

La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo para América Latina

Adriana Marrero

El último informe de Desarrollo Humano elaborado para Uruguay por el PNUD, tiene su punto focal en la Sociedad del Conocimiento como modelo de desarrollo. Esto está lejos de constituir un giro novedoso. En los últimos años, la idea de que el desarrollo debe ser fuertemente impulsado desde el Estado y de que el conocimiento puede constituir el factor central para el desarrollo en las sociedades periféricas, han sido, junto con la teoría del capital social, dos de los principales vectores que guiaron la prédica en contra del neoliberalismo imperante durante los ochenta y buena parte de los noventa.

*El campo de trabajo de las ciencias
no se basa en las relaciones materiales de los objetos,
sino en las relaciones conceptuales de los problemas*

Max Weber

I. Introducción

En este trabajo me propongo mostrar, junto con las últimas teorías que sustentan al planteo del conocimiento como el factor clave para el desarrollo, las formulaciones teóricas previas que buscaron, desde distintos paradigmas teóricos, explicar y mostrar la posible evolución de las sociedades centradas en el conocimiento en el momento en que éste comenzaba a tener un lugar central en las economías y en los sistemas políticos de los países centrales. Sin quitar validez al modelo en sí, buscaremos mostrar algunos de los elementos problematizadores del mismo. En particular, me interesa mostrar cómo la conversión de unas teorías explicativas en un modelo de desarrollo, se ha producido a través de la selección de los rasgos menos problemáticos del corpus teórico. Los conflictos derivados de la apropiación privada del conocimiento, y sus efectos en la reproducción de la desigualdad social, aunque están presentes en algunas de las perspectivas teóricas que se describirán, pocas veces aparecen integrados al modelo de desarrollo que se formula a partir de ellas. En algunas de las formulaciones más recientes de la idea de una “sociedad del conocimiento” como modelo de desarrollo, es perceptible, por ejemplo, la omisión a la mención de los efectos diferenciadores y segmentadores de la acumulación y apropiación del conocimiento, así como los conflictos asociados con esos procesos.

Para ello, seguiré el siguiente esquema:

Partiré de un panorama de la relación entre juventud, educación y empleo en América Latina, mostrando las principales transformaciones ocurridas en el mundo del trabajo y de la calificación

juvenil, para terminar mostrando la problemática de la desigualdad educativa socio-económicamente condicionada para el caso uruguayo. Para ello me valdré principalmente del uso de fuentes secundarias, provenientes de documentos oficiales, y de datos propios producidos en ocasión de investigaciones anteriores.

Luego, pasaré revista a las diversas formulaciones de la “sociedad del conocimiento”, mediante la exposición ordenada del aparato conceptual a través de las sucesivas formulaciones de algunos de sus exponentes más notorios.

El trabajo se cierra con un balance de la teoría.

II. El panorama latinoamericano

Una visión de conjunto

Durante la década de los 90, América Latina experimentó una reducción en sus niveles de pobreza de aproximadamente un 10 por ciento, no obstante lo cual, el número absoluto de pobres aumentó en aproximadamente 8 millones. Al comienzo de este siglo, más de un tercio de la población latinoamericana –aproximadamente 180 millones– vive con menos de dos dólares diarios (en paridad de poder adquisitivo). Este fenómeno se debe, por un lado, a las recurrentes crisis económicas y desastres naturales que afectaron a varios países de la región, y por otro lado, al aumento en la desigualdad salarial y de los ingresos en varios países que se asocia a los procesos de cambio tecnológico y los impactos de la liberalización comercial y financiera. (BID, 2002:2)

A pesar de que el aumento de los niveles de ingreso de la población marginada requiere la aceleración significativa del crecimiento económico de los países de la región, y a pesar de la insistencia neoliberal de que el crecimiento genera “derrame”, esto ha mostrado ser, por lo menos, insuficiente. Partiendo de un escenario optimista donde los beneficios del crecimiento se distribuyan equitativamente (esto es, sin cambios en la distribución del ingreso), la región tendría que alcanzar un crecimiento anual promedio del ingreso por habitante de un 3,4% para reducir a la mitad la proporción de personas que vive con ingresos inferiores a los US\$ 2 por día en PPA¹ para el año 2015. Esta cifra representa *más del doble del crecimiento per capita promedio registrado durante la pasada década* (1,5%), lo que a su vez implica tasas de crecimiento anuales per cápita de entre un 2% y 6% por ciento dependiendo del país. En los países con alta incidencia de la pobreza el esfuerzo requerido es mayor. Por ejemplo, en el caso de Centroamérica, para alcanzar la meta se requiere una tasa anual promedio de crecimiento per capita de un 4,5%, tres veces su tasa promedio en los noventa.

Con respecto al empleo juvenil, y tal como sucede con la distribución del ingreso, no parece beneficiarse del crecimiento económico. Con independencia de la dinámica de la economía, los jóvenes sufren en la región tasas de desempleo que superan una vez y media las tasas globales, y en Uruguay, la relación entre jóvenes desempleados y la población total es de dos veces y media. Así, las tendencias del empleo juvenil en Latinoamérica durante los noventa, pueden ser bien resumidas, según Infante (Diez de Medina:2001), en términos de dos situaciones paradójicas: por un lado, a pesar de que hubo un aumento muy significativo del nivel educativo de los jóvenes, las oportunidades de empleo no aumentaron y la calidad del empleo se deterioró. Por otro, el crecimiento económico no absorbió mayor mano de obra juvenil. Esto muestra que mayor crecimiento económico y mayores

1 En paridad de poder adquisitivo.

niveles educativos, son tal vez condiciones necesarias, pero no suficientes para mejorar la situación del empleo juvenil.

También en este sentido, se observa un aumento muy notorio en la disparidad de los ingresos generados por el trabajo calificado y el no calificado en la última década. La disparidad entre ingresos de asalariados técnicos o profesionales con relación a los no profesionales ni técnicos del sector privado más moderno (definido por los establecimientos de más de 5 personas ocupadas), es notoriamente creciente ya desde la década de los ochenta en casi todos los países latinoamericanos, a excepción de algunas de sus economías más pequeñas². Mientras que en Bolivia, la disparidad aumentó más del 40%, en Paraguay aumentó más de un 50% y en Panamá y Uruguay, un 42%. Si, por otro lado, se comparan los profesionales y técnicos asalariados y los trabajadores por cuenta propia no profesionales, la brecha es aún mayor.

Son estos datos lo que le llevan a subrayar la importancia de “explicitar y estudiar los nuevos requisitos de las formas de ocupación emergentes con el fin de accionar rápidamente para potenciarlas como generadoras de empleo” (Diez de Medina, 2001:53). En este proceso, la fuerza de trabajo de los jóvenes aparece como fundamental para llevar a cabo una “expansión calificada” de la mano de obra. Al decir de Diez, “son ellos quienes pueden ser formados mediante nuevas formas de capacitación que posibiliten la “empleabilidad” de los nuevos contingentes de ocupados”, lo que a su juicio implicaría el alcanzar niveles mínimos de formación mayores que en el pasado. Los nuevos puestos de trabajo, vinculados al avance informático y tecnológico, requerirían según este enfoque un manejo diestro una base de lógica, de razonamiento matemático y de lectoescritura. Confirmando esta tendencia, Diez afirma que en América Latina, tanto en la industria manufacturera, como en los sectores terciarios, ha existido una pérdida neta de empleos no calificados, que no hacen uso de las nuevas tecnologías, a la vez que han aumentado los empleos con alta calificación. Esta tendencia, se habría acompasado con la introducción de formas horizontales y post-fordistas de organización industrial.

En este contexto, y a nuestros efectos, es posible subrayar las siguientes conclusiones del autor en cuanto a la relación entre juventud y empleo en América Latina:

1. En catorce países de América Latina, la relación de la tasa de desempleo de los adultos jóvenes (15 a 24 años de edad) es, en promedio, dos veces y media veces la de los adultos de 25 a 65 años. Si se considera el tramo de edad más joven (15 a 19 años), es casi cuatro veces superior, constituyendo el principal grupo explicativo del desempleo global de la región. Si bien este no es un problema exclusivo de la región, en la mayoría de los países de otras regiones, la relación del desempleo juvenil al total es de 2 a 1 (Diez de Medina, 2001:98).
2. Dado que el empleo depende fundamentalmente del ciclo económico y del comportamiento de la demanda agregada, no es esperable que, en un marco de recesión, aumenten los empleos para los jóvenes. Aunque el empleo juvenil también acompaña el ciclo económico, en momentos recesivos son los jóvenes quienes se ven más afectados.
3. En la mayoría de los países, la industria manufacturera ha dejado de ser la puerta de ingreso de los jóvenes que se incorporaban tempranamente al mercado de trabajo, y ese lugar lo ocupan ahora los servicios.
4. En cuanto a la relación entre empleo y educación, en la América Latina de los noventa es particularmente agudo el desempleo entre los grupos de educación media (6 a 12 años de

2 Tal es el caso de Ecuador, El Salvador, Guatemala y Honduras.

educación), tanto en relación con los activos con niveles incompletos de primaria, como con los más educados (13 años y más). Esto se explica por dos factores principales: a) la mayor educación relativa de las mujeres que son más afectadas por el desempleo; y b) por el ingreso de las nuevas cohortes de jóvenes entrantes que tienen niveles más elevados de escolarización que los de las cohortes más envejecidas.

