

Análisis Multivariado de las Actitudes de un Grupo de Empresarios Frente a las Alternativas de Educación en Venezuela

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. VI, núm. 3, 1976, pp. 69-89]

James Edward Bruno* y
Kathleen B. Fischer**

SINOPSIS

Los autores amplían el análisis de Bruno y Van Zeyl (1975) sobre las actitudes de los empresarios venezolanos ante las alternativas de la escuela tradicional, visualizadas como criterio para el empleo y el éxito ocupacional. Según los resultados de los análisis de regresión y discriminantes, no existe ningún factor que limite en forma sostenida la implantación de formas alternativas que preparen para el empleo. A falta de otros criterios, los empresarios confían en los certificados de educación formal. Esta educación, sin embargo, al ser relacionada con requerimientos ocupacionales específicos, no recibió apoyo irrestricto. Al parecer, los empresarios no rechazan por sí mismas las alternativas educacionales; la falta de estandarización de estas alternativas es aparentemente la causa de que se muestren reacios a emplearlas como criterio para el empleo.

ABSTRACT

Utilizing additional data from the Bruno and Van Zeyl (1975) survey of Venezuelan managers, this study extends the earlier analysis of management's attitudes toward alternatives to traditional schooling as a criterion for employment and occupational success. Results from a series of regression and discriminant analyses indicate that there is no factor which consistently limits the plausibility of introducing alternative forms of occupational preparation. In the absence of other criteria, Venezuelan managers tend to rely on formal educational credentials; nonetheless, when linked to specific occupational titles, formal schooling failed to receive unqualified endorsement. It appears that Venezuelan managers do not discredit educational alternatives per se; rather, it is the present lack of standardization of such alternatives that seems to account for any reluctance to use them as a criterion for employment.

* JAMES E. BRUNO. Profesor asociado de educación en la Universidad de California en Los Ángeles. Ha dirigido cursos para el desarrollo y uso de métodos cuantitativos en planificación educativa. Ha sido consultor del California State Department of Education, del UCLA Latin American Studies Center, de la RAND Corporation y de varios distritos escolares de California. Está actualmente terminando una obra en dos volúmenes sobre modelos matemáticos para la investigación social y la ciencia de la conducta.

** ATHLEEN B. FISCHER es sustentante al doctorado en educación comparada e internacional en la Universidad de California en Los Ángeles. Está actualmente preparando su tesis doctoral que versa sobre filosofía y las reformas de la educación en Chile en el periodo 1964-76.

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

INTRODUCCIÓN¹

Sincronizar el egreso escolar con las necesidades presentes de mano de obra constituye una de las preocupaciones fundamentales de los economistas y de los planificadores educativos. Los análisis que se han hecho de la capacidad actual que tienen las instituciones educativas tradicionales revelan que éstas o no pueden o no responden de hecho a los requerimientos crecientes y constantemente cambiantes de la moderna economía industrial. Los altos niveles de desempleo y subempleo afectan en grado cada vez mayor no sólo a los países que disponen de una capacidad limitada en el campo educativo (Harbison, 1973), sino también a los más avanzados técnica y educativamente. La proliferación que se registra en los Estados Unidos de individuos que a pesar de sus doctorados universitarios carecen de empleo, es un testimonio irónico de la facilidad tremenda que tiene ese país de suministrar educación y, a la vez, un comentario desafortunado de lo que quizá pueda considerarse una noción equivocada de la política de bienestar social.

Desde un punto de vista económico, la escuela tradicional resulta muchas veces ineficiente para satisfacer las necesidades de mano de obra, ya que sus costos y tasas de desperdicio son altos (especialmente en los países más pobres) frente al número de graduados inmediatamente productivos y la baja calidad de las habilidades que obtienen. Si, además, se considera que las escuelas tradicionales miden el éxito en términos de los años cursados, el sistema resulta menos eficiente para los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, que no pueden darse el lujo de renunciar a los costos de oportunidad que significa la permanencia en la escuela.

Desde un punto de vista social, la escuela tradicional tiende a crear actitudes disfuncionales a las necesidades de mano de obra. La herencia "humanista" de la educación occidental ha contribuido a que se concipie la educación tradicional como el árbitro supremo del estatus social, ya que los diplomas actúan como sustitutos del prestigio y la familiaridad con el lenguaje codificado de cada profesión abre la puerta de los enclaves elitistas. En esta forma, la demanda social busca más la certificación que la educación misma. Reimer (1971) e Illich (1970) señalan que el efecto de este sistema es legitimar el fracaso de quienes no terminan el proceso o mantener la estratificación social mediante un proceso arbitrario que tiende a favorecer a quienes ya están en la cumbre.

Paradójicamente, las mismas fuerzas que enfatizan la necesidad de implantar otras alternativas pueden concurrir a impedir el éxito de las mismas. La escuela tradicional, aunque disfuncional al desarrollo económico y social, sigue generando su propia demanda. Además, los requerimientos del empleo se conforman a menudo de acuerdo con los patrones de la escuela (Collins, 1971); si muchos individuos obtienen su certificado de primaria, los patrones comienzan a exigirlo, sin atender a

¹ La investigación que se refiere en este trabajo fue posible gracias a un subsidio que otorgó el UCLA Latin American Studies Center.

la relevancia que pueda tener para el empleo en cuestión. Esta actitud no se debe a que los patrones desconozcan sus propias necesidades, sino a que se ajustan a las prioridades que establecen los planificadores de la economía nacional. Aun en el caso de que esta demanda creciente de escolaridad desembocara en el logro universal de un título, el número correspondiente de empleos profesionales y científicos no proliferaría de manera análoga. La India ofrece un ejemplo del exceso de profesionales altamente capacitados, que no pueden ingresar al mercado de trabajo en el empleo para el que fueron educados y que no desean ingresar a la fuerza de trabajo en niveles que resultan inadecuados para el grado de preparación que poseen (Blaug, 1970).

El dilema económico y social que presenta la escuela tradicional es igualmente pronunciado en los países en desarrollo de América Latina, donde prevalecen obstáculos similares en la orientación de la fuerza de trabajo. La escuela tradicional manifiesta poco ímpetu hacia el cambio, ya que su clientela sigue demandando la misma orientación de carácter humanista que por mucho tiempo ha definido su cultura elitista. La tradición que tiende a denigrar el trabajo manual y la capacitación técnica ha dominado a la mayoría de las escuelas formales (Smith, 1970). El enfoque preponderante aun en escuelas vocacionales o técnicas, es utilizarlas como un medio para ingresar a la universidad y no como una alternativa de preparación para el empleo (Wolfe, 1965). Es muy probable que el latinoamericano que ha alcanzado los más altos niveles de educación pruebe fortuna en el sector terciario, o sea, en profesiones liberales, el comercio, la administración, etc., más que en la agricultura o la industria (Lourie, 1965). La aversión no es contra la agricultura o la industria mismas, sino contra las orientaciones técnicas y manuales que implican.

