

Fordismo y postfordismo. Control social y educación¹

SANDRO JAVIER BUITRAGO²

Artículo recibido el 29 de agosto de 2019,
aprobado para su publicación el 27 de septiembre de 2019

Resumen

El presente texto hace parte del proceso de investigación que se realizó para la Tesis de Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, titulada *Aportes puntuales de los Entornos Virtuales en los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en Ámbitos Universitarios*. Se pretendió establecer un panorama del contexto actual en el que se desenvuelve la Universidad como institución, y las tendencias globales que involucran los modelos económicos como parte de los procesos educativos. A manera de investigación documental, se hizo una revisión bibliográfica de diferentes autores en pedagogía, con el fin de realizar un análisis de las articulaciones entre estas formas de organización del trabajo, los cambios en los modelos pedagógicos predominantes en la sociedad durante diferentes épocas, y la situación actual de la calidad de la educación superior en Colombia. Como idea central se encontró que la aparente superación de los modelos pedagógicos basados en un concepto *fordista*-conductista de la educación, más allá de significar una evolución en los procesos formativos, se convirtió en una manera de reorganizar los modelos universitarios para formar profesionales mejor adaptados a los nuevos sistemas industriales *postfordistas-neofordistas*, y menos interesados en plantear cambios sociales o reflexiones sobre modelos económicos-industriales más justos, más humanos.

Palabras Clave: Taylorismo; Fordismo; Postfordismo; Neofordismo; Modelos Pedagógicos; Sociedad del Conocimiento; Sociedad en Red.

1 Este trabajo es un producto de la tesis: *Aportes puntuales de los Entornos Virtuales en los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en Ámbitos Universitarios*. Radicada en la Facultad de Educación, posgrado en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali.

2 Docente Tiempo completo de la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali; Magister en Educación Superior de la misma Universidad. Especialista en Prácticas Audiovisuales y Comunicador Social de la Universidad del Valle. Coordinador de Publicaciones de Unimedios, laboratorio de medios de la Facultad. Ha trabajado con entidades como señal Colombia, Canal universitario Zoom, Telepacífico, Canal Universitario del Valle, UVTV. Ganador del estímulo a desarrollo de guion para largometraje del FDC, asesor de programación de Telepacífico, director de programas de televisión y series documentales. Correo electrónico: sandro@usc.edu.co

1. Introducción

La sociedad del trabajo y la sociedad del desempeño no son sociedades libres. Generan nuevas coerciones. La dialéctica del amo y el esclavo se corresponde, no en última instancia, con aquella sociedad en la que cada uno es libre y sería capaz también de tener tiempo libre para el ocio. En esta sociedad coercitiva, cada uno carga consigo su campo de trabajo. La especificidad de este campo de trabajo es que somos al mismo tiempo prisioneros y vigías, víctimas y agresores. Así, acabamos explotándonos a nosotros mismos. Con eso, la explotación es posible incluso sin señorío
Byung-Chul Han en: *La Sociedad del Cansancio* (2012)

Este texto pretende analizar cómo las estructuras administrativas del *fordismo*, *postfordismo* y *neofordismo*, en principio circunscritas al campo industrial, se convirtieron en las formas dominantes de organización social, incidiendo de manera profunda en los lineamientos de los sistemas educativos en diferentes épocas, hasta el tiempo presente. Con este fin, desde la investigación documental, se enfoca en el análisis de fuentes teóricas pedagógicas para precisar, a manera de categorías: las articulaciones entre formas de organización del trabajo, los cambios en los modelos pedagógicos predominantes en la sociedad, y la situación actual de la calidad de la educación superior en Colombia.

Para ello, se toma como punto de partida el modo de regulación social logrado por las organizaciones *tayloristas/fordistas*, durante los años 50s y 60s, hasta llegar a los 70s y 80's con los modelos de empresa tipo red o la cooperación empresarial, analizando cómo el currículo, la evaluación y los conceptos de calidad y flexibilidad, se transformaron a medida que el paradigma administrativo se fue modificando. Cambios que a su vez han permitido siempre que "la escuela" forme individuos adaptados al sistema, medidos, controlados y ajustados de manera que encajen perfectamente en el modelo industrial. Un esquema al que el individuo debe acomodarse, so pena de convertirse en un "paria" social.