5. Se han operado cambios en las tasas de retorno a la educación, en el sentido de una exigencia creciente de niveles de instrucción a la fuerza laboral. Mientras, en el extremo superior, los grupos que tienen mayor instrucción han tendido a esperar más para aceptar empleos, mostrando períodos de búsqueda más largos. Para esos niveles de instrucción, Argentina, Ecuador y Uruguay aumentan los desocupados con períodos de desempleo superiores a un año, sugiriendo niveles altos de selectividad en la búsqueda.
6. La mitad del desempleo de los jóvenes se explica por niveles nulos o bajos de calificación, inferiores al segundo ciclo de secundaria completa. Sin embargo, resulta a la vez llamativo que en casi todos los países, ha aumentado la participación en el desempleo de jóvenes con niveles superiores de calificación. Como es esperable, los niveles crecientes de calificación de la mano de obra, junto con la mayor participación de jóvenes y mujeres en la actividad económica, contribuyen a elevar los niveles promedio de escolarización también entre los desocupados. Un dato a subrayar es que Uruguay es el país que muestra mayores tasas de desempleo juvenil en los jóvenes de hogares de mayores ingresos (Diez de Medina, 2001:106).

Educación y Desigualdad en Uruguay, algunos datos, algunas interpretaciones³

En el año 2001 se matricularon casi 770.000 niños y jóvenes en la educación pública: unos 87.000 en Educación Inicial, 313.000 en Educación Primaria, unos 219.000 en Secundaria, y algo más de 61.000 jóvenes en Educación Técnico Profesional (MEC, 2002). Según los mismos datos, los matriculados en la educación privada, oscilan alrededor del trece por ciento, con variaciones según niveles: algo menos en primaria (12,6%), y un porcentaje mayor en educación inicial (17,6%) y en educación técnica, donde la enseñanza curricular es exclusivamente pública. Pero las probabilidades de egresar varían fuertemente según el nivel de ingreso del hogar. Mientras que en los hogares con mayores ingresos, prácticamente todos los niños terminan primaria, la probabilidad ya desciende al 80% para los niños pertenecientes al 20% de hogares de menores ingresos. Esta tendencia se agudiza a niveles superiores: La probabilidad de que los jóvenes provenientes de un hogar del primer quintil de ingresos (20% más pobre) completen la Educación Media alcanza sólo a un 29% y la de completar 16 años de educación, baja a un 20%. Mientras tanto, en el otro extremo, los jóvenes provenientes del quinto quintil de ingresos (20% más rico) tiene un 78% de probabilidades de completar la Educación Secundaria y un 66% de completar 16 años de educación (ANEP, 2003).

Los estudios de deserción indican que Uruguay se ha convertido en el país latinoamericano donde la relación entre procedencia familiar y fracaso educativo es más estrecha. En toda América Latina, el 43% de los desertores del sistema escolar a nivel de enseñanza secundaria, pertenece al primer cuartil de ingresos. En Uruguay esa proporción alcanza al 63%, lo que lo señala como el país más inequitativo del continente a ese nivel. La selección más fuerte del alumnado se opera en la

3 Este apartado ha sido publicado parcialmente en Marrero, A., (2003) y en Marrero, A. (2004a).

educación media, de modo que, de cada 10 individuos con edades comprendidas entre los 12 y 29 años, prácticamente todos ellos sobreviven a 3º de escuela, casi 9 de ellos sobreviven a Primaria, luego 7 sobreviven al Ciclo Básico y finalmente sólo 5 de ellos logran sobrevivir a la Educación Media (Furtado, 2003:13). No es difícil adelantar las consecuencias que tiene, para el buscador de trabajo, el no haber completado el ciclo secundario.

Es justamente al finalizar este ciclo, inmediatamente antes del posible ingreso a la universidad, que las desigualdades educativas socioeconómicamente condicionadas se vuelven más evidentes. A nivel de bachillerato, la cobertura con todas las variables significativas desde una perspectiva reproductivista: el nivel educativo de los padres, el NBI, y la distribución de la matrícula según ingreso del hogar, hablan de un sistema escolar que selecciona, principalmente, según clase (Marrero, 2003).

Las tres cuartas partes de los jóvenes pertenecientes a hogares con un alto capital cultural (trece o más años de educación formal de sus padres) cursan el bachillerato en las edades correspondientes, y en estos hogares, menos del 5% ha abandonado sus estudios antes de los 17 años. En el otro extremo, a los 17 años ya ha abandonado el sistema educativo formal el 40% de los jóvenes de hogares con capital cultural bajo (seis años o menos de educación formal). Entre extremos, la probabilidad de haber abandonado el sistema es, para los hijos de padres con educación baja nueve veces superior al de los jóvenes con padres más educados. Además, menos del 14% de los jóvenes de entre 15 y 17 años pertenecientes a hogares con NBI asisten al bachillerato, en comparación con el 51% proveniente de hogares con NBS. Casi el 58% de los jóvenes de entre 15 y 17 años que provienen de hogares con NBI ha abandonado el sistema educativo. Las mismas consideraciones surgen de la distribución de la matrícula según quintiles de ingreso. La tasa de asistencia al bachillerato alcanza entre los jóvenes pertenecientes al quinto quintil (el 20% superior) al 77.3%, lo que representa una tasa más de tres veces superior de la presentan los jóvenes pertenecientes al 20% más pobre de la población, donde menos de la cuarta asiste al bachillerato. En cuanto a la probabilidad de abandono, la tasa que presentan los jóvenes más pobres es siete veces mayor a la de los que pertenecen al quintil superior (43.7% frente al 6.3%) (ANEP-MesyFod y UTU-BID, 2001). Pero además, a la selectividad del nivel hay que agregar la segmentación que resulta de una distribución de la matrícula entre establecimientos públicos y privados directamente relacionada con el nivel de ingresos de las familias. El subsistema privado cubre en total, en el Bachillerato, al 15.5% de la matrícula del nivel, está aquí el 40% de los jóvenes pertenecientes al quintil superior de ingresos, contra el 1.3% del quintil inferior.

Después de más de dos décadas de prédica antiestatista, y ante el fracaso evidente de las políticas liberales para generar crecimiento con inclusión social en América Latina, es necesario buscar modelos alternativos en los que depositar la confianza por el desarrollo con inclusión. El modelo de la sociedad del conocimiento es uno de ellos.

III. La sociedad del conocimiento: un deseo hecho realidad

Las “teorías” siempre tienen orígenes múltiples y difusos. Lo mismo ocurre con el caso de la emergencia de la “sociedad del conocimiento”. Como corpus conceptual, la teoría se elabora alrededor de la idea de que el conocimiento abstracto se ha constituido, en las últimas décadas del siglo XX, en un factor central para el crecimiento económico y para el desarrollo social de las naciones. Aunque la centralidad de la ciencia y de la tecnología es, en buena medida, un tópico moderno, y

como tal puede encontrarse ya en los clásicos, la idea de que existe algo así como “una sociedad del conocimiento” con una peculiar relación entre saber teórico, sociedad y política no aparece sino hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Recordemos, a propósito de esto, que la primera mitad del siglo pasado se cierra con cuestionamientos a la razón instrumental, provenientes de la crítica intelectual de la Escuela de Frankfurt y de otras corrientes críticas, y debido también al impacto negativo que generó en la opinión pública mundial el desarrollo tecnológico de la ciencia con fines de exterminio humano masivo. Por el surgimiento concomitante de las nuevas audiencias, Auschwitz e Hiroshima pasan a ser, además que hechos históricos traumáticos u objetos de crítica intelectual, también, para millones de personas en el mundo entero, imágenes vívidas de los posibles desarrollos perversos del conocimiento científico y técnico y de sus consecuencias.

