

Innovación educativa e ideología social en un sector de Venezuela

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. V, núm. 1, 1975, pp. 9-32]

James Bruno*
Cornelis J. Van Zeyl**

SINOPSIS

En los países latinoamericanos, la planificación educativa está condicionada por un conjunto de ideologías que enfatizan la importancia de la educación formal e impiden la implantación de innovaciones educativas. El sondeo practicado a una muestra de 126 directores de empresa venezolanos confirma este aserto. Los entrevistados apoyan la certificación y aun la igualación del ingreso de un individuo con su preparación académica. Según los resultados de este estudio, las personas con educación informal no pueden competir en el mercado de trabajo con las educadas dentro del sistema convencional, lo que nulifica o reduce significativamente el impacto posible de formas, alternativas de educación.

ABSTRACT

Educational planning in Latin American countries is shaped by a complex of ideological beliefs which stress the importance of formal education and counterforces educational innovation. A survey of 126 Venezuelan managers confirms such a profile. The respondents endorse comprehensive credentialization and even believe in matching the income of an employee to his educational background. Our findings implice that individuals with alternative educational experiences are unable to compete on the labor market with those who nave conventional education, hence, this will nullify or greatly reduce the impact of alternative education.

SYNOPSIS

Dans les pays de l'Amérique Latine la planification de l'éducation se trouve conditionnée par un ensemble d'idéologies qui corroborent l'importance de l'éducation formelle, empêchant ainsi l'implantation de formes nouvelles d'éducation. Le sondage effectué sur un échantillon de 126 directeurs d'entreprise vénézuéliens confirme ce que l'on vient de dire. Les enquêtes soutiennent le besoin, par rapport au travail, de la certification d'études et arrivent même à demander qu'il y ait un équilibre entre le revenu d'une personne et sa préparation académique. D'après les résultats de cette étude, ceux qui ont reçu une éducation informelle ne peuvent concurrencer, sur le marché du travail, avec ceux qui ont reçu une éducation conventionnelle. Tout cela, anéantit le choc des formes alternatives d'éducation ou les réduit d'une façon significative.

EL POTENCIAL DE AMÉRICA LATINA PARA IMPLANTAR INNOVACIONES EDUCATIVAS

En Estados Unidos son en extremo limitadas las posibilidades de desarrollar innovaciones educativas. Aun los más críticos no contemplan como

* Actualmente es Profesor Asociado en la Universidad de California en Los Ángeles. Ha servido como consultor de diferentes organismos privados y oficiales. Sus numerosas publicaciones enfatizan la aplicación de la investigación de operaciones a la administración de los sistemas educativos.

** Holandés nacionalizado en EE. UU. 34 años de edad. Doctor en Sociología por la Universidad de California en Los Ángeles. Actualmente es Profesor Asistente en el Depto. de Sociología de la Universidad De Columbia (Nueva York).

Traducción castellana, a cargo de Luis Guerrero H., del CEE.

posible el desplazamiento de las instituciones formales de educación por otras alternativas no burocráticas. Las propuestas más radicales en favor del cambio se inclinan todavía por sistemas en que las escuelas juegan un papel importante.

Por el contrario, los educadores latinoamericanos han mostrado deseos de experimentar alternativas que no requieren de la escuela formal. Los escritos de Illich (1972) y de su colaborador, Everett Reimer (1971), han suscitado estudios y discusiones en torno a la calidad de la educación, y las propuestas que hacen estos autores de otras alternativas escolares han sido tomadas en serio como prototipo de cambios posibles.

La receptividad que los educadores y responsables de la educación en América Latina han mostrado ante estas alternativas, se relaciona sin duda con el hecho de que en estos países la estructura formal de la educación se halla todavía en estado proteico; no la han congelado aún las fuerzas sociales y las presiones burocráticas que operan en las naciones más industrializadas. América Latina tiene todavía un largo camino por recorrer a fin de extender los servicios educativos a toda su población. Por tanto, existe aún en esta región espacio para experimentar otras formas alternativas. Indudablemente, hay muchos obstáculos para lograr expandir la educación; uno, muy significativo, es la escasez de recursos económicos. Por consiguiente, el pragmatismo educativo puede competir en esta etapa con la burocracia en el área de la educación. Existe todavía libertad para experimentar cualquier cosa que opere.

No es descabellado pensar que muchas de las formas educativas que en el futuro se implanten en los países desarrollados, provengan de experiencias realizadas en países menos desarrollados, donde la resistencia institucional a las mismas es menos cerrada. La situación presente de América Latina es parecida a las etapas primeras del desarrollo de la educación en Estados Unidos; se ofrecen a América Latina casi las mismas oportunidades y riesgos.

Michael Katz (1971) examinó la historia de la educación en Estados Unidos, en el periodo que va de sus primeros años a la mitad del siglo pasado. En esa época, refiere, no existía una forma única que dominara la organización educativa. Todo estaba en movimiento y muchas alternativas diferentes pugnaban por llamar la atención. La lucha que ocurrió en ese entonces contiene lecciones importantes para el presente. Señala Katz que las propuestas educativas más idealistas fueron absorbidas por el empuje centrípeto de la "burocracia incipiente"; subraya las fuerzas que dieron ventaja a la burocracia sobre otras formas de educación, tales como las escuelas locales de cada población. A la larga, demuestra Katz, esta forma de organización atendió preferentemente a la clase media sobre la pobre y defendió la posición de aquélla en la penosa lucha de "política de clases" del siglo XIX.

¿Sucederá lo mismo con la educación de América Latina? El clima cultural y social es propicio para desarrollar alternativas escolares extrainstitucionales. Se está aún a tiempo para tomar en serio las propuestas que hacen Illich y Reimer de "descredencializar" a los maestros y alumnos, y "desescolarizar" la sociedad. Sin embargo, al igual que ocurrió en Estados Unidos en el siglo XIX, existen innumerables fuerzas de dirección contraria, que pueden conducir más bien hacia la rigidez institucional.

Este trabajo es una exploración del alcance que tienen esas fuerzas contrarias a las innovaciones educativas. Distinguimos dos tipos: la institucionalización de la educación formal y de los procesos de la certificación, y la evaluación de creencias e ideologías favorables a la primera.

Espacio institucional

En las sociedades industriales de hoy día, la institucionalización constituye un serio impedimento para el cambio. Podríamos decir que en los países industrializados, se ha cancelado totalmente el “espacio institucional” destinado a innovaciones educativas. Entendemos por espacio institucional la dimensión en que se ubica un valor particular o una función social dentro de un conjunto de arreglos organizacionales de tipo formal. Por ejemplo, la escuela se ha atribuido funciones que antes ejercía la familia nuclear o la extendida, tales como el cuidado y disciplina de los niños. Este tipo de procesos en que los arreglos formales sustituyen a los informales, se designa frecuentemente en la literatura sociológica como institucionalización.

El espacio institucional disponible para innovaciones educativas depende en gran medida del grado en que la enseñanza de habilidades y conocimientos haya quedado supeditada a la educación formal y obligatoria. Cuando esto ocurre, puede decirse que el espacio institucional disponible para realizar la función educativa queda dominada por un conjunto particular de arreglos sociales. Esto constituye un monopolio real, ya que las instituciones formales tienden a apropiarse los recursos económicos destinados a la educación, la “respetabilidad” en el desempeño de las funciones educativas y, finalmente, pero no lo menos importante, el poder político que asegure su posición.