La complejidad de esta situación ha movido a los planificadores a explorar las posibilidades que ofrecen los sistemas o subsistemas alternativos de educación, que pueden responder mejor a las necesidades de mano de obra y abrir cauces más amplios a la movilidad socioeconómica. Algunos estudios que se han realizado en los Estados Unidos parecen apoyar la deseabilidad de tales alternativas. Berg (1970), por ejemplo, al comparar los niveles de productividad del trabajador, encontró que la experiencia adquirida en el empleo explicaba mejor las diferencias que la educación formal. Descubrió también que los trabajadores con mayor preparación educativa de la que requerían sus empleos eran con frecuencia menos productivos, se mostraban insatisfechos y cambiaban más a menudo de trabajo. Machlup (1970) sugiere que aunque a largo plazo los rendimientos privados y sociales de la educación formar pueden superar los de la educación no-formal o informal, estos últimos superan a los primeros a corto plazo.

Al considerar las necesidades apremiantes de mano de obra que existen hoy día en América Latina, adquieren más importancia los altos rendimientos que la educación no-formal o informal genera a corto plazo. Además, sin tales acciones a corto plazo, no pueden postergarse indefinidamente los beneficios a largo plazo. Muy frecuentemente se menciona la falta de personal capacitado y de especialistas como el

principal problema ocupacional de los países en desarrollo (UNESCO, 1971; Cornehl, 1968; Myrdal, 1968; Harbison, 1973). En un terreno más específico, Weintraub (1969) señala que en América Latina las carencias son más críticas en el "nivel medio" (desde operadores de maquinaria hasta técnicos industriales e ingenieros) que en el científico y profesional. Profesionales altamente capacitados no pueden frecuentemente trabajar a su máximo potencial porque deben asumir cargas adicionales que con facilidad podrían llevar a cabo auxiliares técnicos de nivel medio. Weintraub considera que la escasez de mano de obra de nivel medio contribuye a la fuga de cerebros hacia países más industrializados (1969: 16).

A pesar de las consideraciones anteriores, no parece que la escuela tradicional de América Latina se esté esforzando suficientemente por resolver en forma sistemática la escasez crítica de mano de obra. Por el contrario, el currículo humanista sigue dominando la escena y produciendo hombres y mujeres inadecuadamente preparados y renuentes a cubrir las áreas críticas.

En la exploración de las alternativas que se ofrecen a este sistema tradicional, es importante el estudio de las actitudes que se observan frente a tales alternativas. ¿Es probable que los empresarios y los trabajadores acepten estos sustitutos de la educación tradicional? ¿Qué actitudes pueden obstaculizar la aceptación de estas alternativas educacionales, consideradas como preparación adecuada para el empleo? En otras palabras, ¿cuál es el "espacio disponible" de que gozan las alternativas de educación no-formal para el desarrollo de la mano de obra?

I. ESPACIO DISPONIBLE DE LAS ALTERNATIVAS EDUCACIONALES EN VENEZUELA

Para examinar este tema, Bruno y Van Zeyl (1975) encuestaron durante el verano de 1973 a 126 directores de empresas venezolanos pertenecientes a industrias y oficinas gubernamentales de la ciudad de Caracas y de sus alrededores. La muestra fue no-aleatoria y estratificada, y comprendió un número igual de empleados de los sectores público y privado. Fueron entrevistados solamente directores ocupados en la producción o administración. El 55% de la muestra dijeron que tenían que ver directamente con la contratación de personal, aun cuando no estuvieran asignados específicamente al departamento de personal. Se excluyó de la muestra a los directores de personal, porque se creyó que sus respuestas a ciertos ítems de los cuestionarios reflejarían la política de la empresa o de la oficina estatal más que sus actitudes personales.

Se aplicó un cuestionario tendiente a detectar las actitudes de los directores frente a: 1) la expansión educativa, 2) los fines sociales de la educación, 3) la validez de los certificados de educación formal para obtener empleo y promociones, y 4) la posibilidad de que las alternativas de educación no-formal, como el entrenamiento en el trabajo

mismo, el aprendizaje y la experiencias, pudieran ser aceptadas como criterios adecuados para el éxito ocupacional. Con el examen de estas actitudes se esperaba conocer, aunque fuera en forma aproximada, el espacio disponible que existía para tales alternativas. Aunque las presiones sociales pueden determinar significativamente la dirección de la escuela tradicional, se estimó que la posible flexibilidad que mostrarán los entrevistados al aceptar y secundar estos medios alternativos de preparación para el empleo podría tener un impacto notable.

En su análisis inicial, Bruno y Van Zeyl encontraron que los directores de empresa venezolanos, al mismo tiempo que mostraban un consenso cerrado en favor de la expansión educativa como una meta nacional, expresaban una actitud decididamente favorable hacia el credencialismo como función de la educación. Por tanto, no percibieron como altamente deseable la expansión ilimitada de la educación, ya que ello reduciría la función del credencialismo (por ejemplo, no consideraron necesaria la educación secundaria para los trabajadores). Bruno y Van Zeyl descubrieron además que los empresarios venezolanos visualizan la educación como el canal más legítimo para alcanzar movilidad ascendente; conceptuaron en forma menos favorable otras vías de movilidad que no fueran la educación. Concluyeron que la percepción que tiene este grupo de venezolanos sobre la educación formal como un camino para el credencialismo, parece limitar seriamente la posibilidad de implantar alternativas de educación no-formal u otras innovaciones.

El presente estudio, que utiliza información adicional de la que manejaron Bruno y Van Zeyl, intenta extender el análisis ya que investiga los antecedentes y las dimensiones actitudinales de la población de empresarios entrevistados.

El primer objetivo del estudio fue obtener las medidas cuantitativas de algunas dimensiones actitudinales referidas a la educación y al éxito en el empleo, así como medir las tendencias de los respondientes a respaldar la educación formal en los contextos específicos del empleo. A partir de esta fase descriptiva, se elaboraron escalas actitudinales para ser empleadas posteriormente en el análisis.

El segundo objetivo fue identificar cuantitativamente los antecedentes y las dimensiones actitudinales de los empresarios venezolanos que se refieren a la manera en que perciben tanto la escuela formal como las alternativas de escolaridad no-formal.

Mediante el análisis de regresión lineal múltiple, esta investigación intentó explicar la variación en el respaldo que los respondientes otorgaban a la escuela formal y en sus actitudes frente a las alternativas educacionales como función de los propios antecedentes y de las dimensiones actitudinales. Finalmente, se realizó un análisis discriminante multivariable (por etapas), a fin de determinar empíricamente si las percepciones de los empresarios sobre el papel principal de la escuela formal —como preparación para un empleo jugoso o como forma de enriquecimiento personal para toda la vida— variaba de acuerdo con las dimensiones actitudinales y socioeconómicas de los mismos.

II. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El análisis factorial tipo R de las respuestas a los ítems del cuestionario permitió identificar seis constructos que medían las actitudes hacia la educación y el éxito en el empleo. Los ítems con altos pesos factoriales fueron agrupados y catalogados de acuerdo con el constructo subyacente que se estaba midiendo. En esta forma, se crearon escalas actitudinales para cada constructo. El puntaje de un respondiente dentro de una escala particular representa la suma de sus respuestas a los ítems que miden el constructo subyacente o la dimensión actitudinal. A continuación se describe cada escala y el constructo subyacente que se intentaba medir.

