

# Breve historia de la relación entre Economía y Educación.

## Aportes para el debate.

Andrés F. Pérez  
UNPA-UACO

### Resumen:

El presente trabajo tiene como finalidad establecer algunas líneas de análisis teórico referido a la vinculación entre el campo de la educación y la teoría económica, dentro de los parámetros y patrones organizacionales del capitalismo. Ante ello nos hemos propuesto realizar un abordaje histórico de las relaciones entre los conceptos emergentes del campo de la teoría económica y su vinculación con la esfera educativa. Teniendo como marco para el análisis, los cambios estructurales en los modos de acumulación y regulación capitalista y sus vinculaciones políticas en la acción de gobernar a la población. Acciones que tienen al ámbito educativo como una de sus tareas principales, y en la cuales la economía participa aportando conceptos para su desarrollo y análisis.

**Palabras claves:** Educación – Economía – Capital Humano

### 1. Introducción

La economía en su concepción antigua estaba asociada al gobierno de una casa, los griegos la llamaban *Oikonomia*<sup>42</sup>. Para el siglo XVII su sentido cambia y será usado en lo referente a la dimensión administrativa estatal a partir del concepto de *oconomía*. La vida económica en su sentido antiguo reflejaba la tarea paterna de administración de la casa dirigida al bien común de familia. La tarea paterna de gobernar económicamente a una familia se homologaba a partir del siglo XVIII a la tarea de gobernar en forma económica a un territorio, función exclusiva a partir de este momento de los estados nacionales. En este

---

<sup>42</sup> Joan Corominas. (1998) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Credos. Madrid

sentido, economía y gobierno tienen una asociación interdependiente, de mutua presencia en el discurso mismo de la tarea moderna de gobernar.

El pasaje de la vida económica a una economía de la vida se inicia con la expansión de la modernidad hacia todas las dimensiones del territorio de lo social. Desde la tarea institucional hasta las formas de conocimiento tendrán como objetivo mejorar la vida de lo que Michel Foucault llamo “población” es decir al conjunto aleatorio de habitantes cruzados por procesos biológicos propios de la especie humana. (Foucault, 2007) Natalidad, mortalidad y muy recientemente calidad de vida, escolarización, y otros conceptos abordados desde lo estadístico, se transformarán en categorías conceptuales aplicables a leyes y reglas matemáticas desde donde la economía como disciplina científica ayudará al *buen* gobierno a tratar de establecer los parámetros racionales del *buen* vivir de una población en un territorio y un sistema productivo dado.

Desde una visión histórica creemos que tanto la teoría clásica como la neoclásica y su variante a través de la teoría del Capital Humano (Easton; Klees, 1990) representan algunas de las expresiones que ha tenido y tiene este proceso, si se permite, de “economización” de la vida a partir del establecimiento categorías conceptuales al “Factor Humano”. Categorías emergentes dentro de una forma de gobernar, producir y reproducir, tanto las relaciones de dominación como las económicas-productivas.

Será en este sentido que creemos que las teorías económicas se asocian por un lado a la tarea paterna del gobierno y por la otra a las formas de producir riqueza. Gobierno y sistema productivo se asocian entonces a toda tarea económica teórica y práctica en la dimensión del hacer de lo político.

Trataremos de asociar ambos conceptos a saber, gobierno y sistema productivo en lo referente a la participación que el ámbito educativo tiene a partir de la mirada al campo especializado de la economía de la educación. En función de ello hemos tratado de realizar una periodización de la emergencia de las teorías económicas y su mirada a la participación de aspectos educativos dentro de los objetivos del *buen* gobierno en los referentes a patrones de dominación y a la tarea de producción de riqueza.

## **2. Optimismo inicial: economía y riqueza. Teorías clásicas (Siglo XVIII- XIX)**

Desde el nacimiento de la teoría económica en la llamada economía política los problemas que dicho campo vislumbraba estaban referidos al interés de incrementar la riqueza para los nuevos y emergentes Estados Nacionales. Riquezas que se establecen por un lado por el incrementos de los excedentes asociado a los nuevos y potenciales flujos comerciales dentro de un mercado que empezaba a expandirse a partir de la conquista de nuevos territorios y por la naciente revolución industrial.