Desde nuestro punto de vista, es todavía más importante el grado en que las funciones no-pedagógicas de la escuela, como la selección y el efecto certificación, se han institucionalizado. Una cosa es cambiar las escuelas y crear en su lugar alternativas no-institucionales, y otra muy distinta cambiar las instituciones sociales ligadas íntimamente a la escuela. Las escuelas otorgan certificados y diplomas que los empleadores, por su parte, también exigen. La renuencia de éstos a cejar en su exigencia reduce el espacio institucional para introducir alternativas educacionales. Pueden instituirse programas educativos que, al margen de la educación formal, preparen, por ejemplo, mecánicos automotrices. Pero si existen escuelas sobre esa misma especialidad que extiendan diplomas, ellas acabarán pronto por dominar el mercado de trabajo. Históricamente, la certificación ha ganado siempre la batalla a otros tipos de enseñanza.

En un estudio reciente llevado a cabo con directores de importantes empresas norteamericanas, Ivar Berg (1970) descubrió que los empleadores tienen actitudes decididamente favorables a la certificación. En las entrevistas que llevó a cabo, recogió testimonios abundantes en favor de los grados universitarios. Curiosamente, muy pocos de los entrevistados adujeron como motivo de su preferencia la competencia académica de los graduados; a ésta nunca la consideraron como razón suficiente para preferir a unos individuos sobre los que no poseían un título. Berg resume sus hallazgos de la siguiente manera:

Las entrevistas configuraron un cuadro con los resultados de esta lógica; a la mayor parte (¡no a todos!) de los interrogados los confundían las preguntas que cuestionaban la política empresarial, que subyacía a la exigencia de requisitos educativos. Los entrevistados nos aseguraron que los diplomas y grados eran una buena cosa para los individuos; que se los empleaba como medios con que se podía identificar a indeseables solicitantes de empleo, y que los diplomas exigidos constituían indicadores del compromiso personal con los valores de la buena clase media, de laboriosidad y seriedad del empeño, así como de saludables hábitos y estilos personales (Berg, 1970: 78).

Si entre los empleadores de América Latina prevalecen también actitudes como las mencionadas, las alternativas de educación tendrán pocas probabilidades de éxito. Los empleadores requerirán educación formal para la mayor parte de los puestos y esta medida negará las oportunidades de trabajo a personas competentes que carecen de títulos.

La ideología como fuerza contraria

Según hemos demostrado, la certificación se ha entrelazado fuertemente en las sociedades industrializadas con la estructura de los grupos de trabajo, y en esta forma ha erigido un fuerte obstáculo a las innovaciones. En América Latina y en otros países en desarrollo, no ocurren todavía la expansión masiva de la educación y la exigencia de la certificación en el mercado de trabajo; por tanto, no podemos decir que el establecimiento masivo haya cancelado en estos países el espacio institucional disponible para los cambios. Pero, al mismo tiempo, en muchos de ellos ha surgido un obstáculo igualmente serio a las innovaciones educativas: un conjunto de actitudes rígidas que consideran necesario copiar y resumir el desarrollo educativo de naciones más desarrolladas.

Desde hace tiempo, los creadores de políticas de los países en desarrollo son conscientes de la importancia que tiene la educación para el crecimiento económico; en muchas de esas naciones, la expansión educativa ha pasado a ocupar un lugar importante en la planificación económica nacional. Es indudable que con mucha frecuencia, en forma acrítica, se ha considerado la educación como la *causa primera* de todo el proceso de modernización. Con base en tal creencia, se han desarrollado enormes y dispendiosos proyectos tendientes a elevar los niveles educativos de la población, que merman casi siempre los recursos urgentemente necesarios en otras áreas del desarrollo y en la formación de capital. Con frecuencia, en este proceso se emplean modelos de educación extranjeros sin atender a si se ajustan a las estructuras sociales del medio en que se aplican. Este “injerto institucional” es análogo a la importación de maquinaria costosa, que termina por ser utilizada como objeto de exhibición. En muchos países en desarrollo están quedando inutilizadas numerosas plantas de acero y otros implementos tecnológicos caros, debido a la ausencia de personal debidamente preparado para usarlos y a la falta de mercado para los artículos que producen.

De manera similar, los países en vías de desarrollo importan frecuentemente tipos de educación superior más apropiados a las economías técnicamente avanzadas. La alfabetización de masas constituye probablemente un

prerrequisito más importante para el desarrollo industrial, en cualquier etapa en que éste se encuentre, que la importación de los avances últimos de la fisión nuclear. Sin embargo, los recursos de muchos países en desarrollo se malbaratan en investigación tecnológica. Un buen ejemplo de desarrollo mal orientado lo constituye la India, que tiene en la actualidad un gran excedente de científicos e ingenieros, en tanto que la masa de su población está sumida en el analfabetismo. Países más desarrollados están absorbiendo tal excedente de gente calificada, lo que viene a subrayar la naturaleza desbalanceada de la inversión que este país dedica al renglón educativo.

La tesis de este trabajo es que tal desarrollo mal orientado de la educación está sustentado por una ideología social (un credo que reconoce la importancia de la expansión educativa, el cual ha adquirido tal momentum que posee muchos de los atributos de una profecía auto-cumplida). Este credo goza de una aceptación tan amplia que en muchos países subdesarrollados no existe ya ninguna posibilidad de alterar el curso actual del desarrollo educativo. Al igual que todas las ideologías, este credo puede ser visto como si estuviera al servicio de intereses sociales específicos; en este caso, de los intereses de las tradicionales élites directoras y de las nacientes clases comerciales de dichos países. Sin embargo, todo nuestro análisis estará permeado por la concepción de Mannheim sobre la ideología total. Mannheim distingue entre esta noción y la “concepción particular de ideología”, que se refiere a las simulaciones y engaños conscientes de los enemigos políticos, y que es análogamente “la concepción del sentido común de la mentira”. La “ideología total” se refiere a “la estructura global del pensamiento” de una edad particular o de un grupo social. Tales estructuras del pensamiento trascienden las barreras políticas, ya que contienen criterios comunes de validez objetiva; es decir, criterios compartidos también por intereses afines. Sólo un amplio análisis histórico o comparativo podría revelar la estructura de la distorsión que está en juego; desde la óptica de una sociedad particular, se trataría sólo de formulaciones consensuales.

En la presentación y discusión de datos que en seguida se ofrecen, todo el complejo de creencias ideológicas se designa con el nombre de “certificación”. Según nuestro parecer, tres aspectos de la ideología son decisivos para configurar el carácter de la planificación educativa en los países subdesarrollados: 1) Existe la creencia de que la educación elitista, de orientación académica, es esencial para la industrialización. 2) Existe una aceptación acrítica de la expansión educativa, sin límite predecible, a la que se conceptúa como el primer motor de la modernización y del progreso nacional. 3) Finalmente, y quizá lo más importante, existe una aceptación acrítica de los certificados educativos como requisitos para obtener empleos de estatus medio o alto, sin atender a la naturaleza del trabajo o a las aptitudes que éste exige.

El presente estudio sólo se refiere al segundo y tercer aspectos. En la discusión subsiguiente, se designan como “expansión educativa” y “certificación”. Estas denominaciones son arbitrarias; no pretendemos que se adopten fuera de los fines de nuestra discusión.

Datos y procedimiento seguido en la investigación

La evidencia que justifica tal cuadro de creencias ideológicas la obtuvieron los autores mediante una encuesta que realizaron durante el verano de

1973. Los sujetos de nuestro estudio fueron 126 individuos que ocupan puestos gerenciales en diversas industrias y oficinas gubernamentales de Caracas (Venezuela) y de lugares vecinos. Cada individuo respondió un cuestionario diseñado específicamente para conocer su pensamiento respecto a: 1) la expansión educativa, 2) los fines sociales de la educación y 3) la validez de los certificados educativos como requisitos para obtener posiciones de estatus elevado.

El *rationale* utilizado para elegir la muestra fue el papel decisivo de sus integrantes en el proceso de la certificación. Aun cuando la élite gerencial puede no tener gran poder en el terreno político y, por tanto, no controlar el proceso educativo mismo, sí tiene un poder significativo para fijar los criterios de admisión a una gama vasta de empleos. Si este estrato social considera el “credencialismo” como una ideología afín a sus intereses, no hay duda que a la larga tal sistema llegará a institucionalizarse en la sociedad venezolana.