Educación y desarrollo nacional

Seis ítems fueron incluidos en esta escala, la cual intenta medir las actitudes de los respondientes respecto a la expansión educativa y a su importancia para promover el desarrollo nacional de Venezuela. Los puntajes posibles de la escala iban de 6 a 30. Las puntuaciones bajas sugerían una creencia firme en la necesidad de la expansión educativa y en el valor de la educación para incrementar el desarrollo nacional y la productividad del trabajador.

Credencialismo

Los seis ítems incluidos en esta escala intentan medir las actitudes frente a los certificados y la importancia de éstos para el éxito ocupacional. Los puntajes posibles de la escala iban de 6 a 30. Se consideró que los respondientes que alcanzaban baja puntuación favorecían firmemente la posición de que los certificados son y deberían ser medidas adecuadas para la selección y el éxito en el empleo.

Alternativas de la educación formal

También fueron seis los ítems incluidos en esta escala, la cual intenta caracterizar las actitudes de los respondientes frente a las alternativas de la escuela formal, tales como el entrenamiento en el trabajo y la actual experiencia en el mismo. Los puntajes posibles de la escala iban de 3 a 30. Los puntajes bajos significaban que los respondientes apoyaban decididamente la posición de que existen mejores caminos que la educación formal a fin de capacitarse para el trabajo.

Meritocracia

Cinco ítems se incluyeron en esta escala, con puntajes posibles de 5 a 25. El constructo subyacente en esta escala fue el de una sociedad abierta y competitiva en que los premios del éxito se miden por el esfuerzo, la inteligencia y la capacidad. Las puntuaciones bajas de los respondientes eran consideradas como disposición favorable al sistema meritocrático y a la creencia de que el éxito o los premios de-

bían otorgarse a quienes desarrollan un mayor esfuerzo o tienen una inteligencia superior.

Personalismo

Los cinco ítems que comprende esta escala intentan medir las actitudes frente a los atributos o relaciones personales, considerados como criterio fundamental del éxito en el empleo. Los puntajes posibles de la escala iban de 5 a 24. Las puntuaciones bajas sugieren una fuerte disposición hacia el personalismo, o la actitud de que las características o vínculos personales son y deben ser las verdaderas bases para otorgar un empleo y para el éxito en el trabajo. La creencia firme en el valor de la antigüedad, la lealtad al patrón, las relaciones familiares y atributos personales como la presencia física, el atractivo y el carácter, tipificaba al respondiente que alcanzaba una puntuación baja en esta escala.

Ambición

Los cuatro ítems comprendidos en esta escala intentaban medir las actitudes hacia la ambición y la motivación como elementos claves para el éxito en el empleo. Los puntajes posibles iban de 4 a 20. Obtenían bajas puntuaciones los respondientes que manifestaban una firme creencia en el valor e importancia de la ambición y motivación.

Además de estas seis escalas actitudinales, se elaboraron otras tres que tenían como fin medir el grado en que los respondientes apoyaban la educación formal y los certificados correspondientes como medios para lograr determinados empleos. La primera —que se designó como “sustituibilidad” de la educación formal— se elaboró tabulando las diferentes respuestas a las preguntas: ¿Qué tipo de educación formal es deseable para los siguientes empleos? y ¿Qué tipo de educación es absolutamente necesario para los siguientes empleos? A los respondientes se ofrecía una lista de 37 empleos para que en ellos basaran sus respuestas. Las respuestas a la segunda pregunta se restaban de las respuestas a la primera pregunta, y se procedía luego a tabular las sumas de estas diferencias para cada respondiente. Los puntajes que superaban sustancialmente al cero se consideraba que denotaban una marcada “sustituibilidad” de la educación formal, en tanto que los que se acercaban o estaban por debajo de cero denotaban poca o ninguna “sustituibilidad” de la educación formal.

Una escala similar que medía los “espacios disponibles”, o la “sustituibilidad” de los grados y certificados escolares, fue tabulada con base en las respuestas distintas a las preguntas: ¿Qué nivel o certificado escolar es deseable para los siguientes empleos? y ¿Qué nivel o certificado escolar es absolutamente necesario para los siguientes empleos? En este caso se empleó también la misma lista que comprendía 37 empleos. La tabulación de los puntajes de esta escala —designada como “sustituibilidad de los grados escolares”— se efectuó en igual forma que en el caso anterior, y la interpretación global de los puntajes se interpretó también de la misma manera.

Por último, se elaboró una escala —titulada “apoyo a la educación formal”— mediante la suma de las respuestas afirmativas a la pregunta: ¿Es estrictamente necesaria la educación formal para estos mismos empleos? (Se suministró a los respondientes la misma lista que comprendía 37 empleos). El cociente de las respuestas afirmativas entre el número total de empleos (37) equivalía al porcentaje de apoyo a la educación formal como preparación para el empleo.

III. RESULTADOS DE LAS TABULACIONES DE LOS PUNTAJES

El cuadro 1 presenta las medias de la población y las desviaciones estándar de cada una de las seis escalas actitudinales (se ofrece el cociente de los puntajes promedio entre el número de los ítems de las escalas, a fin de hacer más fácil la interpretación de las respuestas de opción múltiple a los distintos ítems). En conjunto, los respondientes expresaron un acuerdo cerrado con la postura de que la expansión del sistema educativo en Venezuela es importante para impulsar el desarrollo nacional ($X/n = 1.79$); asimismo, con la creencia de que la ambición y la motivación son la puerta de entrada al éxito ocupacional ($X/n = 1.66$). Además, en esta escala se registró la menor varianza ($d.s/n = 0.4877$). (Aun cuando Bruno y Van Zeyl hicieron una selección distinta en su análisis de los ítems, sus hallazgos parecen coincidir con los ahora encontrados: los directivos venezolanos manifiestan una disposición altamente favorable, casi acrítica, hacia la expansión de la educación, considerada como meta nacional).

Los respondientes externaron también una actitud favorable frente a la noción de un sistema meritocrático ($X/n = 2.24$), y la importancia y legitimidad de los certificados educacionales como criterio fundamental de contratación y éxito en el empleo ($X/n = 2.50$). Al mismo tiempo, registraron menos entusiasmo para las alternativas de la educación formal ($X/n = 3.06$) y para las cualidades y relaciones personales ($X/n = 3.11$) como criterios apropiados para el éxito y la capacitación para el empleo.

CUADRO 1
Puntaje promedio de toda la muestra en las escalas actitudinales

Escalas	No. de los ítems de la escala (n)	X	d.s.	X/n*	d.s./n
Educación para el desarrollo nacional	6	10.738	2.926	1.079	0.4877
Certificación	6	14.992	3.089	2.50	0.5148
Alternativas educacionales	6	18.365	3.219	3.06	0.5365
Meritocracia	5	11.222	2.890	2.24	0.5780
Personalismo	5	15.571	2.699	3.11	0.5398
Ambición	4	6.624	2.358	1.66	0.5895

* Los valores pueden interpretarse de acuerdo con la siguiente escala de respuestas: 1 = decididamente favorable; 2 = favorable; 3 = favorable y desfavorable; 4 = desfavorable; 5 = decididamente desfavorable.