Posiblemente ligado al surgimiento de la carrera espacial en el contexto de guerra fría, al resurgimiento de la industria europea como resultado del Plan Marshall, al ascenso de un modelo de “estado de bienestar” y a la rápida terciarización de las economías, comienzan a surgir en los años sesenta, un conjunto de trabajos que miran a la ciencia y a la tecnología bajo una nueva luz, casi siempre favorable, asignándole un nuevo papel en el desarrollo de las sociedades. De la mano de la nueva importancia asignada a la ciencia y al conocimiento abstracto, la educación, y en particular la educación superior, se constituye en objeto de reflexión y propuesta⁴.

Un trabajo pionero y altamente influyente en este campo fue el de Peter Drucker que ya en 1959, introduce la idea de “revolución educativa” como forma de ilustrar los cambios operados en las sociedades de la época y señalar simultáneamente, el que a su juicio era el factor clave para el desarrollo.

“Ha sobrevenido un cambio súbito y radical en el significado y los efectos del saber para la sociedad. Porque ahora podemos organizar a individuos de alta pericia y sabiduría para el trabajo colectivo mediante el ejercicio del juicio responsable, el individuo altamente educado se ha convertido en el recurso central de la sociedad de hoy” (Drucker, 1968:216).

La clave de la revolución educativa consiste, para Drucker, en la inversión de la tradicional posición del trabajo intelectual en el binomio “trabajo productivo-trabajo improductivo”. Las nuevas formas de organización del trabajo volverán obsoletas las líneas de montaje, porque el trabajo manual se volverá improductivo en comparación con el trabajo conceptual. “El trabajo productivo en la sociedad

4 Entre los planteos que en la época subrayan el papel de la educación en el desarrollo económico, ocupa un lugar centralísimo la denominada “Teoría del Capital Humano”, formulada a fines de los cincuenta y comienzos de los sesenta por Gary Becker, Jacob Mincer y Theodore Schultz. La teoría asume que las inversiones individuales en educación (en tiempo y dinero) rinden retornos monetarios que benefician a los sujetos, y simultáneamente contribuyen al crecimiento económico de las naciones debido al incremento de la productividad en los lugares de trabajo. De esta manera, la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas constituyen el “capital” que el trabajador puede hacer rendir en su propio beneficio, como consecuencia de una inversión que él mismo -o su familia- ha realizado con anterioridad, pero también constituye la clave para el incremento de la prosperidad de las naciones, por lo que éstas harán bien en favorecer la inversión en capital humano más que en capital físico. La teoría, inspirada en los supuestos neoclásicos de unos individuos libres y racionales que toman decisiones en condiciones de transparencia de mercados, ofrece además de una explicación de las causas del crecimiento económico de los Estados Unidos con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, una legitimación a la apropiación diferencial del beneficio y justifica las diferencias salariales en perjuicio de los inmigrantes y de las mujeres, sobre la base equivocada de que el salario es una expresión exacta de la productividad. Las teorías del Capital Humano, que mantienen vigencia a pesar de las múltiples críticas a las que han sido sometidas, constituyen a nuestro juicio, un desarrollo teórico paralelo que sirve para mostrar la atención que recibió la educación y el conocimiento a partir de esa época, pero que no alimenta en forma directa los debates actuales sobre la sociedad del conocimiento.

y la economía actuales aplica visión, saber y conceptos, es trabajo que se basa en la mente y no en la mano” (Drucker, 1968:219). Debido a esto, “no habrá superoferta permanente de gente instruida”, porque la incorporación de profesionales y de intelectuales a los puestos de trabajo, contribuye a poner de manifiesto nuevas áreas problemáticas y nuevas zonas de ignorancia que requerirán, a su vez, la incorporación de más profesionales e intelectuales. Por este mismo proceso, además, las sociedades pueden permitirse, por primera vez en la historia, la manutención de un alto número de personas dedicadas a la adquisición exclusiva de conocimiento, por lo que el acceso a altos niveles educativos se generalizará forzosamente.

Hay otras dos cuestiones que preocupan a Drucker y que no siempre están presentes en desarrollos posteriores de este tipo de enfoque. Ellos son, primero, la tensión entre los efectos igualadores de la generalización de la educación superior a todas las capas sociales por un lado, y la desigualdad derivada del éxito diferencial de los sujetos igualmente educados, por efecto de la selectividad del mercado o del estado, por otro. Segundo, las crecientes desigualdades de riqueza derivadas de la desigualdad educativa internacional.

Respecto de lo primero, Drucker propone desplazar la atención desde las recompensas económicas a las recompensas intrínsecas ligadas al acto de trabajar, y encarar el desafío de devolver el sentido a todos los tipos de trabajo, de modo de volverlos significativos y satisfactorios para personas con alto nivel de instrucción. “...la organización nueva tiene que crear una relación efectiva de función, categoría, remuneraciones y responsabilidad, no sólo para sus profesionales, sino para todos los empleados en tareas de saber” (Drucker, 1968:220).

La desigualdad educativa internacional –la segunda de sus preocupaciones- constituye, a su juicio, “un grave problema” que, de no reducirse, sólo ampliará la brecha entre los países más pobres y los más ricos. Los países subdesarrollados no deberían dudar, a su juicio, en seguir el ejemplo de Costa Rica de suprimir su presupuesto de defensa para dedicarlo a la educación. A la vez, recomienda que la cooperación internacional que brinde apoyo financiero para la rápida expansión de los sistemas educativos de los países pobres.

A partir de los inicios de la década de los sesenta, y vinculada a los diagnósticos del comienzo de una sociedad llamada “posindustrial”, “de servicios”, “posmoderna” o mucho más recientemente, con Castells, “sociedad-red”, se instaló la idea de que el conocimiento y la información comienzan a jugar un papel central en las nuevas sociedades. Según sus distintas formulaciones, que abarcan todo el espectro de la teoría social, el crecimiento del papel de la ciencia, la tecnología y el conocimiento, pasan a ser centrales tanto como descriptores de la dinámica de las economías desarrolladas, como en un modelo de desarrollo más o menos posible y casi siempre deseable, basado en la centralidad de la ciencia y la tecnología.

El repertorio de autores y corrientes es variadísimo: neoconservadores, como Daniel Bell; “utópicos postindustriales” -en la terminología de Boris Frankel (Frankel, 1989)- tales como Alvin Toffler y André Gorz; y otros autores tales como Alain Touraine, Alvin Gouldner, Manuel Castells, Juan Carlos Tedesco y muchos otros han hecho contribuciones diversas sobre la misma cuestión. Discutiremos aquí algunas de ellas⁵.

5 La intención aquí no es mostrar un panorama exhaustivo de las numerosísimas contribuciones al debate sobre sociedad, conocimiento y política, cosa que sería, además de inconveniente, simplemente imposible.

En “El advenimiento de la sociedad post-industrial” del año 1974, Daniel Bell desarrolla la conceptualización que originalmente formulara él mismo en 1962.

El concepto de sociedad posindustrial remite en primer lugar a cambios en la estructura social, a la manera como está siendo transformada la economía y remodelado el sistema de empleo y las nuevas relaciones entre la teoría y la actividad empírica, en particular entre la ciencia y la tecnología (Bell, 1976:28). Siguiendo un esquema teórico que continuará en obras posteriores⁶, distingue cinco dimensiones características de la sociedad posindustrial:

1. En el sector económico: el cambio de una economía productora de mercancías a otra productora de servicios;
2. En la distribución ocupacional: la preeminencia de las clases profesionales y técnicas;
3. Como principio axial: la centralidad del crecimiento teórico como fuente de innovación y formulación política de la sociedad;
4. Como orientación futura: el control de la tecnología y de las contribuciones tecnológicas;
5. Para la toma de decisiones: la creación de una nueva “tecnología intelectual” (Bell, 1976:30)

Aunque la sociedad postindustrial supone una terciarización de la economía, no es la terciarización misma, sino el crecimiento diferencial de los distintos tipos de ocupaciones al interior del sector servicios, lo que convierte en característica a esta sociedad: Para Bell es decisivo el crecimiento de los servicios de salud, educación, investigación y gobierno, lo que representa la expansión de una nueva *intelligentsia* en las universidades, las organizaciones, los institutos de investigación, las profesiones y el gobierno (Bell, 1976:33). Esta nueva clase de profesionales, estudiosos e investigadores tienen un papel central para jugar en un nuevo orden social basado en los sistemas de bienestar que todavía perduran en esta etapa previa al ascenso mundial del neoliberalismo de la década de los ochenta⁷. Sea como colaboradores de la clase política, o rivalizando con ella, esta nueva clase poseedora de métodos de análisis y de fundamentos teóricos, tiene ahora que contribuir a

“...anticipar el futuro con el fin de planificarlo. Esa entrega al control social introduce la necesidad de planificación y prognosis en la sociedad. Es la simple conciencia de la naturaleza de la innovación la que convierte al conocimiento teórico en algo crucial”. (Bell, 1973:37).