Nuestra muestra fue estratificada y no-aleatoria. La estratificación tuvo las siguientes características: 1) la muestra se compuso en partes casi iguales de individuos que trabajaban en los sectores públicos y privados; 2) se escogió solamente personal de los mandos intermedios; se excluyó explícitamente a los jefes máximos; 3) se entrevistó únicamente a individuos que trabajaban en departamentos de producción o administración, y no en los de personal. Escogimos solamente los mandos intermedios, porque las personas que desempeñan esos puestos tienen a su cargo la contratación rutinaria para una amplia gama de empleos, mientras que los jefes máximos deben ocuparse en decisiones de mayor alcance. Un poco más de la mitad de los entrevistados (55, lo que constituye una proporción considerable) señalaron que su función directa consistía en contratar empleados; lo que vino a confirmar nuestro propósito inicial. No entrevistamos a quienes trabajaban en los departamentos de personal, porque mediante el cuestionario buscábamos conocer actitudes y no recolectar información. Creímos que los jefes de personal se inclinarían por responder no en términos de sus actitudes respecto a la certificación, sino más bien de sus conocimientos sobre los requisitos concretos para obtener un empleo.

A partir de esta muestra, obviamente no podemos hacer generalizaciones para todos los puestos gerenciales que hay en Venezuela. Por consiguiente, los resultados obtenidos en nuestro análisis han de ser vistos como exploratorios y tentativos.

Apoyo general a la expansión educativa y a la certificación

El primer paso de nuestro análisis consistió en evaluar el grado general de apoyo que los entrevistados prestaban a los dos aspectos de la ideología educativa, que interesaban a los investigadores. En el cuestionario se incluyó una larga lista de ítems, que tenían por fin detectar las actitudes en estas áreas; admitían cinco respuestas posibles, desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”. Los ítems y la distribución de las respuestas de toda la muestra se encuentran en los cuadros 1 y 2.

El cuadro 1 nos ofrece las respuestas a los ítems que se refieren a las características de la expansión educativa. Procuramos explorar de muchas maneras la manifestación de la actitud en torno a este tema, a fin de con-

trolar respuestas disparadas, e incrementar la validez y confiabilidad de los resultados. Es digno de notarse que se obtuvo un alto grado de apoyo a la expansión educativa, aunque expresado en formas variadas y formulado positiva o negativamente. Los porcentajes de acuerdo total (“Totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, combinados) con los ítems positivos, van del 96 en el ítem 4 hasta el 78 en el 3. Los porcentajes de desacuerdo total (“Totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”, combinados) con los ítems negativos, van del 59 en el ítem 7 hasta el 79% en el 10.

Las diferencias mayores ocurren entre los apoyos calificados y los no calificados (es decir, entre las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, y entre “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”). Los ítems de formulación positiva muestran los porcentajes más elevados de apoyo no calificado. El ítem 4 (“Educar a las generaciones jóvenes constituye la

CUADRO 1
Apoyo a la expansión educativa (en porcentajes)

Ítems	Distribución de las respuestas				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Se debería comenzar por pedir más educación en la mayoría de los empleos	60	29	6	2	2
2. Si no se expande nuestro sistema educativo, no tendremos suficiente personal calificado	52	30	8	6	3
3. El lento desarrollo del sistema educativo es uno de los factores que frenan más el progreso de Venezuela	51	27	7	7	8
4. Educar a las generaciones jóvenes constituye la mejor inversión social posible	88	8	2	2	0
5. La mejor educación del trabajador venezolano constituye la forma óptima de incrementar su productividad	65	23	6	6	0
6. Deberían elevarse continuamente los requisitos escolares de la mayor parte de los empleos	39	38	13	7	3
7. Nuestro sistema educativo es demasiado grande y costoso; deberíamos economizar en educación	10	13	18	13	46
8. El sistema educativo de Venezuela satisface plenamente las necesidades presentes del país	2	8	12	21	57
9. Actualmente se da excesivo énfasis a la educación en Venezuela; se lograría mayor progreso si se atendieran preferentemente otros problemas	6	9	25	26	35
10. Numerosos individuos poseen mucha más educación que la que requieren sus empleos	3	6	11	25	54

N = 126

mejor inversión social posible”) alcanzó un decisivo apoyo del 88% de los entrevistados; por el contrario, el ítem 6 (“Deberían elevarse continuamente los requisitos escolares de la mayor parte de los empleos”) lo apoyan en forma irrestricta sólo el 39% de los investigados. Quizá éstos percibieron dicho ítem como una amenaza; la mayoría perderían sus empleos o debe-

CUADRO 2
Apoyo a la certificación (en porcentajes)

Ítems	Distribución de las respuestas				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Un joven que desee triunfar en la vida deberá obtener el grado más alto posible de educación	79	15	3	2	1
2. Un joven que desee triunfar en la vida, deberá abandonar la escuela a edad temprana y obtener la mayor experiencia posible en el trabajo mismo	2	1	6	12	79
3. Para los puestos del gobierno o la industria, la selección de las personas debería atender primordialmente a sus calificaciones académicas	24	34	13	16	13
4. Cuando existen muchos solicitantes para un determinado empleo, el logro es un buen criterio para escoger a la persona adecuada	41	37	14	6	2
5. Es más apreciado el grado de educación que la riqueza	51	29	13	13	4
6. Para ser aceptado en los círculos de la élite social, se atiende a los antecedentes familiares y no al grado de educación del individuo	2	18	16	19	44
7. El prestigio de un empleo depende mas que nada del grado de educación que requiere	21	34	16	13	15
8. El prestigio de un empleo depende primordialmente del salario que devenga	10	25	25	17	23
9. En la medida en que una persona aprende mas en la escuela, percibirá salarios más altos en su trabajo	33	35	17	10	5
10. En general, los que tienen más educación merecen gozar de empleos mejor remunerados	40	33	11	10	7
11. Los graduados universitarios, que constituyen una minoría, muy educada, tienen todo el derecho a esperar empleos bien pagados	37	37	10	7	9

rían volver a la escuela si llegara a hacerse realidad tal exigencia. De los ítems negativos, el 9 (“Actualmente se da excesivo énfasis a la educación en Venezuela; se lograría mayor progreso si se atendieran preferentemente otros problemas”) muestra el porcentaje más bajo de apoyo no-calificado (35%); cabe advertir que este ítem relaciona la educación con el interés por otros problemas nacionales, lo que pudo confundir a los interrogados: el 25% no se formaron una opinión sobre el mismo.

A pesar de no haberse logrado un consenso unánime, no hay un solo ítem con respuestas contrarias a las esperadas. Apenas se registra algún desacuerdo con los ítems formulados en forma positiva y algún acuerdo con los enunciados negativamente. La única excepción la constituye el ítem 7, que alcanza la aceptación del 23% de los entrevistados. Esto puede explicarse porque el ítem relaciona el valor de la expansión educativa con declaraciones fiscales, lo que representa un asunto importante que pudo influir en las respuestas de los entrevistados, que son hombres de negocios (frenar gastos inútiles en el sector público).

El cuadro 2 ilustra el tipo de respuestas dadas a los ítems sobre la certificación. Nos permite advertir que existe menor consenso en lo tocante a estos valores que a la expansión educativa; no obstante, el apoyo sigue siendo bastante significativo. Además, no todos los ítems expresan de una manera completamente clara el valor atribuido a la certificación. Muchos entrevistados contraponen la selección por medio del factor certificación a otras medidas igualmente importantes. Algunos ítems se incluyeron porque conducían indirectamente al problema de los diplomas que se requieren para obtener empleo; otros, porque ilustraban sobre la relación entre la certificación y diferentes aspectos del proceso social. En esta forma, los porcentajes de las respuestas a estos ítems constituyen únicamente reflexiones marginales de apoyo al factor certificación. El hecho de que todos los resultados obtenidos se encuentran en la dirección predicha, los hace más impresionantes.