Estos hallazgos coinciden también con los del análisis que realizaron Bruno y Van Zeyl. (En este último, la certificación recibió fuerte apoyo, aunque menor que el de la expansión de la educación). Bruno y Van Zeyl observaron que los entrevistados apoyaban un valor general, como la expansión de la educación, pero que manifestaban menos consenso en el momento de concretarlo a través, por ejemplo, de la certificación. Igualmente, sus resultados de que los directivos venezolanos alientan fuertes prejuicios en contra de los canales de movilidad que rechazan o pasan por alto las normas de la certificación (p. ej., la movilidad en contra del consejo del maestro o sin los certificados escolares tradicionales) concuerdan con los del presente análisis, en que los respondientes manifestaron apoyar en menor grado las alternativas y cualidades personales como mecanismos apropiados para alcanzar movilidad.

Bruno y Van Zeyl concluyen que el apoyo de la expansión de la educación y de la certificación desempeña una función de naturaleza ideológica más que económica. O sea, que los directivos parecen valorar el mérito implícito que tiene el poseer mayor escolaridad, y no la competencia explícita que tal escolaridad puede suministrar. El presente análisis va más allá al sugerir que la percepción de los directivos sobre el mérito implícito que tiene el poseer mayor escolaridad se relaciona con atributos tales como la ambición, la perseverancia y “capacidad” general. Sobre esta base puede apuntarse que la ideología sobre la certificación está ligada a la convicción de los directivos venezolanos de que la función certificadora de la escuela es, sin lugar a dudas, legítima y que los certificados escolares pueden medir adecuadamente cualidades “deseables” como la motivación, la “competitividad”, etc. Por tanto, el apoyo de la movilidad que se obtiene a través de los canales educativos tradicionales descansa en la legitimidad aceptada del proceso de certificación. Sea o no legítimo este proceso, el hecho es que el apoyo generalizado en favor del mismo reduce significativamente la posibilidad de implantar otras alternativas. Al mismo tiempo, del presente análisis se desprende claramente que los directivos venezolanos no aceptan acriticamente el mérito per se que pueda tener la educación formal; por el contrario, la valoran cuando estiman que sirve como medida apropiada de otras cualidades que juzgan deseables.

A partir de las tres escalas que miden el apoyo a la educación formal y a la certificación, las medias de la población sugieren la existencia de una disposición a la “sustituibilidad” (quizá en grado mayúsculo) de la educación formal o de la certificación para los empleos comprendidos en la lista. En términos de las escalas de sustituibilidad de la educación y de los grados escolares, por ejemplo, existe alguna diferencia entre el nivel de educación o de necesidad de certificados que los respondientes consideran “deseables” para ciertas ocupaciones, y el nivel que visualizan como “absolutamente necesario”. El cuadro 2 presenta la gama de respuestas y los puntajes promedio para las diversas escalas que la población de la muestra dio en lo tocante a la sustituibilidad de la educación y de los grados escolares, y al apoyo a la educación.

CUADRO 2
Puntajes promedio de la muestra total: apoyo a la educación y a la certificación

Escalas	No. de ítems de cada escala (n)	X	d.s.	X/n	d.s./n	Min.	Max	Reco- rrido
a) Sustituibilidad de la educación formal	37	29.944	34.598	0.8098	0.9351	-56	124	189
b) Sustituibilidad de los grados escolares	37	21.213	23.900	0.5733	0.6459	-62	82	144
c) Apoyo a la educación formal	37	19.664	7.702	0.53*	0.21	1	37	36

* Apoyo porcentual de la educación formal.

El promedio de sustituibilidad para cada empleo fue de 0.8093 en a y de 0.5733 en b. (El promedio un poco mayor logrado en la escala a sobre la b puede atribuirse al recorrido más pequeño de la escala relativa a la certificación). Este promedio de sustituibilidad para los distintos empleos tiene una significación un poco menor que la diferencia entre un nivel o un grado escolar y el próximo superior (o inferior), por ejemplo, la diferencia entre la Primaria y la Normal o la Secundaria, o entre el certificado de sexto año y el certificado de la escuela técnica. La sustituibilidad adquiere un valor significativo cuando se considera que estas diferencias representan varios años de escolaridad.

Debe también tomarse en cuenta el apreciable tamaño de la varianza en los puntajes de las escalas a y b. Aunque los puntajes de a muestran menos varianza que los de b (nuevamente, esto es atribuible quizá a las diferencias en el recorrido de las dos codificaciones que se utilizaron), se registra en ambos casos una dispersión considerable o una falta de uniformidad en las respuestas: sustituibilidad de la educación formal, d. s. = 0.9351 por ítem o 34.598 como puntaje total de la escala; y sustituibilidad de los grados escolares, d. s. = 0.6459 por ítem o 23.900 como puntaje total de la escala.

El promedio de la población y la desviación estándar en la escala c (ver cuadro 2) dan una pauta de respuestas similar a la de las demandas de apoyo de la educación formal en el caso de los 37 empleos de la lista. El puntaje promedio de la muestra fue de 19.664, lo que denota que el grupo consideró que casi para 20 de los 37 empleos era absolutamente necesaria la educación formal. Lo anterior representa un 53% de apoyo a la educación formal. Sin embargo, nuevamente fue considerable la variación de las respuestas (d. s. = 7.702), lo que indica que aproximadamente el 68% de la muestra prestó a la educación formal un apoyo decidido que se ubica entre el 74 y el 32%.

Por tanto, en el contexto de un empleo específico, no resulta abrumador el apoyo que los respondientes prestaron a la educación formal. Aunque son considerables las diferencias entre los niveles “deseables” y los “necesarios” de la educación o la certificación para determinados

empleos en términos de los años de escolaridad que implican, tales diferencias pueden reflejar el apoyo general de los respondientes a la expansión de la educación. Adviértase, sin embargo, que no apoyan cualquier expansión, en cuyo caso las diferencias serían mucho mayores. Es también importante señalar que el apoyo decidido de la educación formal promedió un 53%, con variaciones considerables en las respuestas. De lo anterior se desprende que, en el contexto de un empleo específico, no es tan fuerte la aceptación acrítica de los certificados tradicionales, según lo señalara el análisis hecho anteriormente por Bruno y Van Zeyl.

III. ANÁLISIS MULTIVARIABLE DE LA INFORMACIÓN QUE EXPLICA LA VARIACIÓN EN LOS PUNTAJES DE LOS “ESPACIOS DISPONIBLES”

El propósito de esta sección del análisis es examinar si la cantidad de espacios disponibles que ofrecen los directivos venezolanos para las alternativas educacionales —medidas tanto en el contexto de un empleo específico (apoyo de la escolaridad formal)— como en el de las actitudes (actitudes frente a las alternativas de la educación formal) podrían ser predichas sobre la base de los antecedentes y de las dimensiones actitudinales de los entrevistados. Se utilizó el análisis de regresión lineal múltiple para intentar explicar las variaciones en los puntajes de “apoyo” y “alternativas”, como una función de las variables actitudinales y de los antecedentes de los directivos venezolanos.