Aunque el conocimiento siempre ha sido importante, sobre todo en las sociedades industriales, lo que caracteriza a las sociedades post industriales es “el cambio en el carácter del conocimiento mismo” definido por “el carácter central del conocimiento teórico –la primacía del teoría sobre el empirismo y la codificación del conocimiento en sistemas abstractos de símbolos” (Bell, 1973:34).

Si el conocimiento es central en la nueva sociedad post industrial, ¿en qué consiste este conocimiento? En sentido amplio, el conocimiento es definido como “un conjunto de exposiciones ordenadas

6 Por ejemplo, en Bell, D., (1977) Las contradicciones culturales del capitalismo, Madrid, Alianza Universidad.

7 Recordemos que en El fin de las ideologías, (donde, al decir de buena parte de la crítica, lo que hace es más bien intentar imponer su propia ideología de un nuevo consenso social cuya existencia, con Vietnam de fondo, era altamente discutible, y a la que Gouldner calificó como “una ideología irreflexiva”), Bell no duda en dar por muerto al liberalismo económico: “...las viejas anticreencias han perdido también su fuerza intelectual. Son pocos los liberales clásicos que insisten en la absoluta no intervención del Estado en la economía, y pocos los conservadores serios, al menos en Inglaterra y en el continente, que creen que el Estado social sea un “camino de servidumbre”. En el mundo occidental existe, por tanto, un acuerdo general respecto de cuestiones políticas como la aceptación del Estado social, el deseo de un poder descentralizado, el sistema de economía mixta y el pluralismo político” (Bell, 1964:547)

de hechos e ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se trasmite a otros a través de algún medio de comunicación bajo una forma sistemática” (Bell, 1976:206).

En una definición que restringe el alcance del término, Bell se detiene, sin embargo, a subrayar algunos aspectos más complejos del conocimiento actual, que le permiten tomar distancia de la usual –y más ingenua- percepción del mismo como abierto, democrático, accesible a todos y de libre circulación. La generalizada apropiación privada del conocimiento y sus frutos, por medio de las patentes y el copyright, que tuvo lugar a partir de los años setenta, son subrayados como uno de los aspectos característicos de este nuevo tipo de acumulación del saber. Pero por otra parte, es la posibilidad de apropiación privada de los frutos de la investigación la que, dentro de este esquema teórico, provee los incentivos para la inversión en ciencia básica y en tecnología.

“El conocimiento es lo que se conoce objetivamente, una propiedad intelectual, ligado a un nombre o a un grupo de nombres y certificado por el copyright o por alguna otra forma de reconocimiento social (por ejemplo, la publicación). Ese conocimiento tiene su precio: en el tiempo empleado en escribir e investigar; en la compensación monetaria por los medios de comunicación y de educación. Se sujeta a los dictámenes del mercado, de las decisiones administrativas o políticas de los superiores o de sus colegas en cuanto al valor de los resultados, y también en cuanto a sus peticiones de recursos sociales. (...) el conocimiento forma parte de las altas inversiones sociales; es una exposición coherente, presentada en un libro, en un artículo, e incluso en un programa de computadoras, escrito o grabado de alguna forma con vistas a la transmisión y sujeto a un cálculo previo”. (Bell, 1976:207 y 208).

De esta manera, el impacto del incremento del conocimiento teórico y de su centralidad en las sociedades postindustriales es, en cuanto a la estructura social, doble.

Por un lado, genera una nueva clase intelectual, académica y profesional, con más poder, influencia y riqueza de lo que tuvo nunca antes. La nueva élite no se distinguirá de la masa –cada vez más educada- por el nivel de sus credenciales, sino por el tipo de institutos y universidades que las expidan. Concomitantemente con la expansión educativa, tendrá lugar entonces una diferenciación al interior del sistema universitario en “collage” locales, universidades públicas y pequeños “college” privados, que tenderá a perpetuar y a reforzar las divisiones de clase dentro de la estructura de la propia “ciudad científica” (Bell, 1976:284).

Por otro, tendría efectos beneficiosos en toda la sociedad, al generalizar la lógica de la producción científica, centrada en la libre investigación teórica y la transferencia del saber a ámbitos sociales cada vez más participativos e igualitarios: producción, educación, gobierno. En una sociedad con una presencia objetiva y subjetivamente mayor de la racionalidad científica, sería impensable continuar con las maneras de hacer política, cultura y educación propias de la racionalidad industrial tradicional. En primer lugar, la racionalidad científica premia el mérito frente a cualquier bien material; en segundo lugar, la educación científica alienta el espíritu crítico y la discusión racional orientada a fines, antes que la apelación emocional y la lógica de la ganancia por encima de otros valores.

En la sociedad post-industrial, las decisiones cruciales provendrán del gobierno, pero se fundarán en el padrinazgo por parte del gobierno de la investigación y el desarrollo, y del análisis costos beneficios; la toma de decisiones tendrá progresivamente un carácter técnico (Bell, 1976:395). En un pronóstico que tiene mucho de expresión de sus propios deseos, y con indudable parentesco con su posterior propuesta de un “hogar público” (Bell, 1977), Bell aventura que la tensión entre política

y tecnocracia se resolverá a favor de la primera: al final el criterio tecnocrático sucumbe a las decisiones políticas (Bell, 1976:419)

“La política del futuro –al menos para los que actúan dentro de la sociedad- no se basará en las disputas entre grupos funcionales de interés económico por recibir su parte del producto nacional, sino en los intereses de la sociedad comunal, en particular la integración de los grupos desventajados. Se ocupará de inculcar una ética social de responsabilidad en nuestros dirigentes, de la demanda de mayor número de comodidades, de más belleza y mejor calidad de vida de nuestras ciudades, de un sistema educacional más diferenciado e intelectual y de mejorar el carácter de nuestra cultura” (Bell, 1976:421).

Desde una perspectiva heredera del marxismo, el planteo de Alain Touraine en 1969, cuando, sobre el trasfondo de la revuelta estudiantil, publica “La sociedad postindustrial”, coincide en señalar al conocimiento como un aspecto definitorio de un tipo nuevo de sociedad, pero enfatiza el carácter conflictivo de las relaciones que clase que surgen a partir de él. “Ante nuestros ojos -comienza el libro- se están formando sociedades de un nuevo tipo” (Touraine, 1973:5) que bien podrían ser llamadas también “tecnocráticas” (por el tipo de poder predominante) o “programadas” (por el tipo de modo de producción y organización económica). Lo más nuevo, en esta sociedad “es que depende mucho más directamente que antes del conocimiento, y, por consiguiente, de la capacidad de la sociedad para crear creatividad” (Touraine, 1973:7). El análisis que sigue a continuación integra, en una perspectiva de clases, al surgimiento de una nueva clase definida no ya por la propiedad, sino por el conocimiento entendido como el nivel de educación alcanzado, así como a los conflictos derivados por su aparición.

“Se crea así una aristocracia nueva, al igual que la conciencia de una ruptura ente ella y los escalones intermedios de la jerarquía. Entre el cuadro y el cuadro dirigente, entre el administrador civil y el director, a veces igualmente entre el investigador, incluso de elevado nivel, y el jefe de equipo, la distancia se hace más amplia; lo revelan numerosos signos, y a veces incluso importantes diferencias de ingresos. (...) La tecnocracia es también una “meritocracia” que controla el acceso a sus filas controlando los títulos de determinados grados” (Touraine, 1973:56).

La nueva tecnocracia “es una clase dominante porque al proclamar la identidad de crecimiento y progreso social identifica el interés social con el de las grandes organizaciones” y su ideología se caracteriza por negar la existencia del conflicto que deriva de acumulación y la concentración de poder y de conocimiento. (Touraine, 1973:57) En la sociedad postindustrial,

“la oposición principal no se debe a que los unos posean la riqueza o la propiedad y los otros no, sino a que las clases dominantes están integradas por quienes dirigen el conocimiento, por quienes detentan las informaciones. El trabajo se define cada vez menos como una aportación personal, y cada vez más, en cambio, como un papel en un sistema de comunicaciones, esto es, de relaciones sociales. (...) Salimos de una sociedad de la explotación para entrar en una sociedad de la alienación” (Touraine, 1973:65).