Debido a su diversidad, discutiremos por grupos los porcentajes de respuestas.

Los ítems 1 y 2 relacionan el factor certificación con el éxito personal (e, implícitamente, ocupacional). Se advierte una aceptación mayoritaria de la educación como camino para el éxito personal; casi cuatro quintas partes de los entrevistados (79%) manifiestan un apoyo no-calificado al ítem 1 formulado en forma positiva, y casi el mismo porcentaje de desacuerdo no-calificado al ítem 2, que enuncia en forma negativa la misma actitud.

Los ítems 3 y 4 expresan la noción de que para obtener un empleo son necesarios los certificados académicos. El ítem 3 (“Para los puestos del gobierno o la industria, la selección de las personas debería atender primordialmente a sus calificaciones académicas”) tiene una formulación bastante fuerte. Sin embargo, los entrevistados que manifestaron estar de acuerdo con el ítem (58%) casi doblaron a los que disintieron (29%). Así, pues, aunque no se obtuvo consenso total, los investigados apoyaron en forma decisiva la implantación de la certificación comprehensiva. Esta misma actitud se manifiesta en el ítem 4, aunque en forma menos extrema; el acuerdo alcanza el 78%.

Los entrevistados no sólo se inclinan por la exigencia de diplomas para la obtención de empleos; apoyan también el otorgamiento de empleos mejor remunerados a quienes poseen un grado mayor de educación. El 73% convienen totalmente con la noción general (ítem 10) de que merecen ingresos más altos los individuos con más educación, y el 74% se inclinan específicamente porque se confieran mejores salarios a los graduados universitarios (ítem 11). Nuestros entrevistados consideran también que el buen desempeño en la escuela influye sobre los salarios (ítem 9); aproximadamente, las dos terceras partes (68%) convienen en que estas dos cosas guardan relación.

Los ítems 5 y 6 relacionan el factor certificación con el estatus social. Exactamente cuatro quintas partes opinan que la educación superior otorga más prestigio que la riqueza, y casi dos terceras partes (63%) juzgan que tal educación puede abrir el acceso a los altos círculos sociales.

Los ítems 7 y 8 nos dan la oportunidad de comparar la educación y el ingreso, tomados como criterios de prestigio ocupacional. Un poco más de la mitad (55%) están de acuerdo en que el prestigio ocupacional está en función del grado de educación; sólo el 35% convienen en que el prestigio de un empleo depende del ingreso (ítem 8).

Alcance de la expansión educativa, según los entrevistados

Son tan altos los porcentajes de apoyo a la expansión educativa y a la certificación consignados en los cuadros 1 y 2, que puede concluirse que los entrevistados los aceptan en forma totalmente acrítica. Medir el grado de apoyo general que subyace a estas actitudes equivaldría a medir todo un conjunto de actitudes que aceptan sin discusión individuos pertenecientes a un limitado espacio cultural o ideológico; sería como medir una verdad evidente. Descubrir que este conjunto de actitudes constituyen una verdad evidente en el pensamiento de los entrevistados es ya un dato importante en sí, y pone en claro que tales actitudes forman parte de una ideología más amplia.

Sin embargo, es necesario llevar nuestro análisis más allá de este punto porque, según lo han establecido muchos investigadores, pueden emplearse ideologías similares (por ejemplo, la democracia) para justificar plenamente conjuntos diferentes de hechos o disímiles políticas sociales. Por este motivo, en nuestra investigación intentamos precisar la percepción de nuestros entrevistados sobre las dimensiones concretas de la expansión educativa. Dado que era probable que los muestreados no tuvieran suficiente información acerca de los niveles actuales de la matrícula en los diferentes tipos de instituciones educativas, nuevamente indagamos cuáles eran sus actitudes sobre la expansión. Se preparó una serie de formulaciones que presentaban los grados diferentes de la futura expansión educativa. En el cuadro 3 se ofrecen los ítems y la distribución de las respuestas que dio la muestra. El formato de éstas, al igual que en los cuadros anteriores, va desde el acuerdo total hasta el completo desacuerdo.

Los resultados consignados en el cuadro 3 indican que los entrevistados están a favor de que la educación se expanda en grado considerable. Como en Venezuela tanto la educación primaria como la secundaria están lejos de ser universales, nuestros entrevistados ven como deseable el que se extienda a toda la población. El 90% externaron su apoyo no-calificado

CUADRO 3
Percepción de la futura expansión educativa (porcentajes)

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Distribución de las respuestas		
			Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. La mayor parte de la población de Venezuela debería tener educación universitaria	17	21	15	18	29
2. La mayor parte de la población de Venezuela debería tener educación secundaria	50	27	13	2	9
3. La mayor parte de la población de Venezuela debería tener educación primaria	90	5	2	0	3
4. La mayor parte de los empleados de oficinas deberían tener un grado universitario	44	29	10	5	13
5. La mayor parte de los empleados de oficinas deberían tener estudios de nivel secundario	77	5	6	2	10
6. La mayor parte de los obreros deberían tener educación secundaria	24	23	19	19	15
7. La mayor parte de los obreros deberían tener estudios de nivel primario	86	10	2	2	1
N = 126					

en favor de la educación primaria universal. Conforme se asciende en la escala educativa, decrece el apoyo de los entrevistados en favor de la expansión universal; para el nivel secundario, el apoyo no-calificado se reduce al 50%, pero global permanece alto (77%). Sin embargo, difieren notablemente los puntos de vista que se refieren a la situación deseable de universalizar la educación superior, y la mayoría de quienes opinan no se inclinan a favor de ella (47%).

Los entrevistados, al mismo tiempo que se pronuncian por la expansión educativa universal, fijan un límite a tal proceso, que parece ser el nivel de educación secundaria. No apoyan, al parecer, la política que promueve el acceso ilimitado a la educación superior —meta de la política educativa de Estados Unidos, por ejemplo—. Esta actitud sugiere que aún visualizan la universidad como una institución destinada a las élites y no a la educación de masas.

Los ítems 4 al 7 recaban opiniones sobre los diferentes niveles de educación deseable en los obreros y empleados. Se alcanza el acuerdo mayor cuando se trata de extender la educación primaria a todos los obreros; casi la totalidad de la muestra (96%) conviene en que tal situación es deseable. Pero apenas sí se logra algún consenso cuando se trata de la extensión deseable de la educación secundaria a todos los obreros; mientras una proporción ligeramente mayor de la muestra se inclina por ella, por lo menos una quinta parte no toma partido sobre este tema (19%). Se ve claramente que los muestreados perciben la educación primaria como el nivel de instrucción para los obreros.

El mismo tipo de actitudes se aprecia en los ítems 4 y 5, que se refieren a los empleados de oficina. Un poco más de las cuatro quintas partes de los entrevistados están de acuerdo en que es deseable que los oficinistas alcancen el nivel de educación secundaria. Sin embargo, el consenso decrece significativamente cuando se les pide su parecer sobre si es deseable la educación universitaria de los empleados de oficinas. La aprobación no calificada decae del 77 al 44%, y el acuerdo global se reduce al 71%.