De allí la preocupación de Adam Smith, con relación al crecimiento económico de las naciones, crecimiento que no solo se asociaba a la dimensión económica exclusivamente sino también al ámbito social.

La producción y distribución de la riqueza en el pensamiento del siglo XVII estaba asociado a tres factores claves: la tierra, el capital y el trabajo. Para Smith la tierra tenía que pasar a manos del capital, pues consideraba improductiva a la clase terrateniente, resaltando la dinámica del Capital y Trabajo como motor de la riqueza de las naciones. Será en este sentido que considerará al trabajo como fuente verdadera de productividad económica. El estatus del trabajo es resaltado en forma moderna, sintetizando los componentes ilustrados y pos-reformista que lo exaltaban como actividad esencialmente virtuosa<sup>43</sup>. Como tal el trabajo comienza a ser objeto de análisis por los economistas clásicos resaltando su utilidad. Smith inaugura en este sentido el comienzo de una nueva racionalización del trabajo a partir de una mirada optimista dentro de espectro del naciente y ya consolidado sistema capitalista.

En conjunto con dicho proceso los siglos XVIII y XIX serán fieles testigos del surgimiento de la secularización y estatización de la enseñanza en las manos de los Estados Nacionales. El Estado comienza a hacerse cargo de la función educadora a partir de su necesidad de legitimación del nuevo orden moderno. (Puelles Benítez, 1993). Los nuevos patrones políticos, económicos y culturales establecerán las funciones que la educación cumplirá dentro del nuevo territorio social e institucional. En su primer momento asociado a la formación del “ciudadano” moderno y la necesidad de una cultura letrada como forma de legitimación de los nuevos Estados constitucionales.

El trabajo y la educación aparecen como instancias en el debate de la labor de gobierno como ámbitos de desarrollo de lo económico y de lo político respectivamente.

No existe para esta época una mirada de los economistas clásicos hacia la labor de la educación formal en la dimensión del desarrollo económico específicamente<sup>44</sup>. Sin bien se considera de importancia la cualificación del trabajo, la formación de conocimientos para tales cualidades no es tarea por ahora de la planificación educativa estatal.

Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX la mirada clásica en economía no responde a la nueva dinámica del capitalismo industrial, pues no tenía principios teóricos para explicar la evolución histórica del sistema económico (Easton; Klees, 1990), Dicha teoría se mostraba estática en este aspecto.

Por otro lado, la emergente crisis de los patrones de dominación del movimiento proletario se hacían cada vez las evidentes, el desarrollo tecnológico en la pautas de distribución y producción se complejizaban mostrando las anomalías de la teoría. Será en este

---

<sup>43</sup> Max Weber en “Ética protestante y espíritu del capitalismo” formula notablemente los componentes religiosos asociados al trabajo dentro de la concepción protestante. Asociando el esfuerzo individual, el éxito económico a un acercamiento a Dios.

<sup>44</sup> J.S. Mill para mediados del siglo XIX tiene una preocupación latente y explícita de la labor educativa en el ámbito político. Frente incremento de los conflictos proletarios, Mill considerará a la educación como de importancia para la formación de la moral, la tradición de la población.

contexto en donde se dividirán distintos abordajes teóricos en el campo del saber económico. Por un lado la tendencia marxista y la Escuela Histórica alemana, preocupados en enfoques macro-estructurales a partir del análisis histórico del Sistema Económico. Por el otro, las tendencias focalizadas en análisis de los comportamientos del mercado y las características del consumo e intercambios a partir de análisis a micro-niveles. Dentro de dicha tendencia Los Marginalistas y Economistas austríacos serán sus principales representantes. (Easton; Klees, 1990).