2. Envergadura de los diferentes rostros del paradigma *fordista-taylorista* en la práctica educativa

2.1. Modos de organización laboral en función de la reproducción del orden social

Las organizaciones *tayloristas/fordistas*, que en principio fueron una manera de organizar el trabajo en la fábrica, se convirtieron en un modo de regulación social (Hirst & Zeitlin, 1991), que predominó desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta la crisis de los años 70. Basadas en dinámicas industriales, sus formas de concebir el trabajo fueron estableciéndose

y acomodándose en la sociedad, de tal manera que hasta el día de hoy convivimos con sus efectos (Hirsch, 1992).

El concepto de taylorismo (Taylor, 1911), se entiende como un conjunto de técnicas y principios que sirven para que el trabajo sea analizado de manera científica. Para ello una tarea específica tiene que ser descompuesta en las partes que conforman el conjunto de acciones requeridas para llevarla a cabo, como en una disección hecha a la manera de las ciencias naturales (Finkel, 1994). Así visto, el proceso se convierte en un conjunto de acciones automatizadas, donde una tarea específica, como la fabricación de zapatos, es llevada a cabo por diferentes obreros, cada uno encargado de una parte, sin necesidad de conocer nada más que su propia especificidad. El proceso busca la regulación de cada segmento de trabajo, sin que medien iniciativas individuales. Para ello se comienza por separar la planeación de la ejecución: unas personas piensan, otras hacen. Esto permite determinar también jerarquías en el trabajo y facilita la selección de personal de acuerdo con los conocimientos y la formación de los empleados requeridos.

Por su parte, el concepto de Fordismo, que nace con el modelo de gestión y organización establecido por Henry Ford (1992) en los Estados Unidos para la fabricación de su automóvil, evoluciona hacia el modelo de una organización compartida por toda la producción industrial. Este sistema se distancia del taylorista al implantar mayores regulaciones laborales y establecer el consumo de masas con la aparición de la publicidad para promocionar y crear mayor demanda de la gran cantidad de productos fabricados (Aglietta, 1979).

En este sentido, el *fordismo* recoge elementos del taylorismo, pero supera dicho esquema para establecerse como el modelo hegemónico de producción y organización del trabajo, logrando influir en las formas de socialización y las estructuras del sistema político; modificando la vida y las relaciones sociales de la población en general. Nace así la llamada “sociedad de masas”, entretejida en el consumo, con la publicidad como fuerza motora para generar la necesidad de consumir los productos creados en las fábricas (Hirsch, 1992). Esta es pues una sociedad mediada por el dinero, la jerarquización en el trabajo, una economía basada en la industria y unas organizaciones burocráticas donde la división es específica y especializada.

En el caso de los conceptos de *postfordismo* y *neofordismo*, cabe señalar que se habla de las formas de organización del trabajo que aparecen desde los años 70s y que perduran hasta hoy. Algunos autores (Piore & Sabel, 1984), se refieren al *postfordismo* como el periodo posterior al gran auge del *fordismo*, un tiempo caracterizado por el ascenso de la pequeña y mediana empresa, la diversificación y flexibilización de la producción y el cambio de la economía de “...una gran empresa dedicada a elaborar un gran producto”, a la de las empresas que producen en red. Nace la empresa descentralizada, donde no se produce todo en el mismo lugar, donde se buscan empresas que complementen y/o completen la producción. Aparece de esta manera la subcontratación (Hirst & Zeitlin, 1991). Sin embargo, a mediados de los años 80 y especialmente en los 90, el fenómeno toma un giro interesante y en vez de terminar de caer, el modelo *fordista* se renueva. Las empresas en red, son absorbidas por grandes corporaciones, el monopolio y la “gran corporación” se convierten en el símbolo de este nuevo auge *fordista* que se comienza a denominar *neofordismo* (Ferruci & Valardo, 1993).

Tanto el *postfordismo*, como el llamado *neofordismo*, han generado cambios en las formas de producción que terminan afectando toda la sociedad. La crisis del Fordismo fue aparente; en realidad lo que pareció su fin fue solo un momento de transformación en el que estableció las redes sobre las cuales posteriormente iba a caminar. Redes que empezaron supliendo necesidades que las grandes empresas no cubrían, terminan siendo asumidas como empresas *outsourcing*. Se forma la “empresa red”. Una organización que flexibiliza su productividad para satisfacer a un consumidor diverso, con diferentes gustos. De esta manera la empresa comienza a requerir un nuevo tipo de trabajador (Piore & Sabel, 1984). En este nuevo paradigma, el trabajador no se especializa en la fabricación de una sola parte de un producto, sino que debe tener la capacidad de ser polivalente y multifuncional -. Sin embargo, es un trabajador que debe sobrepasar horarios, que ha perdido muchos de sus derechos, frente a los ganados por las organizaciones sindicales de la era *fordista*. Es un trabajador precarizado, con bajos salarios o subcontrataciones que rayan en lo ilegal (Reta, 2009). Es el Nuevo Orden Mundial, la nueva era de la globalización donde la mano de obra barata se oferta ella misma a nivel mundial. Este paradigma exige un nuevo tipo de empleador y de empleado. Uno que la escuela no estaba formando.