Estos resultados revelan claramente la norma o la imagen específicas que poseen los entrevistados tanto de la expansión educativa como del factor certificación. Manifiestan, asimismo, un modelo ya familiar que han detectado muchos estudios realizados sobre actitudes: uno es el valor general que se acepta y otra cosa muy distinta es la expresión concreta del mismo. Por ejemplo, es probable que todos los individuos acepten la "igualdad social"; pero cuando se los apremia, quedará claro que no todos están por la completa igualdad de oportunidades económicas; muy probablemente apoyarán la igualdad de oportunidades, la igualdad ante la ley o alguna otra expresión concreta de este valor que constituya una amenaza menor a sus intereses personales. Así aconteció en el caso de nuestros entrevistados. Apoyaron el valor general de la expansión educativa, pero no la extensión de la educación superior, ni siquiera de la secundaria, en favor de toda la población. Ven la universidad como una institución exclusiva de las élites, como una agencia que extiende certificados para el trabajo calificado. De igual forma contemplan la enseñanza secundaria. La contradicción que se observa en las respuestas a los ítems 2 y 6 corrobora lo anterior. Adviértase que el 77% de los entrevistados respaldan la idea de que la educación secundaria se imparta a toda la población; pero sólo el 47% propugnan este mismo nivel de educación en favor de la clase obrera. Quizá si los muestreados no hubieran tenido la preocupación de ser consistentes en sus respuestas, la discrepancia habría sido mayor.

Resumiendo el significado de estos hallazgos, podemos decir que los entrevistados apoyan en grado considerable la expansión educativa —más, quizá, de lo que requieren las necesidades de mano de obra del país—, pero no ven con buenos ojos la expansión educativa que reduce la función "certificadora" de la educación.

Requisitos escolares para obtener puestos directivos

Se procuró dar más concreción a los resultados consignados en el cuadro 3, preguntando a los entrevistados cuáles eran las normas que se observaban al contratar personal para el grupo directivo a que ellos pertenecían. El rationale utilizado fue el siguiente: cabía la posibilidad de que apoyaran ciertos requisitos escolares con respecto a la sociedad en su conjunto, y otros distintos al tratarse de sus propios trabajos, ya que podían ver amenazados sus intereses personales. Pero no aconteció así con el grupo de investigados. Les preguntamos: "Según su entender, ¿con qué criterio se elige a la mayoría de los jefes para su primer puesto (es decir, para el que ocupan al inicio de su carrera)?". Les presentamos una lista de criterios que podrían ser importantes en la elección de individuos para puestos directivos,

y les pedimos su opinión sobre la importancia relativa de los mismos para determinar la elección de jefes a sus primeros puestos. El formato que se dio a las respuestas va desde “Sin ninguna importancia” hasta “Muy importante”. Los resultados reflejan un firme apoyo a requerir el elemento Certificación. Los porcentajes de las respuestas discriminan primariamente la importancia relativa de los criterios; pocos fueron considerados sin importancia. El criterio que alcanzó una proporción mayor de respuestas que lo conceptuaban como muy importante fue “la educación formal apropiada”. La educación universitaria y la secundaria obtuvieron exactamente el mismo porcentaje de respuestas (53%) que las estimaban como muy importantes; la última obtuvo una proporción menor de respuestas que la consideraban simplemente importante. Todo esto sugiere que los entrevistados visualizan la educación como relevante, pero, al mismo tiempo, se inclinan por ajustarla a los requisitos propios del trabajo en cuestión.

CUADRO 4
Criterios para elegir a los jefes (Porcentajes)

Criterios	Distribución de las respuestas			
	Muy importante	Importante	Apenas importante	Sin ninguna importancia
1. Experiencia previa en el trabajo	52	24	10	13
2. Educación formal apropiada	69	27	1	2
3. Grado universitario	53	40	6	2
4. Educación de nivel secundario	53	27	9	7
5. Antecedentes familiares y origen social	13	28	29	29
6. Combinación adecuada de antecedentes familiares, educación y presencia personal	37	47	9	5
7. Entrevistas personales	60	33	3	2
8. Recomendaciones personales	19	42	25	12
9. Puntaje obtenido en tests de aptitudes	57	34	6	2
N = 126				

En forma sostenida se conceptúan como menos importantes, para fines de contratación, los criterios ascriptivos que los de logro. Después de la apropiada educación formal, las entrevistas personales y los tests de aptitudes se juzgaron como las bases más importantes para contratar a un individuo, lo cual sugiere que el mérito del candidato a un empleo se evalúa en forma relativamente impersonal, dentro de un marco de orientación hacia el logro. Por otro lado, los antecedentes familiares y el origen social constituyeron el único criterio que la mayoría de los entrevistados (58%) evaluaron como apenas importante o sin ninguna importancia para obtener la contratación. El siguiente lugar, según esta consideración, lo ocuparon las recomendaciones personales, que podrían ser una fuente de influencias de tipo clasista. Sin embargo, en algunas ocasiones,

los criterios que atienden al mérito, como la educación y los tests de aptitudes, conllevan un proceso selectivo con una inclinación clasista subrepticia. Por eso preguntamos también a los muestreados si, a su juicio, era importante como criterio de selección el conjunto de “antecedentes familiares, educación y presencia personal”. Creímos que era posible que los interrogados pensarán que se podía elegir un candidato atendiendo a sus méritos, pero siempre y cuando sus características de clase o estatus fueran las apropiadas. Los porcentajes de las respuestas hacen pensar que esto podría ser así, aunque no pudimos confirmarlo plenamente; muy pocos juzgaron que tales características carecen de importancia o son irrelevantes, y sólo un pequeño porcentaje (13%) las conceptuaron como muy importantes.

Percepción de los fines de la educación

Se pidió a los entrevistados su percepción sobre los fines de la educación. Primeramente se les preguntó: “Según su parecer, ¿cuáles deberían ser los objetivos principales de la escuela destinada a jóvenes de 12 a 18 años?”. Se procedió a preguntarles: “Según su parecer, ¿cuáles deberían ser los objetivos principales de la educación universitaria?”. Para responder esta pregunta, se empleó el mismo formato de respuestas que en la anterior. Los resultados se consignan en los cuadros 5 y 6.

En las preguntas de los cuadros 5 y 6, se contraponen algunos objetivos del currículo humanista tradicional con el objetivo de la educación vocacional. Teniendo esto en cuenta, se puede decir que los resultados obtenidos fueron sorprendentes. A pesar de que los currículos de las instituciones de educación secundaria y superior de Venezuela están orientados hacia el campo de las humanidades, los interrogados consideran que el objetivo primordial de tales instituciones debe ser de carácter vocacional. Hasta cierta medida, se sigue considerando la escuela secundaria como una institución destinada a la educación liberal (cfr. cuadro 5); pues mientras una tercera parte de los interrogados adoptan en primer término el objetivo vocacional, la mitad exactamente elige varios tipos de objetivos no vocacionales. Más de dos terceras partes de la muestra optan, en primer lugar, por el objetivo vocacional en el caso de la educación universitaria (cfr. cuadro 6), y sólo el 12% por las metas humanistas. Por otra parte, al tratarse de la educación universitaria, los porcentajes de quienes categorizan los objetivos señalados como metas secundarias, reflejan una concepción liberal-humanista de la educación (en contraposición a la instrumental).

