos humanos garantizados” (Delors, 1996, p. 87).

El análisis de la noción experiencia se presentó en este capítulo como un punto de diálogo entre el campo pedagógico y el discurso sobre la educación en el capital humano, considerando que surge el interés en su análisis con base en las lecturas temáticas y discursivas hechas sobre los autores y su producción, se encuentra un valor asignado a la experiencia. Aunque estas perspectivas respondan a lógicas e intereses distintos, teniendo en cuenta sus enfoques colectivos o individuales, productivos o formativos, tienen en común que el aprendizaje se ve relacionado con la experiencia. Por un lado, en el discurso sobre la educación en el capital humano, con las elaboraciones de Schultz (1968), Mincer (1974) y Becker (1983), la experiencia se entiende como la acumulación de habilidades y conocimientos que incrementan el capital humano del individuo, y con ello, su productividad, lo cual permite relacionar la educación con el empleo y los ingresos. Particularmente, Mincer(1975) encuentra en la educación post escolar un aporte al desarrollo económico y ganancias del individuo, por lo cual sugiere el aprendizaje y la

experiencia laboral como un proceso continuo. Por otro lado, en el campo pedagógico, John Dewey (1995), Jorge Larrosa (2009) ve en la experiencia un proceso de transformación, el cual no puede meramente ser reducido a cuestiones de rendimiento o utilitaristas. Dewey (1995) ve el aprendizaje como el resultado de interacción activa con su entorno, Larrosa (2009), como la apertura a lo desconocido que nos transforma. Por ende, más que una distancia y/u oposición categórica, la experiencia puede generar parcialmente una convergencia entre el campo pedagógico y el discurso sobre la educación en el capital humano, aunque tomen distancia en su finalidad. Esto permite complejizar la noción de experiencia en el campo pedagógico, adentrándose a la posibilidad de volver a pensar su multiplicidad de dimensiones, sin desconocer el valor económico, aunque sin olvidar su potencia transformadora, formativa, singular y subjetiva.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, especialmente en el inicio, señalamos que la teoría del capital humano, así como la teoría del desarrollo se han abordado de manera amplia desde diferentes puntos de vista, específicamente en sus dimensiones económicas, así como sus implicaciones en las políticas que han reestructurado diferentes asuntos que conciernen a la salud, la nutrición y la educación (Escobar, 2007). No obstante, esta investigación propone aproximarse de una nueva forma, la cual se llevó a cabo en los capítulos 2 y 3, encontrando en la experiencia una noción que permite pensar de otra manera el discurso sobre la educación en el capital humano y esclarecer una relación de este con el aprendizaje. Así, la lectura hecha a los postulados del discurso sobre la educación en el capital humano, específicamente los producidos por Jacob Mincer (1975), Gary Becker (1964) y Theodore Schultz (1985), así como a los del campo pedagógico con los autores John Dewey (1995) y Jorge Larrosa (2009) permitió identificar, en un primer lugar, una relación entre el discurso sobre la educación en el capital humano y el aprendizaje, también, encontrar espacios de diálogo entre el campo pedagógico y el capital humano, permitiendo pensar la educación, el aprendizaje y la experiencia más allá de la lógica económica o productiva.

En consecuencia, el desarrollo de este trabajo exploró de qué forma la educación ha sido atravesada e impactada por diferentes teorías, discursos, informes y políticas surgidas desde la segunda posguerra. En este orden de ideas, la teoría del desarrollo económico más allá de definir las prioridades políticas y económicas de los estados, inaugura una visión de la educación que cumple un papel fundamental en alcanzar el desarrollo económico. Esto generó la entrada de disciplinas a pensar la educación, como la economía, lo cual generó una reconfiguración del saber pedagógico al situar el saber de la economía en el centro de la educación (Martínez, 2004).

Partiendo de ahí, la educación no solamente es vista con fines sociales, culturales o éticos en cuanto proceso formativo, sino que comienza a valorizarse de acuerdo

a su papel para aumentar la adquisición de habilidades y conocimientos útiles para los individuos, retornando ganancias económicas. Por esta línea, se consolida el discurso sobre la educación en la teoría del capital humano, donde se propone que la inversión en las personas en ámbitos como la salud, nutrición y educación eran la forma más eficaz de incrementar su productividad, calidad de vida y desarrollo económico. El discurso sobre la educación en el capital humano no solo redefine el fin de la educación, sino que impacta el saber pedagógico, así como implicó nuevos métodos, instituciones y lenguajes (Martínez, 2004). De esta forma, se acerca el aprendizaje con la educación a medida que ambos contribuyen a la formación de capital humano junto a la experiencia, potenciando las habilidades que se adquieren por medio de ambos, esto, haciendo presencia en las diferentes formas de educación: formal, no formal e informal a medida que la educación deja de tener límites temporales y espaciales, así como el aprendizaje deja de ser específicamente un objeto de estudio de la psicología para encontrarse con el interés del estudio por parte de la economía.