2.2. Escuela y reproducción del paradigma *taylorista/fordista*

Los paradigmas *tayloristas/fordistas* traspasaron en la práctica los límites de lo administrativo, y funcionaron como principios reguladores de la sociedad, penetrando de esa manera los sistemas educativos tanto de secundaria como de educación superior (Hirsch, 1992). En carreras como la administración, en la ingeniería, en la formación técnica y de obreros “calificados”, se adoptaron rápidamente dichos principios y por ende una visión específica de la educación desde un punto de vista rentable: “...qué se invierte, qué se gana” (Monteiro, 1996).

En América Latina, los modelos tecnocráticos y conductistas pensaban al estudiante como un ser sin conocimiento que a través del paso por un currículo, (asimilado a la banda transportadora *fordista*), iba adquiriendo los conocimientos (partes) necesarios para graduarse y así convertirse en un producto terminado útil a la sociedad (Fingerman, 2011). Estos paradigmas finalmente ganaron el terreno necesario para afianzarse como la forma dominante en la educación básica, media y superior. Se buscaba un “producto útil” en el sentido de tener las capacidades requeridas para los cargos que disponían las empresas. Unos se preparaban para “diseñar, planear, pensar”, es decir, para cargos directivos; y otros, los obreros, para “elaborar, ejecutar, hacer”. La educación adoptó principios básicos de la organización científica como “segmentar el saber”, “los refuerzos positivos y negativos”, el control del rendimiento individual del estudiante y la evaluación como proceso de control de calidad (Varela & Álvarez-Uría, 1991). La “escuela” misma formaba al estudiantado en la obediencia, el acatamiento a la norma, la disciplina impuesta por un “Jefe” todopoderoso (el profesor) y el temor a perder (el año/el empleo), a ser un fracaso. Esto es retratado claramente en el filme *The Wall* (Parker, 1982), basado en el álbum del mismo nombre de la banda de rock británica *Pink Floyd*. En una secuencia del filme, se hace una referencia directa al modelo industrial *fordista*, con una hilera de estudiantes conducidos por una banda transportadora que finalmente llega a un tanque donde los estudiantes caen y son convertidos en carne molida; como un producto industrial.

La escuela formaba, (y forma) para el mercado, para la industria, y es así como con el tiempo nacen universidades forjadas por consorcios industriales (ICESI, EAFIT, en Colombia), y las universidades privadas se alinean con los modelos tecnocráticos, buscando la mejor forma de posicionar sus egresados en el mercado. Un mercado que busca un trabajador aconductado, que no cuestione mucho, que haga lo que debe hacer de la mejor manera.

Otro retrato audiovisual de esta sociedad *fordista* lo hace el cineasta Terry Gilliam (1985) en su filme *Brazil*, en donde Sam Lowry, un trabajador que debe llenar formas todo el día en una sociedad hiperbólicamente industrializada, desea salirse de ese mundo y encontrar una mujer que aparece en sus sueños; pero sus labores cotidianas y la opresión del sistema no se lo permiten. De esta misma forma el sistema educativo tecnócrata/conductista, que formaba trabajadores para la sociedad industrial, cortaba los sueños, la diferencia de opinión, y la posibilidad de emancipación. Es la perpetuación del *Statu Quo*, y a la vez del capital, que difícilmente cambiará de manos porque unos son formados para dirigir y otros solo para hacer.