Estos resultados conducen a varias interpretaciones. La primera y más obvia es el sesgo que presenta la muestra. En efecto, ésta se compuso exclusivamente de personas que ocupaban puestos de dirección quienes, muy explicablemente quizá, tienden hacia una visión pragmática de la educación: la consideran útil en la medida en que desarrolle aptitudes para los negocios. Sin embargo, esta interpretación no se ajusta completamente a los hechos. Se reconoce generalmente que en Venezuela la educación universitaria es muy deficiente en lo que respecta a la enseñanza de habilidades técnicas o para el negocio. Una explicación mejor de nuestros resultados podría ser la siguiente: los entrevistados no consideran totalmente irrelevante el currículo humanista, pero estiman de primera importancia las funciones de la

CUADRO 5
Objetivos de la educación secundaria (porcentajes)

	<i>Meta prioritaria</i>	<i>Meta secundaria</i>
Preparar a los estudiantes para la universidad	18	21
Desarrollar la responsabilidad cívica	10	12
Mejorar el carácter	2	1
Dar una buena cultura general	17	27
Preparar a los estudiantes para un empleo	28	17
Desarrollar la mente	21	11
Ofrecer oportunidades iguales a los marginados	3	10
Total	99	99
Abstenciones	7	12
N = 126		

CUADRO 6
Objetivos de la educación universitaria (porcentajes)

	<i>Meta prioritaria</i>	<i>Meta secundaria</i>
Preparar a los alumnos para estudios posteriores	9	2
Desarrollar la responsabilidad cívica	1	13
Mejorar el carácter	1	0
Dar una buena cultura general	2	17
Preparar a los estudiantes para un empleo	70	8
Desarrollar la mente	8	37
Ofrecer oportunidades iguales a los marginados	2	11
Total	93	88
Abstenciones	7	12
N = 126		

“certificación” de la educación; por tanto, aceptar como objetivo de la misma “Preparar para un empleo”, refleja que en el sentir de los entrevistados se debe subordinar el contenido de la educación a la utilidad de sus propios mercados de trabajo. Consideran que la educación, al menos la de nivel universitario, tiene más bien un valor extrínseco. Esta interpretación es la más congruente con nuestros resultados.

Certificación y movilidad

Un componente importante de la ideología en torno a la certificación es la manera en que la gente visualiza la relación entre movilidad y educación. La legitimidad del factor certificación no sólo depende de sus funciones económicas: ajuste de las habilidades con los requisitos del empleo, incremento de la productividad del trabajador, etc. La defensa principal de esta ideología reside en su percepción de que la sociedad moderna, a través de la escuela, ha institucionalizado la igualdad de oportunidades para todas las clases sociales. Se considera la escuela no sólo como la principal vía

de ascenso social sino como la más legítima: en todas las sociedades, es el árbitro supremo del talento.

Por este motivo, no es posible separar el factor certificación de la movilidad, en el sentido de actitud, ya que la defensa ideológica del primero depende de su relación con la otra. De ser esto así, nuestros entrevistados desaprobaban la movilidad no respaldada por el factor certificación; concretamente, el ascenso de los individuos sin la educación requerida a posiciones de mayor estatus. Pero no podemos presuponer sin más esta actitud en nuestros entrevistados. Después de todo, especialmente en el mundo de los negocios, existen muchos otros canales de movilidad, en particular a través de la habilidad empresarial y administrativa.

Para probar esta hipótesis, planteamos a los entrevistados una serie de preguntas (que se reproducen en el Apéndice, con los porcentajes de sus respuestas). Este cuestionario lo empleó primeramente Ralph Turner (1966: 334-352) en un estudio comparativo de las actitudes de los ingleses y norteamericanos con respecto a la movilidad irregular (la que ocurre fuera de los canales comunes, aprobados ideológicamente). Sin embargo, la estructura de estas preguntas permite emplearlas para medir actitudes sobre la movilidad fuera y a través de los canales irregulares de la educación. Por tal motivo, las adoptamos sin cambios en el presente estudio; una ventaja adicional de esta medida fue que permitió comparar nuestros resultados con los de Turner.

Se plantearon cuatro preguntas, con un formato de cinco respuestas posibles, que fluctuaban desde la aprobación hasta el rechazo total. La primera fue de control; tenía por objeto medir la aprobación de la movilidad estándar, como un punto de referencia para poder luego hacer comparaciones con las actitudes ante la movilidad irregular. Se preguntaba al entrevistado si aprobaba el deseo de un joven de clase baja de convertirse en científico investigador, advirtiéndole que se trataba de un individuo inteligente. Las tres preguntas relacionadas con la movilidad irregular presentaban el caso de un joven con deseos de ingresar en la universidad, aun cuando sus padres y maestros no lo consideraban idóneo; a un carpintero de 30 años de edad, que decidió convertirse en abogado, estudiando a tiempo parcial; finalmente, exponían el caso de un hombre que abandonó la escuela antes de concluir el 6° grado, y que estaba empeñado en llegar a ocupar un puesto de alta dirección en una empresa, mediante la adquisición por su propia cuenta de la habilidad y experiencia necesarias. La aprobación de una forma específica de movilidad no necesariamente refleja la opinión del entrevistado sobre las oportunidades que existen en su propio medio de alcanzar las metas anheladas. Por esta razón, a cada pregunta le seguía otra: "¿Considera Ud. que tiene posibilidades reales de éxito...?". En total, fueron ocho las preguntas (la formulación exacta puede verse en el Apéndice).

Turner aplicó este cuestionario a muestras nacionales de Estados Unidos (NORC) e Inglaterra (*Research Services Ltd.*). Al comparar las tasas de aprobación de cada tipo de movilidad que se obtuvieron en estas mues-

tras nacionales con la de la muestra venezolana, se llegó a los resultados siguientes:

1. En términos muy generales, los patrones detectados se asemejan notablemente en los tres países; recibe menos aprobación la movilidad lograda a través de los canales de educación irregular que la movilidad estándar.
2. Las tasas de aprobación, tanto calificada como no-calificada, de la movilidad estándar son muy semejantes en los tres países:

	<i>Possibilidades excelentes (%)</i>	<i>Possibilidades buenas y excelentes (%)</i>
Estados Unidos	77	94
Inglaterra	78	94
Venezuela	82	90

Como veremos más adelante, los tres grupos difieren menos en la aprobación de la movilidad que en su concepción sobre las vías más adecuadas para alcanzar el ascenso social.

3. En los tres países, son un poco diferentes las tasas de aprobación de la movilidad obtenida mediante canales de educación irregular (edad adulta, asistencia a la escuela a tiempo parcial, contrariar el consejo de los mentores). La tasa de aprobación (tanto calificada como no calificada) de la movilidad en edad adulta fue la más elevada en el caso de los directores venezolanos; ocupó el 2° lugar entre los respondientes de Estados Unidos, y el último en la muestra inglesa. En la muestra norteamericana se registró la tasa más alta de aprobación de la movilidad que contraría el consejo de los mentores; fue más baja en las muestras inglesa y venezolana. Los directivos venezolanos otorgan una mayor aprobación no-calificada a este tipo de movilidad que los ingleses, pero se ubican en un lugar más bajo al tratarse de la aprobación total.

	<i>Edad adulta</i>		<i>Contrariando a padres y maestros</i>	
	<i>Excel. (%)</i>	<i>Excel. y buenas (%)</i>	<i>Excel. (%)</i>	<i>Excel. y buenas (%)</i>
Estados Unidos	48	75	39	69
Inglaterra	29	60	27	59
Venezuela	60	82	36	53

4. La diferencia más significativa en las tasas de aprobación de los tres grupos se manifestó al tratarse de la movilidad que se obtiene fuera de los canales educativos (puesto de alta dirección sin escolaridad). Los entrevistados ingleses y norteamericanos apenas difieren en su aprobación de este tipo de movilidad; por el contrario, un elevado porcentaje de los venezolanos lo desaprobaban.

	<i>Excelentes (%)</i>	<i>Buenas y excelentes (%)</i>
Estados Unidos	44	74
Inglaterra	40	75
Venezuela	21	54

La diferencia, aunque sigue siendo notable, es menos pronunciada cuando los muestreados se refieren a las posibilidades reales de movilidad que tiene un individuo sin educación.

	<i>Posibilidades reales</i>	
	<i>Excelentes (%)</i>	<i>Buenas y excelentes (%)</i>
Estados Unidos	27	69
Inglaterra	29	75
Venezuela	22	59

5. En tanto que las tasas de aprobación de la movilidad estándar de los tres países son casi las mismas (difieren, a lo más, en 5 puntos porcentuales), las que se refieren a las posibilidades reales de éxito difieren considerablemente. Otorgan más posibilidades los norteamericanos, seguidos de la muestra venezolana.