Este trabajo, al proponer un análisis de la relación entre el discurso sobre la educación en el capital humano con el aprendizaje, al observar como este discurso percibe el aprendizaje como una inversión individual e intransferible junto a la experiencia, que otorgan retornos medibles, supone que esta relación se da en la apertura de los procesos educativos de las instituciones tradicionales y los espacios no escolares, lo cual promueve un aprendizaje permanente que está presente a lo largo de la vida de los individuos. Esto ocasiona que haya una ruptura entre la distribución y limitación de la educación en los niveles formales, para encontrar que todos los espacios pueden ocasionar experiencias que permitan adquirir habilidades, conocimientos y competencias útiles para el desarrollo económico y el capital humano.

De esta forma, el hallazgo identificado es que la noción de experiencia adquiere un papel fundamental en la relación del discurso sobre la educación del capital humano y el aprendizaje, en cuanto ambos son parte de la inversión del capital humano y se

refuerzan de manera mutua, Según Mincer (1975), la experiencia laboral que sucede a la educación formal o escolar representa un pilar importante en el aumento de ingresos de los individuos, así como de su productividad. Sin embargo, esta perspectiva ve la experiencia como una acumulación de habilidades y conocimientos útiles para los retornos económicos, reduciendo la noción a algo netamente instrumental. En este orden de ideas, la experiencia deja de interesarse en el grupo social y su renovación, como lo proponía John Dewey (1995), para estar centrada en las competencias orientadas a la producción, el aprendizaje permanente de habilidades, conocimientos útiles y la eficiencia para el desarrollo económico.

En relación con esto, el trabajo propuso una comprensión desde el campo pedagógico, retomando a John Dewey (1995) y Jorge Larrosa (2009), donde se permita detener a pensar la experiencia como un proceso que abarca la colectividad, la transformación, la formación y el encuentro con los otros desde la singularidad. Para John Dewey (1995), la experiencia es central en el aprendizaje, en cuanto esta implica la interacción del sujeto con su entorno, dando paso a una educación situada y significativa, por su parte, Jorge Larrosa (2009) enfatiza que la experiencia es aquello que nos pasa, nos afecta y transforma, que no es útil ni acumulable, dando sentido al acto educativo que permite la generación de experiencias transformadoras.

Partiendo del acercamiento al campo pedagógico y al discurso sobre la educación en el capital humano alrededor de la lectura de sus postulados, se encontró que aunque ambas diverjan en varios de sus propósitos, especialmente alrededor de los fines de la educación y sus métodos, también encuentran puntos de diálogo y convergencia, por ejemplo, en la relación que hay entre el aprendizaje y la experiencia, coincidiendo que los seres humanos aprenden a lo largo de la vida y que la experiencia es necesaria en el conocimiento, aunque sea valorada de manera distinta.

Cabe destacar que el discurso de la educación en el capital humano se ha posicionado y es dominante alrededor de las políticas educativas a nivel internacional, gozando del respaldo de organismos multilaterales a lo largo del tiempo. Estos organismos han promovido sistemas educativos que comprendan evaluaciones estandarizadas, indicadores de desempeño evaluativo y políticas enfocadas en resultados, buscando la máxima eficiencia posible en la educación, lo cual se ha visto reflejado en una educación orientada a lógicas de mercado como los edunegocios (Martínez, 2021). No obstante, esta perspectiva ha generado diferentes tensiones y debates que se oponen a la misma al interior del campo pedagógico, buscando de alguna forma seguir situando una educación que se permita pensar más allá de los modelos económicos.

De este modo, la experiencia puede ser entendida como una noción puente entre ambas perspectivas, la cual puede valorarse de manera económica y en términos productivos y de acumulación, pero al tiempo, ser comprendida como un proceso de transformación, de encuentro con el otro y su alteridad, que nos forma como sujetos.

Considerar los efectos e impactos hechos por el discurso sobre la educación en el capital humano no implica desconocer o desechar su producción y aportes, más bien, permitir pensarlos desde otro punto de vista, en este caso, desde el campo pedagógico buscando complejizar y discutir la educación. Aunque estos efectos e impactos hayan contribuido a reducir la educación a un enfoque instrumental o económico, también han permitido ampliar el margen de discusión alrededor de la educación, como ha hallado su relevancia en el desarrollo económico y social, mostrando el impacto de la misma en la movilidad social, la productividad y las inversiones. Ignorar estos impactos desconocería una gran parte del lugar que tiene la educación hoy en las agendas de políticas internacionales, así como su diversidad de perspectivas en los sistemas educativos contemporáneos.