Se realizaron dos análisis de regresión. En el primero se utilizaron 19 variables: diez fueron de antecedentes, y las nueve restantes representaban los puntajes de los respondientes dentro de las escalas de actitudes que fueron elaboradas. La variable dependiente la constituyeron los puntajes de los respondientes dentro de la escala denominada “Apoyo”. Ésta representaba el número de veces que un entrevistado, al serle presentados 37 diferentes empleos, respondía: “Sí, la educación formal es totalmente necesaria”.

Al analizar las 18 variables independientes empleando el sistema de regresión múltiple por etapas, cinco de ellas no fueron significativas para predecir los puntajes de los respondientes en la escala de “Apoyo”. Tales variables, en orden de importancia, fueron las siguientes: 1) el nivel de logro educacional del respondiente; 2) la percepción del respondiente sobre el objetivo primario de la escuela para jóvenes entre 12 y 18 años de edad; 3) el nivel ocupacional del padre del respondiente; 4) el nivel de logro educacional del padre del respondiente, y 5) el nivel de estatus ocupacional del empleo anterior que desempeñaba el respondiente. En el cuadro 3 se presenta un resumen del análisis de regresión, en tanto que en el cuadro 4 se ofrecen los coeficientes de regresión.

CUADRO 3
Resumen del análisis de regresión múltiple en la variable escolar “apoyo”

No. de etapa	Variables incluidas	Múltiple		Aumento de R ²	Valor F
		R	R ²		
1	Educación del entrevistado	0.8098	0.7936	0.7936	**480.5398
2	Objetivos de la educación	0.9055	0.8199	0.0263	**18.1442
3	Ocupación del padre	0.9113	0.8304	0.0105	**7.6201
4	Educación del padre	0.9149	0.8371	0.0067	*5.0038
5	Empleo anterior	0.9188	0.8441	0.0070	5.4323
6	Sustituibilidad de la educación	0.9207	0.8478	0.0037	2.8853
7	Educación para el desarrollo	0.9218	0.8497	0.0019	1.5339
8	Personalismo	0.9229	0.8518	0.0020	1.6284
9	Sustituibilidad de los grados escolares	0.9235	0.8529	0.0011	0.8885
10	Méritos	0.9239	0.8537	0.0008	0.6227
11	Primer empleo	0.9241	0.8540	0.0004	0.2895
12	Educación de la madre	0.9242	0.8542	0.0002	0.1438
13	Certificación	0.9243	0.8544	0.0002	0.1366
14	Índice tipo empleo	0.9244	0.8545	0.0001	0.0636
15	Empleo del supervisor	0.9244	0.8545	0.0000	0.0294
16	Ambición	0.9244	0.8545	0.0000	0.0221

* p < .05

** p < .01

CUADRO 4
Coefficientes de regresión en la variable escolar “apoyo”

Número	Variables de la educación	Coefficiente	Error estándar
1	Tipo de empleo	-0.40100	1.42296
2	Ocupación del padre	2.04894	0.73263
3	Primer empleo	0.75516	1.19254
4	Empleo anterior	1.48616	1.13135
5	Empleo del supervisor	-0.26854	1.51502
6	Educación	0.14801	0.60579
7	Educación del padre	1.20660	0.59587
8	Educación de la madre	-0.22724	0.87249
9	Educación para el desarrollo	0.32033	0.28835
10	Certificación	0.13235	0.29355
11	Méritos	0.17983	0.30340
12	Personalismo	-0.39136	0.30112
13	Ambición	-0.05553	0.37366
14	Sustituibilidad de la educación	0.03477	0.02495
15	Sustituibilidad de los grados escolares	0.02765	0.03516
16	Objetivos de la educación	2.91127	1.53727

En el segundo análisis, se dejó de lado la variable “Apoyo” y se adoptó como variable dependiente la denominada “Alternativas”. El resultado de este análisis de regresión arrojó cinco variables predictivas de valor significativo: 1) el puntaje del respondiente en la escala “Personalismo”, que mide las actitudes frente a los canales no meritocráticos para lograr éxito ocupacional (por ejemplo, cualidades y relaciones personales); 2) el puntaje del respondiente en la escala “Ambición”, que mide las

actitudes de ambición y el empuje en cuanto medios para lograr éxito ocupacional; 3) el puntaje del respondiente en la escala “Certificación”, que mide las actitudes ante el empleo de certificados escolares como criterios para obtener empleo y lograr éxito ocupacional; 4) el nivel educativo del padre del respondiente, y 5) el primer empleo del respondiente. El resumen de este análisis se presenta en el cuadro 5, y los coeficientes de regresión, en el cuadro 6.

CUADRO 5
Resumen de la regresión por etapas de la variable escolar “alternativas”

No. de etapa	Variables incluidas	Múltiple		Aumento de R ²	Valor F
		R	R ²		
1	Personalismo	0.9747	0.9501	0.9501	2 381.2258*
2	Ambición	0.9810	0.9623	0.0122	40.0697*
3	Certificación	0.9831	0.9664	0.0041	15.1579*
4	Educación del padre	0.9842	0.9686	0.0022	8.5155*
5	Primer empleo	0.9858	0.9717	0.0031	13.2286*
6	Edad	0.9861	0.9724	0.0007	3.0797
7	Méritos	0.9864	0.9730	0.0005	2.3004
8	Educación	0.9866	0.9734	0.0004	1.8789
9	Empleos anteriores	0.9867	0.9736	0.0002	0.9235
10	Sustituibilidad de los grados	0.9868	0.9737	0.0002	0.6722
11	Empleo del supervisor	0.9868	0.9739	0.0001	0.5558
12	Ocupación del padre	0.9869	0.9740	0.0001	0.4040
13	Educación para el desarrollo	0.9869	0.9740	0.0001	0.3174
14	Índice tipo empleo	0.9870	0.9741	0.0001	0.2717
15	Educación de la madre	0.9870	0.9742	0.0001	0.5217
16	Sustituibilidad de la educación	0.9870	0.9742	0.0000	0.0231
17	Ocupación del respondiente	0.9870	0.9742	0.0000	0.0154

*p < .01.