	<i>Posibilidades reales</i>	
	<i>Excelentes (%)</i>	<i>Buenas y excelentes (%)</i>
Estados Unidos	55	91
Inglaterra	52	75
Venezuela	54	83

6. En lo que respecta a las posibilidades reales de lograr movilidad en edad adulta, existen diferencias significativas entre los tres países; los venezolanos alcanzan el porcentaje de aprobación más alto; siguen los norteamericanos, y al final están los ingleses. Vale la pena notar que tal estimación de la muestra venezolana sobre las posibilidades de éxito se sitúan muy por encima de las tasas de aprobación (en los casos en que se combinan estimaciones calificadas y no-calificadas). Con relación a la movilidad que contraría consejos, son casi iguales los porcentajes de aprobación y los que otorgan posibilidades reales de éxito, aunque es menor en los tres países el número de quienes manifiestan confianza plena en el éxito (los que responden: "excelentes") que el de quienes otorgan una aprobación no-calificada.

	<i>Edad adulta</i>		<i>Contrariando a padres y maestros</i>	
	<i>Excel. (%)</i>	<i>Excel. y buenas (%)</i>	<i>Excel. (%)</i>	<i>Excel. y buenas (%)</i>
Estados Unidos	40	82	24	71
Inglaterra	18	59	16	62
Venezuela	56	86	21	51

De estos resultados pueden desprenderse por lo menos tres importantes generalizaciones:

1. La movilidad constituye un valor tan importante en muchas sociedades, que nunca cabe esperar que una muestra llegue a desaprobala en cualquiera de sus formas, sin importar lo improbable o difícil que sea el ascenso social de que se trate. En el caso de nuestros entrevistados, no se registró una proporción significativa que desaprobara explícitamente alguna vía de movilidad, excepción hecha de la que implicaba el quebrantamiento de las reglas del juego establecido (ingreso a la universidad de un joven a quien sus padres y maestros juzgan incapaz). Aun en este caso, la tasa de desaprobación fue sólo del 24% (ver Apéndice). Lo anterior también es aplicable a las muestras nacionales de Estados Unidos e Inglaterra. Por tanto, la aceptación del factor certificación como

- una ideología puede evaluarse únicamente comparando los grados de aprobación de la movilidad que se logra con y sin diploma.
2. Teniendo en cuenta los resultados anteriores, parece que la muestra venezolana abriga fuertes prejuicios contra los tipos de movilidad que implican rechazo o desapego de las normas de la certificación (la movilidad que no atiende consejos y la que busca un alto puesto directivo sin educación previa). Por otra parte, no tiene prejuicios contra la movilidad que se intenta en la edad adulta aun cuando se lleve a cabo con estudios a tiempo parcial, a condición de que siga la vía establecida. Todos estos datos suponen una aceptación decidida de la certificación como ideología.
 3. Las comparaciones con los otros dos países confirman estos resultados. Los empresarios venezolanos se muestran más dispuestos que los entrevistados de Estados Unidos e Inglaterra a aprobar la movilidad en edad adulta (por vía de la educación) que la que prescinde del factor certificación. La muestra que utilizamos no permite hacer generalizaciones para todo Venezuela. Pero una cosa es cierta, y es que estos resultados no apoyan la tesis de que un país que se encuentra en los estadios iniciales de su desarrollo industrial y expansión educativa se caracterizará por actitudes favorables a la educación no certificada formalmente.

Educación y patología social

Según han descubierto muchos investigadores, los sistemas de creencias son complejos. Algunas veces, las ideologías contienen elementos incoherentes e irracionales, y es frecuente que la gente adopte actitudes totalmente contradictorias. Lipset (1960), por ejemplo, sostiene que la ideología política de la clase trabajadora es simultáneamente hostil a los muy ricos y a los muy pobres. La coherencia de las ideas es una cualidad que se encuentra solamente entre los intelectuales y que, aun entre ellos, no abunda.

Sobre estas bases, nos imaginamos que los entrevistados, aun cuando se mostraron favorables a la expansión educativa y aceptaron el factor certificación como una ideología general, podían oponerse en otros terrenos a la educación formal. En los últimos años, los universitarios venezolanos han adoptado posiciones radicales, que podrían haber despertado sentimientos hostiles hacia ellos. Además, en Venezuela, como en otros países latinoamericanos, existe un número considerable de individuos altamente calificados, que se han visto precisados a sub-emplearse. Por ejemplo, no pocos científicos han sido constreñidos a trabajar como técnicos o ingenieros. Esta situación pudo fácilmente crear descontento entre los subalternos de nuestros entrevistados. Supusimos que éstos no sólo conocerían ese estado de ánimo, sino que, por tal motivo, tendrían algunos reparos acerca del sistema educativo.

Elaboramos algunos ítems destinados a conocer el grado en que los muestreados consideraban la educación como causa de patologías sociales, de posiciones políticas extremistas y de disgusto por el trabajo. Los ítems y la distribución de las respuestas se consignan en el cuadro 7. Los entrevistados en ninguna forma consideran que la educación es causa de patologías sociales y políticas; los porcentajes de las respuestas a los ítems 1, 4, 5, 6, 8, 9 que investigan tales actitudes no reflejan un pensamiento en ese sentido. Se registra un ligero apoyo a la idea de que la educación

CUADRO 7
Educación y patología social (porcentajes)

Ítems	Distribución de respuestas				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. La mayoría de los problemas sociales son resultado de la educación deficiente	35	33	17	10	5
2. Cuando los subalternos tienen mucha educación, puede resultar difícil dirigirlos y supervisarlos	11	22	22	16	30
3. Demasiada educación puede crear expectativas irreales en las personas y conducir las luego al desaliento	10	22	13	16	39
4. La educación lleva a adoptar posiciones extremistas, ya que estimula el cuestionamiento	7	8	13	15	57
5. La educación hace al individuo más tolerante con otras personas y con culturas diferentes de la propia	83	11	3	2	2
6. Dar a la gente demasiada educación puede conducir a la inestabilidad política, ya que se estimulan el disenso y el desenfreno	6	16	20	13	45
7. Demasiada educación hace que los individuos esperen demasiado de sus trabajos, con lo que pronto se crea en ellos la insatisfacción por sus empleos	17	34	24	10	16
8. La gente emplea demasiado tiempo de su vida en la escuela, y muy poco en trabajo constructivo	0	6	20	22	52
9. La ampliación de las oportunidades educativas concurrirá muy poco a mejorar nuestros más graves problemas sociales	10	12	10	25	43
10. La mayoría de la gente con educación elevada piensa que no debe trabajar tan arduamente como la gente de escasa educación	10	24	13	22	32

N = 126

produce descontento en el trabajo. La mitad (51%) creen que la mucha educación hace esperar demasiado del trabajo, y que conduce a los afectados a un estado de inconformidad con sus empleos. Aproximadamente la tercera parte de los entrevistados opinan que demasiada educación puede crear expectativas irreales en la persona, y tornar difícil la dirección y supervisión de los subordinados. Casi el mismo porcentaje (34%) consideran que las personas con elevada educación piensan que no deben trabajar muy arduamente.

Resumen y conclusiones

Resumamos los hallazgos más importantes del presente estudio.

Los entrevistados aceptan casi acríticamente y sin reservas la expansión educativa como una meta nacional. Consideran que tal expansión tiene un límite preciso; pero ven tan distante dicho límite de los niveles actuales del desarrollo educativo, que acaban por inclinarse en favor de la expansión ilimitada. También apoyan la certificación comprehensiva; se pronuncian no sólo por los requisitos específicos de la certificación para los trabajos calificados, sino también por otorgar los salarios y stata ocupacionales más altos a los que poseen mayor educación. Visualizan la educación como el canal más legítimo de movilidad ascendente, pues —como muestran los datos— favorecen menos la movilidad que se logra al margen de los canales educativos. Finalmente, los entrevistados conceptúan decididamente la educación como una institución; no consideran que sea la causa de importantes patologías sociales y polfticas.