La constitución de los intelectuales como una nueva clase a partir de la centralidad del conocimiento en la post industrialización, adquiere mayores alcances y una nueva dimensión de la mano de Alvin Gouldner, quien en “La dialéctica de la ideología y la tecnología” de 1976 y en “El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase” de 1979, reelabora las tesis marxistas clásicas para anunciar el advenimiento de una nueva época caracterizada por el ascenso de los intelectuales

como clase universal. Basta reparar en el altisonante subtítulo de la segunda de las obras citadas⁸, para intuir el tipo de calibre que se utilizará el autor como parte de una artillería conceptual a la que nunca le falta contundencia.

Gouldner parte de la base de que

“En todos los países que en el siglo XX llegaron a formar parte del orden socioeconómico mundial naciente, una Nueva Clase⁹ compuesta de intelectuales y la intelligentsia técnica –que no son iguales– entra en conflicto con los grupos que ya controlan la economía de la sociedad, sean empresarios o líderes políticos. Una nueva lucha de clases y un nuevo sistema de clases está surgiendo lentamente” (Gouldner, 1980:11).

Alejándose explícitamente de Bell (para quien la “Nueva Clase” estaría compuesta por “tecnócratas benignos”), de Bakunin (para quien sería una clase “dominante”), de Parsons, (para quien es una aliada de la vieja clase), de Chomsky (para quien es la “sirvienta del poder”), Gouldner define a esta Nueva Clase “como Agrietada Clase Universal”: elitista, egoísta y, basada en la ideología del profesionalismo, usa su conocimiento para promover sus propios intereses y su propio poder y para controlar su propia situación laboral.

La NC se diferencia por la cantidad y calidad del capital cultural del que dispone. En particular, el tipo de capital cultural que la diferencia contribuye a constituir a esa clase también como una “comunidad lingüística” caracterizada por la cultura del discurso crítico (CDC). Esta cultura

“...es un conjunto, elaborado a lo largo de la historia, de reglas, una gramática del discurso que (1) se preocupa por justificar sus aserciones, pero (2), cuyo modo de justificación no se basa en la apelación a autoridades, y (3) prefiere obtener el consenso voluntario de aquellos a quienes se dirige solamente sobre la base de los argumentos aducidos. La CDC se centra en un acto lingüístico específico: la justificación.(...) Esta gramática es la estructura profunda de la ideología común compartida por la Nueva Clase. La ideología compartida de los intelectuales y la intelligentsia es, así, una ideología sobre el discurso” (Gouldner, 1980:48).

A pesar de sus divisiones internas, la potencialidad de la NC es indiscutible para Gouldner: “es la fuerza más progresista de la sociedad moderna y el centro de toda emancipación humana que sea posible en un futuro previsible”; “posee el conocimiento científico y las habilidades técnicas de los que depende el futuro de las modernas fuerzas productivas”; es sensible a los problemas ecológicos derivados del desarrollo técnico; y además constituye “un centro de oposición a casi todas las formas de censura, con lo cual encarna un interés social universal en un tipo de racionalidad más amplia que la invertida en la tecnología”. La NC está en el centro de todos los movimientos nacionalistas, pero es también “el más internacionalista y universalista de los estratos sociales”; “es la más cosmopolita de todas las élites” (Gouldner, 1980:112).

Su más grande paradoja es la de ser, simultáneamente, emancipadora y elitista:

“Aunque subvierte las viejas injusticias, la Nueva Clase inaugura silenciosamente una nueva jerarquía de saber, de los informados, los reflexivos y penetrantes. Quienes hablan bien, sostiene, superan a los que hablan pobremente o no hablan en absoluto. Ahora no basta con ser sencillamente bueno.

8 “El futuro de los intelectuales y el ascenso de la Nueva Clase” lleva como subtítulo: “un marco de referencia, tesis, conjeturas, argumentos y una perspectiva histórica sobre el papel de los intelectuales y la intelligentsia en la lucha de clases internacional de la Era Moderna”. Manejamos acá la edición de Alianza Editorial del año 1980.

9 El término es siempre usado con mayúsculas a lo largo del texto.

Ahora hay que explicarlo. La Nueva Clase es el embrión de la clase universal, pero sumamente agrietada” (Gouldner, 1980:114)

Contemporáneamente a las aportaciones teóricas de Bell y Touraine, y como parte de una crítica más amplia sobre el papel de la ciencia en las sociedades capitalistas avanzadas llevada a cabo por la Escuela de Frankfurt, los aportes de Jürgen Habermas en “Problemas de legitimación del Capitalismo Tardío”, y sobre todo “Ciencia y técnica como ‘ideología’”, sitúan a la cuestión dentro de un esquema todavía más problematizador.

Desde que el estado comienza a hacerse cargo de las tareas de evitación de las crisis sistémicas en el capitalismo tardío, deja de ser posible desarrollar una teoría crítica de la sociedad en términos exclusivos de una crítica a la economía política, como hacía Marx. En el capitalismo tardío, la política no es ya una función de la base económica, sino que, por el contrario, es necesario considerar la base como una función de la actividad estatal y del modo cómo se dirimen los conflictos en la esfera de lo político. Las nuevas funciones de “evitación” que asume para sí el estado, para el beneficio del sistema económico, hace que la política deje de orientarse hacia fines prácticos y se limite progresivamente a la resolución de cuestiones técnicas, que como tales, quedan sustraídas al debate público, y conllevan una despolitización de la población. Una vez que el estado abandona la pretensión de perseguir fines prácticos, pierde la fuente de legitimación de la que le proveía la persecución de ese tipo de fines: básicamente “la búsqueda de la felicidad” en la que se inspiraron las constituciones de los estados capitalistas. Necesitado de una nueva fuente de legitimidad, la ciencia y la técnica toman ahora la forma de una nueva ideología: *la tecnocracia*.

“El rendimiento peculiar de esta ideología consiste en que disocia la autocomprensión de la sociedad del sistema de referencia de la acción comunicativa y de los conceptos de la interacción simbólicamente mediada y los sustituye por un modelo científico. En la misma medida, la autocomprensión culturalmente determinada de un mundo social de la vida queda sustituida por la autocosificación de los hombres bajo las categorías de la acción racional con respecto a fines y del comportamiento adaptativo” (Habermas, 1979:89) “El núcleo ideológico de esta conciencia es la eliminación de la diferencia entre práctica y técnica –un reflejo que no concepto, de la nueva constelación que se produce entre el marco institucional depotenciado y los sistemas autonomizados de la acción racional con respecto a fines” (Habermas, 1979:99).

La ideología tecnocrática es, en un sentido, menos ideológica que las anteriores ideologías, porque carece de la capacidad de ocultar la no satisfacción de los intereses a los que pretende servir. Pero es también más irresistible, porque al eliminar las cuestiones prácticas “no sólo justifica el interés parcial de dominio de una *determinada clase* y reprime la necesidad parcial de emancipación por parte de *otra clase*, sino que afecta el interés emancipatorio como tal de la especie” (Habermas, 1979:97).

El ascenso de la *tecnocracia*, que supone un modelo de subordinación del político a una *intelligentsia* científica, sustituye el viejo modelo weberiano decisionista clásico, según el cual los fines de la acción política vienen definidos por la voluntad de los gobernantes, y los medios a emplear son cuestión de determinación racional por parte de los técnicos. Un tercer modelo, de tipo *pragmatista* que superaría a los dos anteriores, supone, en la propuesta de Habermas, la sustitución de la separación estricta entre las funciones del especialista y del político, por una interrelación crítica que provea al ejercicio de la dominación de una base legitimadora con mayor sustento racional, y que

además lo exponga a una discusión científicamente guiada, lo cual supondrá también su transformación sustancial. En palabras de Habermas:

“...parece posible y necesaria una comunicación recíproca entre los especialistas y los políticos, de forma que por un lado los científicos asesoren a los políticos y, por otro, éstos hagan encargos a científicos para atender a las necesidades de la práctica”. (Habermas, 1979:139)

Más recientemente, Alvin Toffler y André Gorz (junto con Barry Jones y Rudolf Bahro), formulan una visión de la sociedad postindustrial que también es, de alguna manera, postcapitalista y anticapitalista, pero que da un viraje radical en cuanto al lugar que asignan al conflicto como fenómeno consustancial a la generación del conocimiento. Como señala Boris Frankel, lo que estos “utópicos postindustriales”¹⁰ comparten entre sí es, sobre todo, “el deseo de crear un mundo más igualitario, democrático e ilustrado” (Frankel, 1989:25).

En ellos y en sus seguidores (tales como Juan Carlos Tedesco, 1995, 1999), el acento se pone muy frecuentemente de modo directo en el conocimiento (Toffler, 1990), al partir de la premisa de que a diferencia de otras fuentes de poder, el *conocimiento* tiene virtudes intrínsecamente democráticas, más que elitizantes o conflictivas.