La emergencia de dichas teorías se contextualizaba en la crisis que comenzaban a mostrar tanto los patrones de dominación y sobre todo a partir de la Revolución de octubre de 1917, y con el real fracaso del mercado a partir de la crisis de 1929. En este contexto un nuevo factor denominado “residual” (Segré; Tanguy; Lortie 1980) comenzaba a tener vigencia explicativa dentro de los marcos de análisis económicos a la hora de pensar la producción y el desarrollo. Factor que contendrá tanto al progreso tecnológico, al desarrollo de conocimientos y al nivel social de la educación de la fuerza de trabajo, categoría esta última, que luego abarcará toda la amplitud del “factor Residual” a mediados del siglo XX.

Resta finalmente resaltar que durante este primer período las conceptualizaciones que vinculan en forma directa al trabajo y la educación desde la perspectiva económica no aparece sino hasta mediados del siglo XX, momento en cual se cristaliza el proceso de racionalización del trabajo y del factor humano como capital gestando la posibilidad de concebir su formación como inversión.

### **3. Debates entre Mercado y/o Estado. De la teoría neoclásica a la teoría del Capital Humano. La educación en la escena económica.**

Las primeras décadas del siglo XX marca una etapa de luchas y profundas crisis dentro del modelo de acumulación capitalista de mercado. El incremento de los conflictos obreros y la crisis económica obligan a los Estados capitalistas nacionales repensar sus estrategias de dominación, de producción y desarrollo económico. Dentro de este marco contextual en EEUU, país que se ha transformado en la primera economía capitalista del mundo, muchos de estos debates tienen epicentro en la Asociación Económica Norteamericana. Escuela que había sido creada por discípulos de la Escuela Histórica Alemana radicados en EEUU, los llamados “institucionalistas”. Dicha institución será luego el centro de irradiación de las ideas del economista inglés Marshall quien a partir de una síntesis entre las ideas clásicas asociadas al mercado, los costos y la producción con principios matemáticos de las metodologías *Marginalistas* establecerán las bases de la teoría “Neoclásica”. Teoría que será absolutamente hegemónica en EEUU.

El neoclasicismo económico despreocupado por los factores macro-económicos, pues bajo el presupuesto ideológico de la aceptación del capitalismo como mejor sistema, establecerá su foco de análisis en el mercado y su funcionamiento. Las líneas de análisis de la teoría neoclásica se transformarán en el paradigma dominante tanto en los análisis

económicos como así también en las investigaciones, planificación y líneas políticas financieras.

La caída del mercado mundial a partir de la década del treinta establecerá el nuevo contexto de debates en relación al mercado y el rol del estado. Las visiones *Laissez-faire* le darán paso a la intervención estatal dentro de los países desarrollados luego de la segunda guerra mundial. De dicha controversia la teoría neoclásica se divide en posturas liberales y conservadoras. Los liberales aceptarán la idea de intervención estatal pues consideran que el reinado del puro mercado aleja la posibilidad de un bienestar social general. El llamado *Keynesianismo* será por entonces la expresión liberal en los países capitalistas de una serie de reformas en materia económica asociadas a la generación del pleno empleo, la planificación presupuestaria y las políticas de bienestar por parte del estado. Por su parte los conservadores bajo la idea del libre mercado condenarán toda actividad del Estado en materia económica. Lo cierto será que las posiciones liberales de bienestar liderarán las visiones en política y planificación económica hasta la década del ochenta momento del resurgimiento de las ideas conservadoras de libre mercado.

Si bien la idea del intervencionismo estatal entra en plena vigencia a principios de los 50, las ideas neoclásicas sobre la conceptualización del trabajo, el desarrollo económico entre otros, se presentan en forma subyacente dentro de los nuevos planteamientos surgidos para esta época. El concepto de Capital humano surgido para la década de los sesenta representa en este sentido la aplicación de categorías teóricas del neoclasicismo en la esfera educativa con relación a la formación de recursos humanos como forma de inversión y por ende de planificación estatal. Esta nueva conceptualización de la educación y el desarrollo económico establece el campo de surgimiento de la economía de la educación como disciplina, estableciendo la primacía conceptual de una función económica de la educación por sobre lo social y lo político (Segré; Tanguy; Lortie, 1980). Dicha conceptualización lleva a pensar la educación a través de la demanda racional a partir de una serie de categorías con posibilidad de ser cuantificables.