Estos resultados hacen pensar que en Venezuela el espacio actitudinal e ideológico disponible para innovaciones educativas está notablemente restringido por ciertas posturas ya enraizadas sobre la educación formal. Dentro de la estructura formal de la educación, podrían considerarse algunos tipos de innovaciones para el futuro; por ejemplo, modelos menos autoritarios en la relación maestro-alumno, currículo más actualizado, introducción de nuevas tecnologías educativas. Sin embargo, cualquier intento por implantar la educación que prescinda de la certificación fracasará ante las demandas de los patrones que exigen empleados con diplomas; así mismo, los que participen en tales programas serán sin duda discriminados en el mercado de trabajo, y estarán expuestos más bien a perder que a ganar con las innovaciones educativas.

A lo largo del presente estudio, hemos afirmado que las actitudes que apoyan la expansión educativa y el factor certificación son de naturaleza ideológica, y que distorsionan y desfiguran importantes realidades socioeconómicas. Debemos reconocer que son pocos los científicos sociales, economistas y educadores que comparten este punto de vista. Hasta hace poco tiempo; la opinión predominante sostenía que, particularmente en los países en desarrollo, la inversión destinada a expandir la educación era —al igual que la inversión en capital industrial— una condición importante en el proceso de modernización. A manera de corolario, cabe mencionar que algunos han argüido que el factor certificación ha desempeñado un papel relevante al satisfacer uno de los requisitos funcionales más importantes de la economía moderna: el suministro de personal capacitado para los puestos técnicos y de dirección. Se ha afirmado que, a manera de subproducto venturoso de estos requisitos económicos, las sociedades modernas han logrado institucionalizar la igualdad de oportunidades, debido principalmente a sus sistemas educativos.

Los argumentos económicos no han pasado por el escrutinio crítico y al análisis empírico que merecen. Mas la idea de que la educación es causa de la igualdad de oportunidades se ha investigado continuamente por medio de estudios transnacionales sobre la movilidad. La evidencia más reciente demuestra que este gran experimento social ha fallado en los países industrializados. En su obra más reciente, Boudon (1973) presenta el

análisis más comprensivo y riguroso sobre la movilidad que hasta ahora se haya realizado. Demuestra en forma terminante que en las naciones industrializadas de Europa Occidental y en Estados Unidos, la expansión educativa no ha producido ningún incremento significativo de la movilidad social, como tampoco ninguna disminución considerable de la desigualdad social. Por el contrario, en tales sociedades caracterizadas por la expansión educativa, se advierte al correr del tiempo una ligera tendencia hacia la desigualdad social. El análisis de Boudon cuestiona seriamente la tesis de que el aumento de requisitos educativos para obtener un empleo se deba a las exigencias funcionales de la economía moderna. La corriente empírica ha tenido la dirección contraria; en las sociedades modernas, la expansión educativa sólo ha producido la devaluación de los certificados educativos. En palabras de Boudon, la gente ha adquirido "más escolaridad a cambio de los mismos niveles de compensaciones sociales".

De ser correctas las apreciaciones de Boudon, un elevado porcentaje de la expansión educativa ocurrida en los países industrializados no guarda ninguna relación con las realidades económicas, y es sólo un mito la idea de que la educación promueve la mayor igualdad de oportunidades. A la luz de estos hechos, no podemos menos que concluir que la expansión educativa aumenta aparentemente la igualdad de oportunidades, al facilitar el acceso a la educación; esto, sin embargo, encubre el hecho de que otras fuerzas que operan en el mercado de trabajo tienden a nulificar tales beneficios reduciendo el valor de los certificados. J. K. Galbraith sostiene, en la misma línea, que los niveles más altos de vida han creado la ilusión de que existe una mayor igualdad o, por lo menos, han logrado aminorar las tensiones que están asociadas con la desigualdad.

Como lo señalamos antes, la ideología en torno a la certificación ha constituido una fuerza poderosa en los países industrializados. De ahí que no es descabellado pensar que las naciones en vías de desarrollo encontrarán atrayente ese camino para resolver sus propias tensiones sociales. La posibilidad de que se liberen de esta ideología depende, probablemente, del grado de descrédito que alcance en los países desarrollados.

APÉNDICE

Cuestionario sobre las vías de movilidad y distribución de las respuestas (Porcentajes)

Un chico inteligente, que pertenece a una familia de la clase trabajadora, desea prepararse para científico investigador.

¿Cómo conceptúa Ud. tal propósito?

82 (1) excelente, 8 (2) bueno, 8 (3) regular, 1 (4) malo, 1 (5) pésimo.

En el caso del mismo chico, si éste posee la capacidad intelectual necesaria, ¿considera Ud. que tiene posibilidades reales de llegar a ser un científico investigador?

54 (1) excelentes, 29 (2) buenas, 11 (3) regulares, 4 (4) malas, 2 (5) pésimas.

Un chico de 14 años que estudia secundaria está decidido a ingresar a la universidad, aunque sus padres y maestros no lo creen capaz de tal empresa.

¿Cómo juzga Ud. su intento de ingresar en la universidad, a despecho de lo que piensan sus padres y maestros?

36 (1) excelente, 17 (2) bueno, 22 (3) regular, 17 (4) malo, 7 (5) pésimo.

Si realmente está decidido y se le permite hacer la prueba, ¿qué posibilidades reales cree Ud. que tenga de lograr su propósito?

21 (1) excelentes, 30 (2) buenas, 29 (3) regulares, 14 (4) malas, 6 (5) pésimas.

Un carpintero a los 30 años de edad decidió estudiar para abogado. Con el apoyo de su esposa, ha hecho planes para ingresar en la universidad bajo el sistema de tiempo parcial.

¿Cómo ve Ud. que un individuo de su edad intente semejante cambio?

60 (1) excelente, 22 (2) bueno, 11 (3) regular, 13 (4) malo, 2 (5) pésimo.

Suponiendo que tenga la capacidad necesaria, ¿qué posibilidades reales cree Ud. que tenga a su edad de llegar a ser abogado?

56 (1) excelentes, 30 (2) buenas, 13 (3) regulares, 1 (4) malas, 0 (5) pésimas.

Un individuo que abandonó la escuela antes de terminar el 6° grado está empeñado en llegar a ocupar el puesto más alto de una empresa, mediante la adquisición por su propia cuenta de las mayores habilidades y experiencias del caso.

¿Cómo ve Ud. el esfuerzo de una persona con habilidad para el negocio, aunque con poca escolaridad, que se empeña por llegar a la máxima posición de una empresa?

21 (1) excelente, 33 (2) bueno, 28 (3) regular, 12 (4) malo, 0 (5) pésimo.

Si posee las habilidades necesarias para el negocio, ¿cree Ud. que tenga posibilidades reales de ocupar el puesto a que aspira?

22 (1) excelentes, 37 (2) buenas, 29 (3) regulares, 8 (4) malas, 5 (5) pésimas.

REFERENCIAS

Berg, Ivar

1970 *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. New York: Praeger Publishers.

Boudon, Raymond

1973 *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley and Sons.

Galbraith, J. K.

n.d. *The Affluent Society*. New York: New American Library.

Illich, Ivan

1972 *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.

Katz, Michael

1971 *Class, Bureaucracy and Schools*. New York: Praeger Publishers.

Lipset, S. M.

1960 *Political Man*. New York: Doubleday and Co.

Mannheim, Kari

n.d. *Ideology and Utopia*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Reimer, Everett

1971 *School is Dead*. Garden City: Doubleday and Co.

Turner, Ralph

1966 "Acceptance of Irregular Mobility in Britain and the United States ,
en *Sociometry*. Vol. XXIX (Diciembre).