Sus ventajas como principio organizativo de la sociedad, son múltiples: a) A diferencia de los demás factores, su aplicación no supone su desgaste, sino, por el contrario, su multiplicación; b) Su producción requiere de las mismas cualidades necesarias para el funcionamiento democrático, tales como la creatividad, la libertad de circulación y los intercambios; c) Desde el punto de vista organizativo, la utilización intensiva de conocimientos da lugar a formas flexibles de organización, contribuyendo a la disolución de las formas burocráticas de gestión. Como consecuencia, en el futuro, el poder ya no dependería de la autoridad formal o rango, sino de la capacidad de producir valor añadido.

En el mundo del trabajo, esto tendrá consecuencias evidentes: las empresas y los puestos de trabajo se clasificarán *según la intensidad de conocimientos que incorporen* (Toffler, 1990; Tedesco, 1995) donde las menos intensivas mantendrán el modelo fordista de estricta separación entre trabajo manual e intelectual, y las más intensivas exigirán trabajo intelectual a todo el personal. Las empresas terminarán por tener una masa de trabajadores más reducida, más “inteligente” y mejor pagada, donde la cualidad de “inteligente” se define por el desempeño desde el punto de vista cognitivo y no cognitivo (emociones, imaginación y creatividad). La clave de la diferenciación de los ingresos laborales será, por lo tanto, *la incorporación de conocimiento*. En esta sociedad, “el proletariado es, ahora, una minoría; la cual será sustituida poco a poco por un cognitariado. Para ser más exactos,

10 Cabe aclarar que Frankel no atribuye al término “utópico” las connotaciones negativas que el mismo ha tenido desde los escritos del joven Marx. En sus palabras: “A lo largo de todo el libro utilizaré el término “utópicos postindustriales” de una forma altamente crítica. Por un lado, estoy de acuerdo con Lukács en que independientemente de lo deseables que sean las imágenes postindustriales, no son sino piadosos deseos si no están vinculados a planes de acción y de organización concretos. Por otro, me encuentro altamente predispuesto a favor de la tradición utópica en su condición de vibrante fuente de inspiración, en su rechazo de la aceptación pedestre y resignada de la irracionalidad y del empobrecimiento (en su más amplio sentido) de la vida diaria. Comparadas con los principales partidos de izquierda actualmente existentes, muchas de las ideas utópicas radicales resultan positivamente brillantes y desafiantes; más aún, muchas ideas que justo hace una década eran consideradas positivamente son ahora rechazadas por los partidos de izquierda como de “extrema izquierda” y “utópicas”, al haberse desplazado hacia la derecha como consecuencia del resurgimiento de fuerzas políticas de la nueva derecha y de la crisis económica. Es necesario, por tanto, permanecer dentro de la tradición utópica radical al tiempo que se someten estas mismas ideas utópicas a un análisis y valoración rigurosos” (Frankel, 1989:28)

a medida que la economía supersimbólica se despliega, el proletariado pasa a ser un cognitariado” (Toffler, 1990:104).

Se estaría configurando así, una estructura ocupacional que, en la visión de Reich, estaría compuesta por tres categorías básicas *rutinarios*, *personales* y *simbólicos*. Los trabajos *rutinarios* consisten en la ejecución de tareas repetitivas, ya sean las tipo productivo en fábricas tradicionales, como las de servicios en empresas modernas, tales como la digitación, por ejemplo. Se encuentran altamente estandarizados y los salarios se definen por el tiempo que requieren. Las calificaciones requeridas son mínimas y se valora la lealtad, la confiabilidad y el sentido de jerarquía. Los servicios *personales* no requieren de alto nivel educativo y también suponen la realización de tareas rutinarias, pero son “cara a cara” y difícilmente estandarizables. El trabajador trabaja solo o en pequeños grupos (mozos, niñeras, empleados de hoteles, vendedores, peluqueros, cajeros, taxistas, mecánicos, fontaneros, carpinteros, etc.) y no en grandes empresas productivas.

Las empresas de alta tecnología requieren de servicios *simbólicos*. Los trabajadores (que incluyen diseñadores, ingenieros, científicos e investigadores, relacionistas públicos, abogados, etc.), deben realizar tres grandes tipos de actividades: identificación de problemas, solución de problemas y definición de estrategias. Sus ingresos dependerán de la calidad, la originalidad y la inteligencia de sus aportaciones, y el ejercicio de sus tareas dependerá del manejo de cuatro habilidades básicas: *La abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo*.

De esta manera, se delinea un perfil de un trabajador “simbólico” como alguien que no sólo es capaz de abstraer, pensar sistémicamente y experimentar, sino que también trabaja en equipo, “emplea mucho tiempo en comunicar conceptos” y busca consensos. En la relación con la educación, por cierto, esto supone un tipo de educación basada en el aprendizaje grupal, con énfasis en el aprendizaje de la búsqueda y aceptación de la crítica por parte de sus pares y el trabajo cooperativo.

Desde esta perspectiva “*las empresas modernas aparecen como un paradigma de funcionamiento basado en el desarrollo pleno de las mejores capacidades del ser humano*” (Tedesco, 1995:62). Sería una “circunstancia histórica inédita”, en la que las capacidades para el desempeño productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal. Ya no habría oposición entre los requerimientos contradictorios del papel del ciudadano -participativo, crítico, solidario- y del trabajador -disciplinado, obediente, pasivo e individualista-. Tal como señalan documentos de la ERT (1995) planteando los requerimientos de la industria europea, es necesario formar “*individuos completos, dotados de conocimientos y de competencias más amplias que profundas, capaces de aprender a aprender y convencidos de la necesidad de incrementar continuamente el nivel de sus conocimientos*”.

La finalidad de la educación, en este contexto, consiste en formar trabajadores y ciudadanos con capacidades muy amplias: “dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos y consecuencias, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comunicarse y de comprender al menos una lengua extranjera, la capacidad de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, el espíritu de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la comunidad y el civismo”(Tedesco, 1995:62).

Sin embargo, también es posible detectar en esta tendencia, efectos adversos. Puede ser verdad que la tendencia sea hacia la convergencia del desempeño productivo y ciudadano hacia las mismas competencias y capacidades. Pero en tal caso, también es verdad que mientras el desempeño ciudadano las reclama para todos, el campo de la producción las reclama sólo para unos pocos, para el núcleo clave de los trabajadores, los “analistas simbólicos. La mayor articulación de competencias y capacidades entre el ciudadano y el productor a nivel individual, encuentra su contrapartida en el enorme aumento de la distancia social entre los individuos que trabajan en actividades intensivas en conocimiento y los que lo hacen en las áreas tradicionales o, peor aún, los que son totalmente excluidos del trabajo (Tedesco, 1995:66). De esta manera, la segmentación y la exclusión son los problemas más graves que acompañan la expansión de la economía intensiva en conocimientos.

Siguiendo en esto a André Gorz (1988), Tedesco sostiene que estas transformaciones no sólo afectan directamente a los excluidos, sino también a los pocos que pueden ser incorporados en el nuevo modelo de producción: los puestos estables menguan en número, generando “precarización” a través de la incorporación de formas flexibles de contratación, y los pocos puestos estables que quedan suponen la “utilización total de las personas” que los ocupan (Tedesco, 1995:67). Por sus características -alta ductilidad y adaptabilidad, manejo y la aplicación creativa de grandes cantidades de información compleja- los trabajadores “clave” requieren de un largo entrenamiento en la empresa ya que necesitan la experiencia acumulable en el propio proceso de trabajo. Mientras que con la economía de producción en masa, el conocimiento se acumularía en la forma de “copyrights” y patentes, (los productos finales del proceso de investigación), en *la nueva economía*, el crecimiento dependería mucho más de la acumulación de experiencias de sus trabajadores, sobre quienes recae la responsabilidad de renovar permanentemente los productos y los procesos de producción (R. Reich, 1991:108). Como consecuencia, los trabajadores “clave” son cada vez menos intercambiables y menos sustituibles.

¿Cuáles son, a partir de aquí, las proyecciones para el futuro? Según Tedesco dos escenarios son posibles. Uno, el que Alain Mine llamó “nueva edad media” donde se ha roto la cohesión social. Aparecen “redes” capaces de integrar a personas por encima de las fronteras nacionales de las que quedan excluida la enorme mayoría de la población. Las solidaridades son de tipo particularista, lo que produce un debilitamiento significativo de la expresión de los intereses generales. La principal consecuencia es la exclusión o, como ha sugerido Robert Castel (1995), la “des-afiliación” a la sociedad de vastos sectores de población, generando un sector de excluidos que no podrán constituirse como actores sociales, y serán obligados a desarrollar estrategias de supervivencia del “día a día”. La des-afiliación aparece en estos planteos como un concepto muy similar -si no idéntico- al de la marginalización, ya que no implica ausencia de lazos sociales, sino ausencia de participación en las estructuras sociales y falta de acceso a ellas. Esta situación de exclusión de grandes sectores sociales, sólo podría mantenerse por medio de sistemas políticos fuertemente autoritarios.