La inclusión del Factor humano, su formación y el valor de este dentro la mejora de productividad ya había sido trabajada por pensadores económicos como Fisher y Marshall a finales del siglo XIX. Pero es recién en los 60 con Theodore Schultz, Becker y Mincer aparece la expresión explícita de “capital Humano”. El surgimiento de dicha teoría inaugura los años de “oro” de la economía de la educación (Blaug, 1996) como campo disciplinar orientado fundamentalmente a desarrollar líneas de investigación relacionadas principalmente al concepto de demanda en educación y las relaciones entre formación de la fuerza de trabajo y su aporte al desarrollo económico. Trabajos que marcarán el campo de la disciplina hasta los años ochenta, momento en el que se desarrollan nuevas direcciones teóricas dentro de esta línea de trabajo (Eicher, 1988)

La edad de oro de la Teoría del Capital Humano, está contextualizada por un desarrollo económico sin precedentes en los países desarrollados capitalista. Atrás ha quedado la depresión económica y los trabajadores gozan de los privilegios establecidos por los

Estados de Bienestar. Las formas del sistema de producción estadounidense denominada *Fordista* se expande a nivel global estableciendo nuevos parámetros en la relación Capital y Fuerza de trabajo a partir de la intervención estatal. El gran desarrollo trae aparejado el crecimiento de matrículas escolares y con ello el interés en el análisis de las políticas estatales de gastos y financiamiento a la esfera educativa.

La educación pasaba a ser la principal componente en el factor residual de los análisis económicos asociados al incremento de la productividad. La idea de Becker de concebir la educación como inversión con lo cual se puede incrementar la productividad individual y social tendrá gran repercusión hegemonizando toda actividad de planificación de los sistemas educativos. Tanto en los países desarrollados como en los sub-desarrollados esta idea tendrá una amplia aceptación. La planificación tecnocrática y racional hegemonizaban los escenarios ministeriales en donde la presencia de equipos de economistas era moneda corriente en cualquier ente que supusiera seriedad.

En la década de los setenta muchos de los conceptos del capital humano como los enfoques de planificación educativa a partir de la demanda en educación, las tasas de rendimiento o la previsión de la formación de la mano de obra para la planificación y desarrollo económico son dejadas de lado. La nueva coyuntura del capitalismo influirá en la necesidad de nuevos parámetros teóricos tanto en el campo económico como en el gobierno y en el educativo. Esta nueva coyuntura nos introduce en un nuevo periodo caracterizado por viejas y nuevas tendencias dentro del debate de lo educativo en la esfera económica.

#### **4. Del discurso de fracaso del Estado a la recomposición de la economía conservadora de mercado. Nuevas perspectivas teóricas en la economía de la educación**

A mediados de los años setenta las críticas al intervencionismo del Estado se hacen cada vez más lugar en las esferas intelectuales de la época. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicaciones hacen su presencia en una espacialidad territorial global cada vez más interconectada. El patrón de dominación *Fordista Keynesiano* aparece como rígido frente a las nuevas potencialidades de los mercados capitalistas interconectados. Para David Harvey a partir de mediados de los años setenta se produce una transición en el régimen de acumulación y su correspondiente modo de regulación<sup>45</sup> social y política (Harvey, 2007) lo cual siguiendo a la *escuela regulacionista* (M. Agleita, 1979) “implica cierta correspondencia entre la transformación de las condiciones de producción y las condiciones de reproducción de los asalariados” (Harvey Ob. Cit. pp143)

No hay dudas que la forma de constitución anterior donde emergió la teoría del capital humano entre 1945 a 1970 se sementó sobre ciertas prácticas tanto teóricas como

---

<sup>45</sup>El modo de regulación descrito de Lipietz (1986) hace referencia a una cierta “materialización” del régimen de acumulación en la forma de hábitos, normas, leyes, redes de regulación que aseguren la unidad del proceso, en cierta forma la conveniente consistencia de los comportamientos individuales respecto del esquema de reproducción. Este cuerpo de reglas y procesos sociales interiorizados es a lo que se denomina modo de regulación. (Harvey, pp. 145-147)

concretas del control de trabajo, hábitos de consumo y configuraciones del poder económico político en lo que se ha denominado patrón *fordista-keynesiano*. La fragmentación de este sistema a mediados de los setenta ha inaugurado un período de grandes cambios, de flujos e incertidumbre.