2.3. La escuela y la alta calidad (control de calidad)

La aparición del *postfordismo* en la década de los 80s, coincide (no fortuitamente) con el auge en Latinoamérica de los modelos educativos constructivistas, cuyos planteamientos propenden por un estudiante que construya por sí mismo su conocimiento, un ser humano que sea capaz de aprender y reaprender en contexto y sea capaz de hacer, conociendo los procesos (Fajnzylver, 1992). El discurso de la educación comenzó a buscar la formación de un estudiante diferente, pero no por ello un estudiante menos formado para la industria. Conceptos como “trabajo en equipo”, el respeto, la tolerancia, la autoevaluación, los estándares de calidad, comenzaron a formar parte del discurso educativo de la época. La educación retoma los elementos del constructivismo y el cognitivismo (Ginsburg, 1977), conservando algunos fundamentos de modelos conductistas. Es una hibridación de modelos en donde conviven tranquilamente currículos rígidos, con esquemas de educación por créditos, o pedagogías constructivistas en el aula. Se promueve el pensamiento flexible, el discurso de la autosuperación, de las “competencias”, donde el estudiante es participe (responsable/culpable) de su propia formación (Varela & Álvarez, 1991). Se forma de esta manera un trabajador más maleable, que pueda hacer varias funciones diferentes a la vez y que pueda aprender nuevas funciones todo el tiempo; es decir, que sea competente en varios ámbitos, con capacidad de trabajar en equipo para acelerar y mejorar la producción al tener varias personas funcionando con un propósito puntual. – Un trabajador acorde a la nueva forma de empresa, es decir polivalente, flexible de pensamiento - (Reta, 2009). Es el discurso de “la alta calidad”, del estudiante / trabajador que es responsable de su propio conocimiento/productividad. Estudiante que se convierte en el empleado que ya no está pendiente del reloj, pero que en realidad termina trabajando más horas porque debe cumplir con unas tareas específicas que en la práctica requieren más tiempo del que la empresa determina.

Se implanta el modelo de competencias y el discurso de los Estándares de Calidad, los registros calificados, la acreditación nacional e internacional. Se plantea una medición basada en unos temas específicos de conocimiento que se pueden homologar nacional e internacional-

mente (Reta, 2009). Las Universidades son libres para determinar su PEI, pero el Estado define cuáles son los contenidos más adecuados que debe saber un comunicador, un administrador o un psicólogo. Si las universidades se adhieren a este modelo, sus estudiantes podrán hacer parte de comunidades globales, hacer intercambios, ser más competentes para el mundo globalizado (Colella & Díaz-Salazar, 2015). Un mundo donde el concepto de “calidad” se transfiere de las prácticas empresariales, hacia el campo educacional (Fernández-Enguita, 1990). Donde las instituciones escolares deben ser pensadas y evaluadas, como empresas productivas cuyos bienes son estudiantes debidamente escolarizados y preparados para un mundo globalizado y, consecuentemente, sus prácticas deben ser sometidas a los mismos criterios de evaluación que se aplican a toda empresa dinámica, eficiente y flexible (Gentili, 1996).

3. Conclusiones

Tras la revisión bibliográfica se establece una constante incidencia histórica de estas formas de organización del trabajo en los modelos educativos implementados en diferentes países, incluyendo los de América latina. El modelo *fordista*, adaptado en países como México, Chile o Colombia, desde los inicios del siglo XX, se articuló fácilmente con los modelos pedagógicos conductistas de tipo escolástico que la Iglesia Católica había establecido en el continente. La llegada del Postfordismo, como forma de organización industrial, trae consigo la apertura de los modelos educativos a pedagogías constructivistas más flexibles que permiten una formación menos rígida, pero no por ello menos pensadas para formar y educar para el sistema industrial. Finalmente el *neofordismo* se establece como forma de organización industrial dominante en la llamada “Sociedad del Conocimiento” (Castells, 1998), permeando las universidades con el discurso de la Calidad desde la visión empresarial, conformando de esta manera la Universidad actual, donde la académico se asume desde el discurso de la productividad (Colella & Díaz-Salazar, 2015).

Las instituciones educativas empiezan a ser medidas por Estándares de Calidad al igual que se hace con las empresas del sector productivo. Los estudiantes pasan a ser clientes; los docentes y administrativos, unos prestadores de servicios. En esta dinámica, que en principio busca la Calidad como concepto y objetivo, se pierden los espacios académicos de reflexión, de pensamiento de encuentro de los docentes, y la Universidad se transforma en una empresa más (Fingerman, 2011). Los docentes terminan siendo empleados medidos por indicadores de cumplimiento e informes de gestión, donde se establecen un sinnúmero de actividades; muchas de ellas administrativas, poco relacionadas con el verdadero papel de un profesor. El *neofordismo*, inmerso en la llamada “Sociedad en Red” (Castells, 2000), establece un entorno globalizado donde la velocidad, el correr, el trabajar en exceso, el estar exhaustos, se ha convertido en la condición humana de la época (Brum, 2016). La universidad, que hace parte de la cultura (Vygotsky, 1953), no es ajena a esta realidad actual, y termina inmersa en esta carrera por ser más productiva. Más ponencias, más *papers*, más actividades. Se termina trabajando 24 horas al día, 7 días de la semana, conectados al *whatsapp*, al *Facebook*, respondiendo inquietudes, solicitudes. Pareciera que la jornada de trabajo no acaba y se

termina viviendo en lo que el filósofo Coreano Byung-Chul Han (2012) llama “La Sociedad del Cansancio”, describiendo este tipo de estado permanente de conexión a la red en el que voluntariamente hemos cedido nuestro tiempo e intimidad, donde vivimos sin pausas, sin los intermedios necesarios para reflexionar y/o analizar los diferentes y cada vez más diversos contextos en los que nos movemos.