Por ende, la tarea en este momento no es solamente indicar los límites del discurso económico en la educación, más allá de esto, evitar que sus fines sean totalizantes y reductivos, reduciendo a los sujetos a meros agentes productivos que son valorados únicamente por sus habilidades y conocimientos individuales. De este modo, la pedagogía como saber, práctica, interpelación y hecho social y político puede ser un campo indispensable para llevar a cabo las disputas, debates y discusiones alrededor de los sentidos de la educación, así como enriquecer las comprensiones y brindar horizontes amplios alrededor de esta. Más allá de negar el valor económico que tienen la experiencia y el aprendizaje, se busca rescatar la dimensión ética, social, cultural y transformadora de estos. Trascender de educar para transmitir habilidades y conocimientos útiles, educar para una vida atravesada de muchas perspectivas y horizontes, así como para una sociedad que necesita reconocer al otro.

Adentrarse en la tensión que hay entre el discurso educativo en el capital humano y el campo pedagógico debe permitir una oportunidad para dialogar y construir nuevos fines. Esto, por medio de una educación que reconozca su realidad social y el contexto que atraviesa culturalmente, a su vez, que permita una inserción en un mundo social y económico, así, sin renunciar a su horizonte emancipador, construir una educación que no reduzca al sujeto a un simple cúmulo de habilidades para el trabajo, sino que le permita pensar el mundo, analizarlo y poder aportar en la transformación de su realidad como a sí mismo en el proceso.

Es desde esta mirada que el campo pedagógico dialoga con el discurso económico, retomando cosas de cada uno desde su singularidad y consintiendo coexistir diferentes saberes y prácticas, permitiendo que haya una traducibilidad amplia de conceptos y experiencias que los diferentes campos, discursos, disciplinas y ciencias producen (Echeverri & Zuluaga, 2003). El campo pedagógico no tiene que ser visto obligatoriamente como un campo cerrado e inmutable, tampoco el concepto de capital humano, aunque la contrastación de ambos generen tensiones conceptuales. Este trabajo no busca redefinir el discurso económico ni el campo

pedagógico, sin embargo, si evidenciar los límites de ambos al estudiar la educación, así como permitir diálogos que permitan una comprensión y discusión más rica de sus presupuestos teóricos.

A modo de cierre, este trabajo permitió hallar que la educación no es neutral, sino que está atravesada por diferentes discusiones que se disputan sus fines, presupuestos y horizontes. La consolidación del discurso de la educación en el capital humano es muestra de ello, transformado la noción de experiencia, el concepto de aprendizaje, la formación y la educación, sin embargo el campo pedagógico ofrece una visión que permite tensionar, ampliar y disputarse estas nociones y conceptos. Entre la instrumentalización, el sentido y fin de la educación, entre la productividad y la transformación, entre lo individual y lo social, es posible seguir disputando una educación que recoja varios puntos de vista en sus debates y proyecciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Colombia: Editorial La Oveja Negra.
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la Escuela?* Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Blaug, M. (1985). Where Are We Now in the Economics of Education? *Economic of education review*, 17 - 28.
- Bower, G., & Hilgard, E. (1973). *Teorías del aprendizaje*. México D.F: Trillas.
- Cardona, M., Montes, I., Vásquez, J., Villegas, M., & Brito, T. (2007). Capital Humano. Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de Investigación*.
- Castejón, R. (1983). El empresario Schumpeteriano y la historia empresarial. *Papeles de Economía Española*, 160 - 167.
- Comenio, J. A. (1998). *Didactica Magna*. Mexico: Editorial Porrúa.
- CONESCAL. (1964). *Planeamiento y diseño de la escuela primaria latinoamericana*. California: Universidad de California.
- de la Fuente, Á. (2003). *Capital Humano y crecimiento en la Economía del Conocimiento*. Madrid: Instituto de Análisis Económico (CSIC).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana; Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y Educación*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico. Problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Echeverri, A., & Zuluaga, O. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En O. e. Zuluaga,