Nuevos sistemas de producción y comercialización, caracterizados por mercados laborales más flexibles, pautas de consumo efímeras, nueva iniciativa privada empresarial y neoconservadurismo político y económico son algunas de las características del nuevo contexto emergente.

Junto a dicho proceso dentro del campo de la economía de la educación aparecían las tesis de la economía radical como una de las voces que re-conceptualizaban la función de la educación más allá de los aspectos económicos racionales de la teoría del capital humano. El clásico libro de S. Bowles y H. Gintis (1981) con su libro “*Schooling in capitalist america*” representa una de las expresiones más acabada de las tesis radicales. Los autores instalan la educación en el marco capitalista exaltando como las instituciones educativas reproducen las relaciones de producción existentes. Por otro lado, descartan la importancia de los conocimientos aplicables aprendidos en las escuelas para obtención de buenos o mejores puestos trabajos, puesto que lo mas importante son los rasgos de personalidad no cognitivos los esenciales para el éxito laboral. Rasgos que serán enseñados en función de la clase social de pertenencia<sup>46</sup>. Para Bowles y Gintis así como la fábrica aliena a los trabajadores del producto de su trabajo, la escuela aliena a los alumnos del producto de su aprendizaje. (Blaug, 1996)

Dentro de otras líneas de análisis críticos de la Teoría de Capital humano a partir de los setenta, también se han establecido una serie de estudios posteriores desde el marco del enfoque *Institucionalista* que han ido desarrollando líneas de análisis novedosas en el campo de la economía de la educación. Desde estos enfoques se critica la mirada neoclásica desde la cual se considera a la educación a partir de la demanda racional y calculada del individuo. La educación en el sentido neoclásico dependería del mercado educativo como bien buscado para mejorar la productividad personal y social. Los institucionalistas rechazan estos conceptos, al igual que la relación educación – productividad – salario. Dichos trabajos han llevado al *instucionalismo* por caminos teóricos diferentes poniendo énfasis en otros elementos. Las corrientes principales son: el *credencialismo*; *Competencias por los puestos de trabajo* y *teorías de la segmentación del mercado de trabajo*. Escuetamente, desde el *credencialismo* se sostiene la idea que los individuos no se forman dentro del sistema educativo por la motivación de aprender conocimientos útiles sino por la acción competitiva entre sujetos o grupos por prestigio y poder. Por su parte la teoría de competencia por los puestos de trabajo supone que el salario no es el elemento por el cual compiten los

---

<sup>46</sup>Los autores dividen los beneficios no cognitivos aprendidos en las escuelas en dos categorías principales según el tipo de empleos. Por lado los empleos de bajo nivel en los cuales los rasgos están asociados a la puntualidad, la sujeción, la obediencia y por el otro, los empleos de alto nivel en los cuales se exalta la autoconfianza, la autoestima, versatilidad y liderazgo. Cada rasgo sería enseñado según la clase social de pertenecía de los alumnos (Blaug, 1996)