CUADRO 6
Coefficientes de regresión de la variable escolar “alternativas”

Número		Coefficiente	Error estándar
1	Tipo de empleo	0.43785	0.57704
2	Ocupación del padre	0.16802	0.27820
3	Primer empleo	0.73033	0.47641
4	Empleos anteriores	0.51615	0.44191
5	Ocupación actual	-0.07181	0.57785
6	Empleo del supervisor	-0.27192	0.59226
7	Edad	0.04792	0.03448
8	Educación	0.28011	0.23752
9	Educación del padre	0.51256	0.23200
10	Educación de la madre	-0.21707	0.35340
11	Educación para el desarrollo	0.07496	0.11331
12	Certificación	0.25158	0.11338
13	Méritos	0.16894	0.11640
14	Personalismo	0.21566	0.11450
15	Ambición	0.16445	0.14664
16	Sustituibilidad de la educación	0.00160	0.00955
17	Sustituibilidad de los grados escolares	-0.01074	0.01337

Discusión

En el primer análisis, la educación de los respondientes contribuyó en un 79% a explicar la varianza del apoyo que la población de la muestra prestaba a la educación formal. A pesar de que las restantes cuatro variables identificadas alcanzaron valores *F* significativos, su contribución conjunta para explicar más varianza sólo aumentó en un 6% aproximadamente. Lo anterior sugiere que la propia experiencia escolar de los respondientes ejerce una influencia marcada en el hecho de que estimen necesaria la educación formal para el desempeño de distintos empleos.

Es probable que las pautas de apoyo provengan tanto de las percepciones que tienen los respondientes del sistema socioeconómico como de la forma en que éstos visualizan la función que dentro de dicho sistema desempeña su propia educación. Según señalamos más arriba, no es absoluto el apoyo a la educación formal en el contexto de empleos específicos. Por tanto, aunque la creencia en el proceso de certificación universal pueda estar muy difundida entre los directivos venezolanos en un nivel general (Bruno y Van Zeyl, 1975), tal creencia parece ser menos firme al ser trasladada a contextos más específicos. Al mismo tiempo, parecería que otras consideraciones —como la comprensión del sistema socioeconómico o del valor funcional que tiene la escuela— mitigan el impacto de la educación sobre las actitudes frente a la escolaridad.

Sin embargo, encontramos al mismo tiempo que la forma en que los respondientes reaccionan ante las alternativas de escolaridad formal se basa en consideraciones ajenas al nivel de logro educativo por ellos alcanzado. En el segundo análisis de regresión, las medidas actitudinales (Personalismo, Ambición, Certificación) resultaron ser las tres variables más efectivas para explicar la varianza de las actitudes frente a las alternativas educacionales. De éstas, al “personalismo” sólo corresponde la explicación del 95% de la varianza.

Según lo hemos discutido antes, la firmeza con que los directivos venezolanos se pronuncian en favor de un sistema socioeconómico abiertamente competitivo parece sugerir que perciben la gran necesidad y el valor de contar con canales sistemáticos de certificación. Las alternativas ofrecidas equivaldrían a una vía de movilidad ajena al proceso establecido de certificación. Todo el peso de la movilidad se descarga en el individuo, el cual para avanzar deberá echar mano de otros recursos que no son los diplomas o certificados escolares. En esta forma, las alternativas no equivalen a la adopción de un sistema distinto, sino a una serie de esfuerzos emprendidos al azar y de carácter marcadamente individual que buscan la movilidad ascendente y el éxito ocupacional. Con base en esta interpretación, no resulta sorprendente que las actitudes de los empresarios frente a las alternativas se puedan predecir mejor atendiendo a la actitud que observan ante las cualidades personales como medio para lograr éxito. Al interrogarlos sobre las alternativas, los respondientes pueden evocar sus experiencias particulares de individuos que han alcanzado éxito sin disponer de los certificados

escolares tradicionales. Sin embargo, apoyar las “alternativas” como una política general equivaldría a negar el valor del sistema tradicional y meritocrático, en que los certificados escolares muy a menudo operan como instrumentos legitimadores del mérito.

Cabía esperar que las actitudes ante las alternativas y el apoyo de la educación formal pudieran predecirse a partir de las mismas características actitudinales y de antecedentes sociales. Sin embargo, la comparación de los resultados obtenidos en los dos análisis de regresión sugiere que posiblemente haya que considerar dos dimensiones separadas al identificar los “espacios disponibles” de las alternativas educacionales. La primera es la de los universales estructurales en los que se especifican los criterios estandarizados de movilidad y éxito ocupacional. Esta dimensión se relaciona con las percepciones de un sistema socioeconómico más amplio y con la comprensión de su funcionamiento. La segunda dimensión es más restringida; los criterios de éxito son individuales, aleatorios y no estandarizados. Las percepciones que se refieren a esta dimensión se formulan mediante la recolección de experiencias disparadas e individuales. Podría pensarse que los puntos de vista de los respondientes acerca de las alternativas, se sitúan en esta última dimensión. La comprensión de las “alternativas” se fundamenta en casos tomados al azar y de naturaleza muy particularizada, por ejemplo: el conocimiento de un hombre que llegó a la cumbre sin auxilio de la escolaridad formal o de una mujer que aprendió al lado de un comerciante en pequeño la técnica del negocio antes de establecerse por sí misma. Este tipo de experiencias pueden reflejar el grado supremo de comprensión que alcanzan los directivos venezolanos sobre la bondad de las alternativas educacionales. Dado que esta comprensión reviste características muy particularizadas, sitúa la noción de alternativa fuera del terreno de los universales estructurales o de la política a seguir. Sin embargo, la pregunta de si la escolaridad formal es estrictamente necesaria para una serie de empleos ubica el asunto en una dimensión estructural, que conlleva la aplicación de los universales a “todos los individuos” y exige que los criterios estandarizados sean formulados para adecuarse a las diferencias individuales.

El obstáculo mayor a las innovaciones o alternativas de la educación formal no es, por tanto, el hecho de que los directivos dejen de considerar la función económica (en lugar de la ideología) de la certificación o el empeño que manifiestan por seguir creyendo en la educación formal. Por el contrario, el impedimento mayor lo constituye la falta de sistematización o estandarización que representa el concepto de alternativa. Parece, en consecuencia, que el papel de los planificadores y autores de políticas es trasladar las alternativas a la dimensión de los universales estructurales mediante la sistematización y estandarización de las diversas alternativas al sistema de educación formal. En otras palabras, aplicar a las alternativas el sistema de certificación. En esta forma, el desarrollo de actitudes positivas ante la idea de alternativas puede no ser *per se* un prerrequisito necesario para expandir los “espacios disponibles”. La manipulación de los criterios estándar de la certificación para el empleo o de la “credencialización” de los métodos alternativos

de preparación para el empleo, probablemente resultaran suficientes y menos problemáticos desde la perspectiva de la planificación social. Además, es probable que tal enfoque contribuya en último término a crear actitudes positivas y más universales frente a las alternativas en general.

IV. ANÁLISIS MULTIVARIABLE: ¿EXISTEN EN VENEZUELA DOS CLASES DE DIRECTIVOS?

El propósito de esta parte del análisis es doble: primero, estudiar las dos poblaciones de directivos venezolanos, que se caracterizan por sus distintas percepciones de los objetivos principales de la escolaridad formal en el nivel secundario o intermedio; y segundo, determinar los antecedentes y las variables actitudinales que contribuyen a explicar las diferencias significativas entre esas dos poblaciones.