Es en este sentido que se puede señalar que el *neofordismo* ha logrado que esa aparente flexibilidad, se convierta en un autocontrol del propio trabajador para poder cumplir con sus indicadores de trabajo. La Universidad no es para nada lejana de esa realidad, y se encuentra actualmente en una encrucijada donde debe detenerse y analizar el rumbo a seguir. Debe tener claro que está en un mundo donde la educación está diseñada para reproducir el sistema, y debe luchar por plantear el cambio social, la emancipación, la reflexión sobre un sistema económico/industrial más justo, más humano. Y aunque no es la educación el único factor que entra en juego en la determinación, preservación y perpetuación de los sistemas de control social, si es uno de los más importantes, pues lo político, económico y social siempre buscarán en lo educativo, la forma de reformular, renovar y re-establecer los órdenes impuestos.

Referencias

- Aglietta, M. (1979). *Regulación y crisis del capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Brum, E. (2016). Exhaustos-y-corriendo-y-dopados. *Diario El País*. [Online] Disponible en: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/07/05/america/1467744562_472863.html?id_externo_rsoc=FB_CC
- Byung-Chul, H. (2012). *La Sociedad del Cansancio*. Barcelona: Herder.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura (Vol.3). Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, 51 (1), 5-24. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/200026085_Materials_for_an_exploratory_theory_of_the_network_society
- Colella, L. & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educ. Educ.*, 18 (2), 287-303.
- Fajnsylver, F. (1992). Educación y transformación productiva con equidad. *Revista de la CEPAL*, 47, 13 -14.
- Ferruci & Varaldo, (1993). La natura e la dinamica dell'impresa distrettuale, *Economia e Politica Industriale (ETS, Pisa)*, 80, 73-97.
- Fernández-Enguita, M. (1990). Aprendizaje. El discurso de la calidad y la calidad del discurso. (Pp. 11-121). En: M. Fernández-Enguita. *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- Finkel, L. (1994). *La organización social del trabajo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ford, H. & Crowther, S. (1922). *My Life and Work*. Nueva York: Editorial Garden City, N.Y., Doubleday, Page & Co.
- Fingerman, H. (2011). *Modelo tecnocrático educativo*. [Online]. Disponible en: <http://educacion.laguia2000.com/tipos-de-educacion/modelo-tecnocratico-educativo>

- Gentili, P. (1996). Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa. *Congreso Internacional de Educación, Crisis y Utopías* (Ponencia). [Online]. Disponible en: <http://pedagogiaunrpsi.blogspot.com/2018/10/mentiras-que-parecen-verdades-pablo.html>
- Ginsburg, H. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid: Prentice Hall.
- Hirsch, J. (1992). Fordismo y postfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias. *Cuadernos del Sur. Los estudios del Estado y la reestructuración capitalista*, 17-48.
- Hirst, P. & Zeitlin, J. (1991). Especialización Flexible vs. Postfordismo: Teoría, Evidencia e Implicaciones Políticas. *Papers de Seminari*, 33-34, 1-35.
- Monteiro, E. (1996). *El rescate de la calificación. Herramientas para la transformación* [Online]. Disponible en: [file:///C:/Users/PCMAN/Desktop/PRIMER%20PARCIAL/rescate_cualificacion_monteiro_leite%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PCMAN/Desktop/PRIMER%20PARCIAL/rescate_cualificacion_monteiro_leite%20(1).pdf)
- Piore, M. J. & Sabel, C. F. (1984). *The Second Industrial Divide, Basic Books, New York* (traducción española: La Segunda Ruptura Industrial). Madrid: Alianza.
- Reta, V. E. (2009). Las Formas de Organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo. *Año X*, 1, 119-137.
- Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York & London: Harper & Brothers.
- Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1991). La escuela empresa: neotaylorismo y educación. En: J. Varela. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vygotsky, L. (1953). *Pensé et langage*. París: Messidor, Editions Sociales.

Filmografía

- Gilliam, T. (Director). Milchan, A. (Productor). (1985). *Brazil*. [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Universal Pictures.
- Parker, A. (Director). Marshall, A. (Productor). (1982). *Pink Floyd - The Wall*. [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Metro-Goldwing-Mayer.