individuos, sino los puestos de trabajo, la educación en este esquema ordena los atributos necesarios para los puestos de trabajo. La teoría de la segmentación del mercado trabajo supone la existencia de varios mercados de trabajo caracterizados por determinados atributos sociales y por ser relativamente impermeables entre sí. Dos segmentos caracterizarían a dichos mercados. Por un lado un segmento primario dividido en un nivel superior y otro inferior y otro segmento secundario. Al primer segmento le corresponde puestos altos, bien remunerados, con cierta estabilidad y beneficios sociales, con posibilidades promoción. En cambio el segmento secundario estaría caracterizado por empleos de bajo nivel, mal remunerados, inestables y sin ningún tipo de beneficio social. Segmento laboral compuesto por jóvenes, mujeres, negros e inmigrantes. Dentro de otros trabajos también se analiza la existencia de mercado laborales internos y externos al interior de las empresas. Los mercados internos serían aquellos mercados que al interior de una empresa permitirían la movilidad y promoción de los empleados a puestos de mejor nivel. Estos mercados internos representarían circuitos de acceso restringido en la oferta de puestos de trabajos superiores. En los mercados externos por su parte se ofertaría puestos laborales precarios, más inestables y de menor retribución.

Hasta aquí hemos hecho un sucinto recorrido en las líneas teóricas emergente a partir de los setenta en materia de economía de la educación. Nos interesa volver a pensar las nuevas pautas del capitalismo contemporáneo en función de reflexionar sobre el valor actual de la educación en este nuevo marco emergente.

## 5. El “factor humano” en la trama del actual capitalismo flexible.

Aquí nos interesa, volver al planteamiento anteriormente expuesto de Bowles y Gintis (1981) sobre su hipótesis de formación de actitudes no cognitivas en el ámbito escolar, en su función de reproducir la estructura capitalista. También nos interesa resaltar la función socializadora, política y económica combinada y compleja de la tarea educadora, en función de utilizar esta idea, como categoría comparativa para el análisis de nuestra actualidad.

Bowles y Gintis expresaban en su trabajo la metáfora de la escuela como mini-fábricas capitalistas desde las cuales se preparaba a la mano de obra en actitudes no cognitivas relacionadas a la estructura económica y productiva dominante del capitalismo industrial. Lo cierto es que dichos autores observaban esta relación de la escuela dentro del patrón fordista-keynesiano, el cual en la década del setenta comenzaba a entrar en crisis.

Las formas rígidas y jerarquizadas del modelo de acumulación fordista estimulaban una formación de actitudes también jerarquizadas en la actividad escolar. Los modos de regulación (Harvey, 2005) establecidos conjugaban la necesidad social de la estamentalización de hábitos, reglas y leyes dentro de una forma de mantenimiento de la estructura social, política y económica. Mientras que el patrón fordista expresaba el modo de producción hegemónico en la dialéctica Fuerza de trabajo-Capital, el patrón Keynesiano-benefactor lo hacía en la dimensión de la vida social y política de gobierno.



Si bien resulta complejo homologar cambios en el modelo acumulativo-productivo a los Sistemas educativos, aunque no por ello se puede negar los impactos que en estos últimos tienen ante las modificaciones en los regímenes de acumulación capitalista. En este sentido si bien no puede decirse directamente que el modelo fondista fue absolutamente asimilable a los Sistemas Educativos modernos (Finkel, 2000), sus formas conceptuales de organización guardaron una racionalidad del tiempo y del espacio en común. Una espacialidad fija, mayormente delimitada en forma constante que planteaba cierta seguridad y estabilidad jerárquica caracterizaron a las territorialidades organizativas. Por otro lado, un tiempo cronometrado, disciplinado/disciplinador y segmentado del trabajo fueron elementos que se expandieron a otros entornos laborales como lo educativo. El disciplinamiento del “factor Humano” cobraba sentido dentro de la lógica fordista-keynesiana hasta los ochenta.

En la actualidad estos parámetros han cambiado dentro del modelo de acumulación flexible (Harvey, 2005). La flexibilidad nos inunda como idea fuerza. Aquella territorialidad fija se torna hiper-flexible reconfigurándose en forma permanente dando una sensación de pérdida constate de la espacialidad. En los ámbitos organizativos, los lugares fijos le dan paso a los continuos cambios de roles y tareas, “reciclación” “re-ingeniería” “polivalencia” son conceptos claves en este sentido. Estas movilizaciones permanentes no permiten fijar una territorialidad estable en el trabajo, ni en los trabajadores. Se apela permanentemente a la flexibilidad con relación a los procesos laborales, los mercados, la mano de obra, los productos y las pautas de consumo. Los tiempos individualizados, auto-gerenciados, de flujos de circulación a tiempo real según las necesidades del momento, han modificado la sensación de las secuencias estamentales, segmentadas en tiempos para el trabajo, el aprendizaje, etc.