Se escogió el nivel secundario o intermedio en esta fase del análisis por varias razones. Primera, porque se considera significativo debido a su papel en el desarrollo de los recursos humanos. En países como Venezuela, en que la creciente industrialización requiere un número considerable de técnicos de nivel medio, se hace crítico el papel del entrenamiento a ese nivel. Además, este nivel, que es la puerta de acceso a la educación superior y por tanto a un estatus socioeconómico más elevado, resulta particularmente significativo para la selección social y las funciones de movilidad que él mismo pretende realizar. La segunda razón fue que, según se desprende del análisis previamente efectuado, los directivos venezolanos comienzan a limitar su apoyo a la expansión educativa a partir de este nivel (Bruno y Van Zeyl, 1975). Aunque casi todos los respondientes se pronunciaron por extender la educación primaria a todos los trabajadores, no mostraron la misma disposición respecto al nivel intermedio de la educación. Por tanto, el nivel de la educación formal parece ofrecer considerables “espacios disponibles” a alternativas que tienen por fin desarrollar las habilidades que demanda el mercado de trabajo.

A los entrevistados se planteó la siguiente pregunta: “En su opinión, ¿cuáles deberían ser los objetivos principales de la escuela tratándose de jóvenes entre 12 y 18 años de edad?” De entre siete objetivos posibles, los respondientes debían seleccionar los que a su juicio ocuparan el primero y segundo lugares en importancia. Las respuestas posibles eran las siguientes: preparar a los estudiantes para la universidad, desarrollar su responsabilidad cívica, mejorar el carácter, impartir una buena cultura general, preparar a los estudiantes para un empleo, desarrollar la inteligencia y ofrecer oportunidades iguales a jóvenes sin recursos. 57 de los respondientes ubicaron en primero o segundo lugares de importancia el que la escuela, en este nivel, tuviera como objetivo “preparar a los estudiantes para un empleo”; los restantes 69 entrevistados eligieron como primero y segundo objetivos de la educación otras actividades ajenas a la preparación ocupacional.

En el análisis se emplearon 19 variables escalares sobre antecedentes sociales. En el cuadro 7 se presenta el listado de las mismas, así como las medias para cada uno de los dos grupos. Se utilizó el análisis discriminante por etapas para estudiar empíricamente qué variables influían significativamente en las actitudes de los directivos. El procedimiento que se observa en el análisis discriminante por etapas es similar al del análisis de regresión por etapas en el hecho de que incorpora las variables en el modelo multivariable según su orden de importancia. Así, es posible identificar la contribución de una variable dada atendiendo a su significación dentro del modelo.

CUADRO 7
Medias de los grupos que atribuyen a la educación
Objetivos humanistas tradicionales o de preparación para el empleo

Variables	Objetivos humanistas	Objetivos ocupac.	Desviación estándar		
			Objetivos humanistas	Objetivos ocupac.	
1. Tipo de empleo	1.43478	1.33333	1.38889	0.73720	0.47559
2. Ocupación del padre	1.66667	1.73684	1.69841	1.24459	0.95480
3. Primer empleo	1.81159	1.85965	1.83333	0.89566	0.71810
4. Empleos anteriores	1.60870	1.59649	1.60317	1.04624	0.75260
5. Ocupación actual	1.66667	1.59649	1.63492	0.93410	0.59340
6. Ocupación del supervisor	1.14493	1.33333	1.23016	0.71281	0.54554
7. Edad	37.08694	35.75438	36.48412	3.53148	7.56702
8. Educación	5.98551	6.52632	6.23016	1.42965	1.19680
9. Ocupación del padre	4.44928	4.19298	4.33333	1.97436	1.65225
10. Educación de la madre	3.59420	3.40351	3.50794	1.28702	1.11579
11. Educación para el desarrollo	10.68116	10.80702	10.73809	2.79438	3.10206
12. Certificación	15.05797	14.91228	14.99206	3.18951	2.98974
13. Alternativas	18.24637	18.50876	18.36507	3.49117	2.87924
14. Méritos	11.49275	10.89474	11.22222	2.97352	2.77542
15. Personalismo	15.53623	15.61403	15.57143	2.44695	2.99853
16. Ambición	6.76812	6.33333	6.57143	2.63541	2.13251
17. Sustituibilidad de la educación	24.82608	35.08771	29.46825	33.39503	35.32405
18. Sustituibilidad de grados escolares	22.34782	18.35088	20.53967	23.70453	23.96011
19. Apoyo de la educación formal	19.60869	18.35088	19.03967	8.58727	8.03005

El análisis discriminante por etapas reveló que el nivel educativo de los respondientes constituía la variable más efectiva para discriminar a priori los dos grupos (ver cuadro 8). Se calcularon luego dos funciones lineales para determinar si a cada caso de la muestra se le había asignado a priori el lugar correcto. El cuadro 9 presenta estas funciones, así como la matriz de clasificación que demuestra la exactitud con que fueron jerarquizados los casos. De los 69 casos clasificados originalmente en el grupo “Objetivos humanistas”, 46 fueron clasificados correctamente, en tanto que 23 hubieran quedado mejor en el grupo “Objetivos ocupacionales”. De los 57 casos asignados originalmente a este último grupo, 34 lo fueron correctamente, en tanto que 23 habrían sido clasificados con más propiedad en el grupo “Objetivos humanistas”. Lo anterior sugiere que las 19 variables empleadas en el análisis no discriminaron

suficientemente a los entrevistados que eligieron la preparación ocupacional como objetivo primero de la educación de los que señalaron como objetivo primero de la escuela los fines humanistas tradicionales. Además, la escasa significación de la correlación canónica sugiere que la dimensión más altamente correlacionada entre la pertenencia a un grupo y las variables independientes —determinadas principalmente por la educación (ver cuadro 8)— tenía poco valor predictivo.

CUADRO 8
Resumen del análisis discriminante: grupos favorables
a objetivos ocupacionales y humanistas

Número de etapa	Variable	Valor F
1	8 Educación	5.1645*
2	9 Educación del padre	3.7177
3	6 Ocupación del supervisor	3.0441
4	14 Méritos	2.4562
5	17 Sustituibilidad de la educación	1.3332
6	4 Empleos anteriores	0.8858
7	13 Alternativas	1.0585
8	18 Sustituibilidad de los grados escolares	0.8034
9	10 Educación de la madre	0.5161
10	11 Educación para el desarrollo	0.4176
11	12 Certificación	0.6193
12	19 Apoyo de la educación formal	0.4254
13	15 Personalismo	0.5066
14	16 Ambición	0.4351
15	3 Primer empleo	0.3026
16	7 Edad	0.0978
17	2 Ocupación del padre	0.0635
18	5 Empleo actual	0.0469
19	1 Tipo de empleo	0.0139

* $p < .05$.