- Pedagogía y Epistemología* (págs. 111 - 126). Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Echeverry, A. (1989). *Santander y la instrucción pública. 1819 - 1840*. Bogotá D.C: Foro nacional por Colombia; Universidad de Antioquia.
- Escobar, A. (2007). *desarrollo, La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- Espinel, O., & Pulido, O. (2021). Universidad del Capital Humano. Desplazamientos neoliberales dentro de la educación. *Revista Dialectus*, 26 - 41.
- Faure et al (1973). *Aprender a ser*. Madrid.: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- García, F., & Ahumada, J. (2017). Economía del Desarrollo. En A. Agenjo, R. Molero, A. Bullesjos, & C. Martínez, *Hacia una economía más justa. Manual de corrientes económicas heterodoxas* (págs. 241-297). Madrid: Economistas sin fronteras.
- Godinez, E. (2021). Discurso y textos académicos. Definiciones para iniciar un centro de escritura normalista. *Sinéctica*, 1 - 21.
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Córdoba.: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs 13 – 44). Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO.
- Martínez, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia. 1750 - 1820*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá D.C: Editorial Aula de Humanidades.
- Martínez, A. (2020). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En C. Noguera, & A. Rubio, *Genealogías de la pedagogía*. (págs. 307 - 346). Bogotá: Editorial UPN.

- Martínez, A., & Narodowski, M. (1996). Escuela, historia y poder. En A. Martínez, & N. M. (Compiladores), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (págs. 7 - 16). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Martínez, A., & Orozco, J. (2015). Aprendizaje y empresa en la Universidad que viene. *Historia de la Educación*, 153 - 168.
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mincer, J. (1958). *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*. Chicago: Chicago Journals.
- Mincer, J. (1975). Education, Experience, and the Distribution of Earnings and Employment: An Overview. En T. Juster, *Education, Income, and Human Behavior* (págs. 71 - 94). California: NBER Books.
- Mises, L. v. (2002). Relativismo epistemológico en las ciencias de la acción humana. *Libertas*, 3 - 40 .
- Mises, L. v. (2011). *La acción humana*. Madrid: Union Editorial.
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido. Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En O. Zuluaga, C. Noguera, H. Quiceno, O. Saldarriaga, J. Sáenz, A. Martínez, . . . M. Vitarelli, *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. (págs. 39 - 70). Bogotá D.C: Editorial Magisterio.
- Noguera, C., Rubio, D., & Parra, G. (2024). *El ocaso de la educación*. Bogotá D.C: Editorial UPN.
- OCDE. (2003). *Resumen ejecutivo del proyecto DeSeCo*.
- Ossenbach, G. (1996). Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX. En A. Martínez, & M. Narodowski, *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (págs. 121 - 148). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pedraza, N., & González, A. (2021). Capital humano, aprendizaje, satisfacción y compromiso en el desempeño de instituciones venezolanas educativas. *Revista de Gerencia*.

- Pineda, P. (2009). Economía de la educación. Una disciplina pedagógica en pleno desarrollo. *Revista Interuniversitaria*, 143 - 158.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quiceno, H. (1988). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia (1900 - 1935)*. Bogotá D.C: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Rousseau, J. J. (1982). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Rubio, D. (2017). Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción "gubernamentalidad neoliberal". *Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción "gubernamentalidad neoliberal"*. Bogotá D.C, Bogotá D.C, Colombia: Programa de Doctorado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, D. (2020). Historia del concepto de aprendizaje. En C. Noguera, & D. Rubio, *Genealogías de la pedagogía* (págs. 222 - 257). Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 2). Medellín, Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Colciencias.
- Schultz, T. (1968). *Valor económico de la educación*. México D.F: Uteha.
- Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Skliar, C. (2008). Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y error. Revista de educación y ciencias sociales*, 13- 37.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens; FLACSO.
- Smith, A. (1994). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Solow, R. (1998). Una contribución a la teoría del crecimiento económico. *Perspectivas del sistema financiero*, 140 - 155.

- Stiglitz, J., & Greenwald, B. (2019). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Ciudad de México: Paidós.
- Sunkel, O. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- UNESCO, UNICEF, BM, & PNUD. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien.
- Vitale, A., Fernández, E., & Cabrera, M. (2020). economía de la educación. Un acercamiento al estudio de los rendimientos educativos. *Publicaciones e Investigación*, 1 - 11.
- Zuluaga, O. (1997). Prólogo. En J. Sáenz, Ó. Saldarriaga, & A. Ospina, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 1). Medellín, Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia; Ediciones Uniandes; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Colciencias.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Santafé de Bogotá.: Anthropos.
- Zuluaga, O. (2020). *Filosofía y pedagogía. Didáctica y conocimiento*. Bogotá D.C: Magisterio.

ANEXOS

ANEXO 1 - [SISTEMATIZACION CONCEPTOS](#)

ANEXO 2 - [EL ANÁLISIS DE NOCIONES DE EXPERIENCIA, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE](#)

ANEXO 3 – [RELACIONES ENTRE EXPERIENCIA, APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN](#)