Estos cambios acelerados han traído como consecuencia la estructuración de desarrollos desiguales entre sectores como regiones geográficas. La flexibilidad y movilidad ha permitido a los empleadores a establecer un mayor control de la fuerza de trabajo debilitada por la ruptura del patrón fordista-keynesiano-benefactor desde el cual los sindicatos tenían un rol protagónico. El desempleo llamado *estructural* se presenta como fantasma posible a amplios sectores de trabajadores, lo cual estimula actitudes individualistas en una fuerza de trabajo la que se presenta ahora como atomizada y segmentada.

El mercado laboral en este contexto sufre una reestructuración radical frente a la flexibilidad del patrón de acumulación, la volatilidad de los mercados y las debilidades de la mano de obra organizada. La figura de la segmentación de los mercados en segmentos primarios y secundarios representa en este sentido a las nuevas pautas del modo de regulación flexible.

Por otro lado las políticas de gobierno de apertura y primacía de mercado han dejado el camino libre para que dicho proceso se establezca como hegemónico. La mirada de mercado ha estructurado dentro de sus bienes a la educación restableciendo la óptica neoclásica de planificar la política educativa desde la demanda, ocasionando profundas políticas de des-inversión estatal en el ámbito de la educación pública (Easton; Klees, 1990)

Lo cierto es que en el caso de países subdesarrollados amplios sectores han sufrido el impacto de esta nueva estructuración política-económica-productiva quedando excluidos totalmente de cualquier proceso de inclusión en la acotada *sociedad salarial* (Castel, 1999).

*“ser un supernumerario, innecesario, carente de uso. Los otros no te necesitan, pueden arreglárselas igual de bien o mejor sin ti. No existe razón palmaria para tu presencia ni obvia justificación para tu reivindicación del derecho a seguir ahí. Que te declaren superfluo significa haber sido desechado por desechable, cual botella de plástico”* (Ob. Cit. Pp. 24-27)

Dentro de este nuevo contexto podríamos preguntarnos: cuál es valor económico de la educación? Y siguiendo el razonamiento de Bowles y Gintis ¿Qué actitudes no cognitivas forma la escuela en los sectores que han quedado de margen o excluidos?, ¿Vale la pena dentro de los modos de regulación flexible disciplinar en las actitudes de las mini-fábricas fordistas? Dejaremos esto último para nuestras conclusiones finales.

## 6. A manera de conclusión:

Hemos hasta aquí tratado de ir realizando una periodización contextualizada de la reflexión educativa dentro de los parámetros del pensamiento económico. En función de comprender las complejas relaciones que se tejen entre las posiciones teóricas del campo, la acción política y los modos de regulación social asociados al sistema económico productivo. En este sentido hemos tratado también de entender las formas de vinculación de la educación al campo teórico de la economía. De forma indirecta durante la etapa clásica y en forma directa, durante el imperio de la hegemonía del paradigma de la Teoría del capital Humano, con el nacimiento mismo de la disciplina de la economía de la educación. Resta pensar ahora las formas variadas y complejas que se plantean lo educativo dentro del modo de regulación flexible.

La ruptura del modelo de acumulación fordista significó dentro de las estructura de la producción y en los mercados laborales una fragmentación importante y compleja. En este sentido el actual modo de producción flexible capitalista tiene entre sus fragmentos modos balcanizados y simultáneos de producción que van desde la producción artesanal de tipo familiar por encargo o tercerización, modos de tipo de cadena de montaje, a modos des-centralizados e informatizados flexibles con alta tecnologización. Cada uno de estos nichos laborales establece ciertas pautas de actitudes y saberes asociados a diferentes sectores sociales, resaltando además la existencia de una periferia poblacional marginal que no accede a ninguno de dichos espacios laborales, esperando solamente el financiamiento estatal de planes solidarios de ayuda.