El segundo escenario consistiría en una sociedad altamente solidaria, capaz de compartir bienes escasos como el trabajo y los beneficios de una economía con alta productividad, preservando de este modo altos niveles de cohesión social. Se buscarían estrategias para evitar que el trabajo sea monopolizado por una élite.

Sin embargo, abundan datos sobre las limitaciones de esta perspectiva para el caso de las sociedades Latinoamericanas. Como señala Lema (2001:11-22), la sociedad del conocimiento no ha

supuesto la circulación de éste y el libre acceso para todas las naciones, ni ha facilitado para todas su progreso económico y social. El crecimiento económico ha supuesto una mayor brecha en riqueza, pero una brecha aún mucho mayor en conocimientos entre los países ricos y los pobres: Mientras que Estados Unidos tiene la cuarta parte de los científicos del planeta, América Latina y el Caribe tienen sólo el 3,5%; el 90% de las personas que participan en actividades científicas y tecnológicas, se concentra en las siete naciones más industrializadas.

Entre los factores que impiden un crecimiento equilibrado del sistema científico-técnico, y la consiguiente expansión de la dinámica propia de las sociedades del conocimiento, se cuentan: a) Las migraciones, que suponen una transferencia de los países pobres a los ricos y que en los últimos 40 años afectó a más de 1.200.000 profesionales de América Latina que emigraron hacia EEUU, Canadá y el Reino Unido. Esto supone una transferencia de 30.000 millones de dólares, lo que representa una inversión de más de diez años en ciencia y tecnología. Por lo bajo, el 10% de los profesionales uruguayos trabaja en el exterior, lo que representa una pérdida de 250 millones de dólares sólo en gastos de formación. b) las migraciones temáticas, consistentes en dedicarse a actividades alejadas de la formación científica del profesional, debido a la mala remuneración que están asociadas a las mismas. c) La desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres para el desarrollo de actividades profesionales, lo que es particularmente notable después de los 40 años de edad, y en la distribución de tareas de responsabilidad. d) Las nuevas medidas de protección a la propiedad intelectual por parte de los países más desarrollados.

Con lo sombrío que resulta el panorama que se acaba de describir, la aparición de una sociedad del conocimiento que no genere desigualdad ni exclusión, no sólo está presente, sino que queda reivindicada como una utopía que sin embargo, es vista como posible.

“Entre este mundo que se termina y el que empieza no está todo irreversiblemente definido, al contero, se han abierto múltiples futuros donde la generación de alternativas sociales y políticas permitirá el surgimiento de nuevos polos de desarrollo, que aprovechando los recursos existentes, el conocimiento disponible, las nuevas tecnologías, las comunicaciones, reúnan en torno a proyectos movilizadores, nuevas formas organizativas que visualicen otras realidades y nuevas utopías. (...) De los múltiples futuros generados, quizás algunos puedan inscribirse en el marco de una utopía fraterna y solidaria, donde el conocimiento no sea más en la sociedad un generador de desigualdad e injusticia sino orientador de un crecimiento armónico y equilibrado que asegure la coexistencia social y los equilibrios medioambientales” (Lema, 2001:22)

De lo anterior, parece posible concluir que, para tener adecuación empírica para el caso de América Latina, el concepto debería ser aplicado de dos modos alternativos: a) como una variable aplicada a países, donde los nuestros quedarían definidos por la no existencia de la cualidad referida, o b) como un modo de caracterizar a la “sociedad global”, dentro de la cual se producirían los mismos procesos de exclusión y de segmentación que caracterizan a las sociedades latinoamericanas de fin de siglo, y que han sido tratados por Beck en términos de la “brasilerización” de occidente (Beck, 1999 cap. 1). Sin embargo, en las versiones al uso del modelo, las distintas acepciones se encuentran, a menudo, confundidas, y fuertemente connotadas por las cualidades positivas y por lo tanto deseables- que tiene el conocimiento para quienes elaboran teoría sobre él.

IV. Conocimiento y sus sucedáneos: un abordaje para superar el desempleo juvenil para poblaciones pobres en Uruguay

De buena parte de los jóvenes uruguayos se puede decir que son huérfanos del estado y marginados del mercado. El estado uruguayo¹¹ se ha prohibido a sí mismo incorporar nuevos funcionarios, tanto a la Administración Central como a los Servicios Descentralizados y Entes Autónomos, al tiempo que la crisis del 2002 supuso una fuerte retracción del mercado de empleo que, una vez más, castigó muy fuertemente a los más jóvenes y a los pobres. Como consecuencia, los jóvenes desertores del sistema educativo, que Diez de Medina llamaría de “nula” calificación, amenazados por la marginalidad y la exclusión, han sido atendidos por diversos programas de capacitación y de empleo juvenil, entre los cuales se encuentra un programa que nos gustaría comentar aquí: El programa “Projovent”, impulsado desde el Instituto Nacional de la Juventud.

La otra cara de la sociedad del conocimiento: calificación y empleo para jóvenes pobres PROJOVEN

Projovent es un programa destinado a mejorar las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes de menores recursos elevando su nivel de calificación, para lo cual financia cursos de orientación laboral, pasantías y otros apoyos. El programa pertenece al Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Deportes y Juventud (INJU), a la Junta Nacional de Empleo y a la Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, y es financiado por el Fondo de Reconversión Laboral. Este Fondo se integra con aportes de empresarios y trabajadores del sector privado y de rentas generales, y financia actividades de investigación, orientación y capacitación de trabajadores.

Su población objetivo comprende a jóvenes con las siguientes características: 1) de entre 17 y 24 años. 2) No haber completado la educación media superior, dándose prioridad a los que han abandonado el sistema educativo. 3) No tener empleo formal ni estar en seguro de desempleo. 4) Pertenecer a hogares de bajos ingresos.

Las actividades de *Projovent* buscan articular los requerimientos de formación con las necesidades de los sectores productivos, haciendo énfasis en la pertinencia de los cursos que se ofrecen según las exigencias de un mercado cambiante. Asimismo, buscan superar la simple capacitación, con una orientación clara al logro de la empleabilidad de los jóvenes, a través de pasantías y apoyos a la inserción laboral. Las actividades se gestionan descentralizadamente, a través de llamados a licitación para la oferta de capacitación, su adjudicación, y supervisión y la evaluación, tanto de los cursos, como de las instancias de inserción.

El programa contempla las características de su población objetivo: otorga viáticos de transporte para los jóvenes asistentes durante el período de su capacitación, y complementa los cursos técnicos con una formación en competencias básicas dirigida a los sectores juveniles que más la requieren. También se otorga viáticos mientras se desarrollan las Prácticas de Formación Laboral en

11 Esta afirmación está referida al anterior gobierno nacional, perteneciente a uno de los partidos tradicionales, que culminó sus funciones el 1° de Marzo de 2005, cuando asumió el nuevo gobierno socialista que resultó electo en las elecciones de octubre de 2004. A un mes del cambio de gobierno, es poco lo que se puede aventurar sobre la posibilidad de incorporación de nuevos funcionarios al estado.

empresas. Los cursos incluyen además un Taller de Orientación Ocupacional y Vocacional en el que se prepara a los jóvenes a comprender las lógicas, códigos y requerimientos del mundo del trabajo.

Se ofrecen distintos tipos de cursos 1) de Capacitación Técnica, con énfasis en la práctica y con contenidos definidos en coordinación con las empresas del medio vinculadas al sector. Están enfocados en la trasmisión de habilidades y destrezas que promuevan la empleabilidad del joven. 2) Taller de Orientación Ocupacional y Vocacional, dirigido a fortalecer la cultura laboral de los jóvenes a través del aporte de elementos para la búsqueda de empleo y el desempeño laboral: elaboración del currículo, abordaje de una entrevista de trabajo, etc., 3) Capacitación Complementaria, dirigida a los jóvenes con mayores carencias de formación, y destinados a mejorar sus competencias de lectoescritura, cálculo, y habilidades sociales y relacionales. 4) El Apoyo a la Inserción Laboral, que consiste en el estímulo a las Entidades de Capacitación participantes a apoyar la inserción laboral de los jóvenes mediante información, contactos con empresas y el seguimiento personal durante tres meses. Los datos sobre éxito en términos de la inserción laboral, o no existen, o no están disponibles en la internet.