Discusión

Las variables incluidas en el análisis discriminante tuvieron poca capacidad para explicar las percepciones que tenían los respondientes sobre los objetivos principales de la educación. El nivel educacional de los respondientes fue el único que alcanzó un valor medible de predicción, aunque con una significación casi despreciable. Las medias de los grupos “Objetivos ocupacionales” y “Objetivos humanistas” revelan que los entrevistados que se inclinaron por los primeros habían alcanzado un nivel educativo promedio ligeramente superior (6.526) que el de aquellos que favorecieron los objetivos humanistas tradicionales (5.985). Además, el grupo que se decidió por los objetivos ocupacionales exhibió una varianza ligeramente menor en términos de su logro educativo (d. s. = 1.1968) que el otro grupo (d. s. = 1.4296). Aunque estas diferencias

CUADRO 9
Funciones discriminantes y matriz de la clasificación

<i>Variables</i>	<i>Objetivos humanistas</i>	<i>Objetivos ocupacionales</i>
1 Tipo de Trabajo	6.30519	6.35673
2 Ocupación del padre	1.18870	1.13731
3 Primer empleo	1.55698	1.76044
4 Empleos anteriores	0.12729	-0.24995
5 Empleo actual	3.82079	3.71808
6 Ocupación del supervisor	1.36575	2.28233
7 Edad	0.76823	0.75859
8 Educación	4.87365	5.36509
9 Educación del padre	-0.45747	-0.58759
10 Educación de la madre	0.05403	-0.12697
11 Educación para el desarrollo	0.84708	0.92552
12 Certificación	0.24824	0.20482
13 Alternativas	0.73318	0.81176
14 Méritos	0.79048	0.69430
15 Personalismo	2.03662	0.96276
16 Ambición	0.41846	0.35210
17 Sustituibilidad de la educación	0.02735	0.03522
18 Sustituibilidad de los grados escolares	0.02003	-0.02674
19 Apoyo de la educación formal	0.65473	0.63356
Constante	-80.99190	-81.91267
Grupo	46	23
Objetivo humanista		
Objetivo ocupacional	23	34

son pequeñas, pueden sugerir que los individuos mejor educados tienden a considerar la escuela en una forma más pragmática que los que tienen menos educación. Las experiencias educativas de los propios respondientes pueden, obviamente, colorear sus tendencias, ya que los mejor educados disfrutaron de una escolaridad más especializada y más estrechamente ligada con la preparación para el empleo. O bien, los entrevistados que tuvieron mayor educación fueron motivados a proseguirla más allá que otros compañeros por razones ligadas con el trabajo; por tanto, es perfectamente explicable que este grupo manifieste una actitud más pragmática ante los objetivos de la escuela. Sin embargo, estas tendencias parecen contradecir el argumento de que la escolaridad adicional sirve primariamente para robustecer la creencia en la función ideológica, más que en la económica de la educación formal.

VI. CONCLUSIONES

En todos los análisis parece evidente que, a través de las distintas formas de medir las dimensiones de los “espacios libres” de que disponen los alternativas de la educación formal, no existe ningún factor —sean los antecedentes u otros— que limite o inhiba sostenidamente la conve-

niencia de que se introduzcan formas alternativas en la preparación para el empleo. Cuando se relacionó la educación formal con varios empleos específicos, aquélla no recibió un apoyo irrestricto. Además, aunque el nivel de educación de los respondientes fue significativo para predecir el vigor con que apoyaban la educación formal y para discriminar en alguna medida la forma en que percibían los objetivos de la educación, ésta resultó tener una capacidad insignificante para predecir las actitudes de los entrevistados frente a las alternativas mismas.

Las actitudes frente a las alternativas se pueden predecir mejor con base en las actitudes que guardan los respondientes ante las cualidades personales tomadas como criterio para obtener empleo y lograr éxito ocupacional. En general, los entrevistados rechazan estos criterios en favor de un sistema estandarizado y meritocrático en que los certificados escolares parecen gozar de aceptación como medidas legítimas de promesas y valor.

Por tanto, nuestra conclusión es que, en ausencia de otros criterios para el credencialismo o certificación, los directivos venezolanos tienden a confiar en el número de años cursados de educación formal. Además, aunque las actitudes ante las alternativas no son totalmente favorables, parece que esta desaprobación se origina en la comprensión limitada de su conveniencia y viabilidad como sustituto legítimo de criterios más estandarizados. Por tanto, parece probable que si tales alternativas se establecieran sistemáticamente como criterios "sustitutivos" de la preparación y el éxito ocupacionales, podrían lograr la aceptación de un porcentaje significativo de los directivos.

El modelo discriminante multivariable deberá explorarse en estudios futuros centrando la atención en la conducta actual de los directivos. En el presente estudio, las respuestas de los entrevistados a la pregunta relacionada con el objetivo primario de la escuela fueron empleadas y condujeron a resultados no significativos. Futuras investigaciones deberán centrarse en las políticas actuales de contratación que observan los directivos de nivel medio frente a las calificaciones de educación formal o no formal de los solicitantes. Mediante ese procedimiento se podría determinar el constructo subyacente de las variables relacionadas con el factor discriminante de la contratación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berg, Ivan
1970 *Education and Jobs: the Great Training Robbery*. New York: Praeger Publishers.

Blaug, Mark
1970 *An Introduction to the Economics of Education*. Middlesex, England: Penguin Books.

- Bruno, James y Cornelius Van Zeyl
1975 "Innovación educativa e ideología social en un sector de Venezuela", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. V, no. 1.
- Collins, Randall
1971 "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", en *American Sociological Review*, Vol. XXXVI, no. 6, December.
- Cornehls, James V.
1972 "Forecasting Manpower and Education Requirements for Economic and Social Development in Peru", en Thomas J. La Belle (ed.), *Education and Development: Latin America and the Caribbean*. Los Ángeles: University of California.
- Gintis, Herbert
1971 "Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity", en *American Economic Review*, Vol. LXI, no. 2, May.
- Harbison, Frederick H.
1973 *Human Resources as the Wealth of Nations*. New York: Oxford University Press.
- Illich, Ivan
1970 "The False Ideology of Schooling", en *Saturday Review*, Vol. LIII, no. 42, October.
- Lourie, Sylvain
1965 "Education for Today or Yesterday?", en Raymond F. Lyons (ed.), *Problems and Strategies of Educational Planning*. París: UNESCO.
- Machlup, Fritz
1970 *Education and Economic Growth*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Myrdal, Gunnar
1968 *Asian Drama*. New York: Twentieth Century Fund.
- Reimer, Everett
1971 *School is Dead*. Garden City: Doubleday and Co., Inc.
- Ruscoe, Gordon
1972 "Individual Decisions and Educational Planning: Occupational Choices of Venezuelan Secondary Students", en Thomas J. La Belle (ed.), *Education and Development: Latin America and the Caribbean*. Los Ángeles: University of California.
- Smith, T. Lynn
1970 *Studies of Latin American Societies*. Garden City: Doubleday and Company, Inc.
- UNESCO
1971 *World Survey of Education*, Vol. 1. París: UNESCO.
- Weintraub, Leon
1969 *International Manpower Development*. New York: Praeger Publishers.
- Wolfe, Marshall
1965 "Social and Political Problems of Educational Planning in Latin America", en Raymond F. Lyons (ed.), *Problems and Strategies of Educational Planning*. París: UNESCO.