Creemos que en este nuevo escenario la educación juega un papel complejo en la formación de actitudes no cognitivas y cognitivas en los sectores amplios que demandan dicho servicio. Pero no podemos ya realizar una generalización ante la balcanización de lo productivo y lo social. La fragmentación del mundo social en variados territorios simultáneos establece las pautas en las que se estructuran las prácticas educativas. Las variables micro-institucionales juegan en este sentido – sin dejar de lado lo estructural del capitalismo flexible- un nuevo rol en la medida que será en la interacción directa con los sectores sociales, con sus características específicas, el nuevo espacio político de negociación formativa de actitudes y saberes cognitivos desde la escuela. La escuela en su territorio social configura el panorama fragmentado del hacer educativo. Escuelas en territorios marginales o en guetos urbanos establecerán modos de accionar diferentes a escuelas emplazadas en sectores urbanos altos y/o medios. La fragmentación nos obliga a un análisis mayormente particular del valor de la educación dentro de un escenario económico que ha variado sus modos de regulación.

## 7. Bibliografía Utilizada

8. AGLIETA, M (1990) La violencia de la moneda. Siglo XXI. México
9. BAUMAN, Z(2006) Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Paidós. Bs. As
10. BOWLES, S y GINTIS, H (1981) La instrucción en la América Capitalista. Edit. Siglo XXI México.
11. BLAUG, M (1982), Introducción a la economía de la educación. Aguilar, México.
12. CASTEL R. (1999) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado. Paidós. Bs. As.
13. EASTON, P. y KLEES, S. (1990) Educación y economía: Otras perspectivas. Perspectiva n° 76. Madrid
14. EICHER, J. (1977) “Aspectos económicos y financieros de la educación” en *DEBESSE M. y MIALARET G. (eds.) Aspectos sociales de la educación*. Oikos-tau. Barcelona
15. FINKEL, L (2000) “La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo” en *I congreso de sociología del trabajo*. Facultad de C. E. UBA.
16. FOUCAULT, M (2006) Seguridad, territorio, población. Ed. Fondo de la cultura económica Argentina. Bs. As.
17. HARVEY, D. (2005) La condición postmoderna. Akal. Barcelona. España
18. HARVEY, D. (2007) Espacios del Capital. Ed. Akal. Barcelona. España
19. HOBBSAWM, E. (1998) Historia del siglo XX. Critica. Bs. As
20. OLIRIAGA, X. (1982). “El Capital Humano: A. Marshall Vs. Fisher” *En Revista de economía*. Madrid
21. OROVAL, E. Y ESCARDIBUL, J. (1998) Economía de la educación. Encuentro, Madrid.

22. PUELLES BENITEZ (1993) Estado y educación en las sociedades europeas. Revista Iberoamericana de Educación. N°1 Abril-Mayo 1993. En línea: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>

**Datos del Autor:**

**Andrés F. Pérez:** Profesor en Cs. De la Educación – Magister en política y gestión de la Educación. En la actualidad se desempeña como docente Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Comparada en la carrera del profesorado en ciencias de la educación de la UNPA-UACO. También se ha desempeñado como profesor en instituciones de diferentes niveles dentro del sistema educativo. Es investigador del ICIC en diferentes proyectos de investigación.

Sus temáticas de interés se desarrollan en el ámbito de las políticas de escolarización, las dinámicas territoriales y la desigualdad educativa. Ha publicado al respecto, en diversas revistas académicas y ha sido co-autor de artículos en libros sobre la temática de investigación. Correo electrónico: [anfeperez@gmail.com](mailto:anfeperez@gmail.com)

**Referencia de este artículo:** Pérez, Andrés (2016). **Breve historia de la relación entre Economía y Educación. Aportes para el debate.** En Cuadernos del ICIC. Revista Científica de Ciencias Sociales y Humana de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. **Prácticas e identidades Culturales, nº1.** Páginas 52 - 62. ISSN 2451795X. Santa Cruz. Argentina. Disponible en: <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/ctic/>