Una de esas entidades de capacitación a las que el INJU encarga la formación de jóvenes con vistas a su inserción laboral, es la ONG "El Abrojo". Una evaluación de la eficacia de los proyectos educativos laborales llevados a cabo por esa ONG en Montevideo, por parte de Verónica Barrera, realizada bajo mi dirección, arrojó resultados más bien decepcionantes. Aunque la mayoría de los participantes en los cursos (que en este caso eran de gastronomía) mostraban altos grados de satisfacción personal, reconocían que la formación no era más que básica y no habilitaba a desempeñarse más que como "ayudante de cocina". Aún así, los contenidos del programa no llegaban a cubrir las expectativas mínimas que los informantes calificados en el rubro gastronómico identificaban como requisitos básicos de ingreso al cargo. Tal vez debido a ello, la inserción laboral efectiva de los egresados es muy baja, y está lejos de alcanzar al mínimo exigido por Projovent¹², que son 9 egresados por programa (un 36% de los 25 que ingresan). El salario promedio publicitado en los avisos clasificados en el mes de agosto de 2004 para cargos de ayudante de cocina era de 1900 pesos.

El caso anterior parecen tener poca relación, a primera vista, con las teorías antes reseñadas y con el énfasis que ellas daban al conocimiento como factor central de desarrollo. Sin embargo, una aproximación más cuidadosa nos permite advertir cuán cercanas se encuentra de convertirse en versiones adaptadas a medida para los sectores pobres. Si, como es el caso de Projovent, se desea actuar sobre la capacitación porque se reconoce el papel central de las calificaciones y el conocimiento para el acceso al empleo, parece difícil asentar las competencias que se requieren sobre una escolarización incompleta, un programa con contenidos mínimos y unos aprendizajes frágiles. Sin propuestas más integrales, que contemplen un regreso en pos de completar al menos el ciclo obligatorio, no se construyen las bases para el tipo de formación que requerirían las "sociedades del conocimiento".

12 La mayoría de los egresados de los cursos que se evaluaron no son ubicables. Se pudieron aplicar entrevistas a 35 jóvenes, que por sus características puede hipotetizarse que son los que se encuentran mejor ubicados para lograr una inserción favorable en el mercado: tienen un domicilio fijo, con un teléfono donde ubicarlos y un cierto contacto con la institución. De esos 35 jóvenes, sólo el 20% se encontraba trabajando en el rubro. La gran mayoría se encontraban desocupados.

V. A modo de balance

El paradigma de la sociedad del conocimiento viene a actuar como contrapeso y en cierta medida, a reaccionar, contra una de las “certezas” más perniciosas que orientó las políticas educativas de los ochenta y los noventa: la convicción de que las políticas de juventud, sociales y educativas, debían centrarse en el desarrollo de habilidades básicas durante los primeros nueve años de formación, relegando a otros agentes sociales y económicos, el impulso del desarrollo científico y tecnológico. Se consagraba así, además, una suerte de “división del trabajo” entre países, según la cual a unos les correspondía la investigación y el desarrollo, y a otros la aplicación más o menos mecánica de los productos derivados de esta, previo pago de las patentes y las licencias. La idea de una sociedad del conocimiento viene a reconocer la importancia fundamental que en todos los países tiene la generación de conocimiento y el desarrollo de tecnologías apropiadas a las realidades locales, a la vez que subraya estos factores como claves para el desarrollo nacional.

Por otro lado, muchas veces, la sociedad del conocimiento parece convertirse, en ciertos textos, en la falsa ilusión de una utopía realizada, como un ejemplo más de un tipo de pensamiento que está orientado por la fuerza consoladora de la representación anticipada de la sociedad deseada. Nuestros países, con una baja inversión en ciencia y tecnología, no son –al menos no todavía– sociedades del conocimiento, por más que deseemos realizar un proyecto de sociedad por el que habrá que trabajar, todavía, mucho. Por ahora para la mayoría de los jóvenes latinoamericanos queda vedada la entrada a una sociedad así delineada, debido a la incapacidad de avanzar en el sistema educativo e ingresar a la “sociedad del conocimiento” como resultado del pobre capital cultural de origen y de la miseria.

VI. Bibliografía

- AGUIRRE, R. y BATTHYÁNY, K. (Coord) (2003) *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*, Montevideo, OIT-CINTERFOR-UdelaR- Grupo Montevideo de Universidades.
- ANEP-MEMFOD, (2003) *Estudio sobre los procesos de inserción de los egresados del plan 1996 en la Educación Media Superior*, Montevideo.
- ANEP-MESYFOD y UTU-BID: (2001) *Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria*, Montevideo.
- AROCENA, R. (Seleccionador) (1995) *Ciencias técnicas y sociedad*, Mdeo., Ed. Trilce.
- BECK, U. (1986) *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.
- BECK, U., (2000) *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona.
- BELL, Daniel (1976) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid. Alianza Universidad.
- CASTEL, R., (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard
- CEPAL, (1999) *Activos y estructuras de oportunidades*, Montevideo.
- DIEZ DE MEDINA, R. (1992) *La estructura ocupacional y los jóvenes en Uruguay*, Montevideo, CEPAL.
- DIEZ DE MEDINA, R. (2001) *El trabajo de los jóvenes del Mercosur y Chile en el fin de siglo*, Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor-OIT, Montevideo
- DIEZ DE MEDINA, R., (2001) *Jóvenes y empleo en los noventa*, Cinterfor-OIT, Montevideo.
- DRUCKER, P.F., (1959) “La revolución educativa” en: Etzioni A. y Etzioni E., (comp.) (1968) *Los cambios sociales. Fuentes tipos y consecuencias*, FCE, México.
- ENGUITA, M.F. (1992) *Educación, formación y empleo*, Madrid, Eudema.

- ENGUIA, M.F. (2001) *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.
- ERT, (1995) *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Bruselas
- FRANKEL, B., (1989) *Los utópicos postindustriales*, Ed. Alfons el Magnànim, Valencia.
- FURTADO, M., (2003) *Trayectoria educativa de los jóvenes. El problema de la deserción*, ANEP-MEMFOD, Montevideo.
- GORZ, A., (1998) *Métamorphose du travail*, Ed. Galilée, París.
- GOULDNER, A., (1978) *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid
- GOULDNER, A., (1980) *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Alianza, Madrid.
- HABERMAS, J., (1973) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu.
- HABERMAS, J., (1989) *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Tecnos.
- LEMA, F., (2003) *Sociedad del Conocimiento: ¿desarrollo o dependencia?* En Aguirre y Batthyány (Coord) (2003)
- MARRERO, A., (2003) *Promesas incumplidas: los alcances del universalismo en el bachillerato*, en Mazzei, E. (Coord) "El Uruguay desde la Sociología", DS, Montevideo.
- MARRERO, A., (2004a) *Asignaturas pendientes. Notas sobre sociedad y educación en el Uruguay de hoy*, Ed. del Caballo Perdido, Montevideo
- MAZZEI, E. (Coord) "El Uruguay desde la Sociología", DS, Montevideo.
- OFFE, C. (1992) *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Madrid, Alianza Ed.
- PIÑÓN, F., *Ciencia y Tecnología en América Latina: una posibilidad para el desarrollo*, <http://www.campus-oei.org/salactsi/pinon.pdf>
- PNUD, (2005) *El desarrollo Humano en Uruguay en:* http://www.presidencia.gub.uy/_Web/noticias/2005/06/2005061503.htm
- RUBIO, E., (2003) *Saber y poder. La cuestión democrática en la sociedad del conocimiento*, FESUR, Montevideo.
- STROBEL, P., (1995) *Los servicios en el centro de las mutaciones del trabajo*, en Arocena, R.
- TEDESCO, J.C. (1999) "La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento" IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- TEDESCO, J.C., (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TOFFLER, A. (1981) *El "shock" del futuro*, Editorial Plaza & Janés, Barcelona.
- TOFFLER, A. (1990) *El cambio del poder*, Editorial Plaza & Janés, Barcelona.
- TOFFLER, A. y H., (1994) *Criando uma nova civilização. A política da terceira onda*, Record, Rio de Janeiro.
- TOURNAINE, A., (1973) *La sociedad post-industrial*, Ariel, Barcelona.
- VAILLANT, M., FERNÁNDEZ, A., y KATZMAN, R., (2001), *Desarrollo humano en Uruguay. Inserción internacional, empleo y desarrollo humano*, Cepal-PNUD-Cepal, Montevideo.
- VELTZ, P. (1986) *Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production* en Sociologie du travail, núm. 1.