

Actitudes de los Empleadores Mexicanos respecto a la Educación: ¿Un Test de la Teoría del Capital Humano?

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), Vol. VIII, no. 4, 1978, pp.109.132]

Nigel Brooke*

SINOPSIS

Partiendo de una encuesta a empleadores del sector formal en la Ciudad de México, el autor infiere que la selección que hacen de los candidatos —empleados de confianza en este caso— se basa si en los años de educación; pero no como indicadores de su futura productividad, como pretende la teoría del Capital Humano, sino porque generan mayor capacidad de entrenamiento y adaptación a la empresa. Los frutos cognitivos de la educación son, para ellos, menos importantes que los de sociabilidad. La teoría de la “Competitividad por el Empleo”, algo modificada, encuadra mejor que la del Capital Humano con los resultados de esta encuesta, concluye el autor.

ABSTRACT

Interviews with a sample of employers belonging to the formal sector of the economy in Mexico City lead the author to conclude that the selection of candidates —not-unionized employees in this case— is based on year of formal schooling, but not as an indicator of future productivity, as sustained by Human Capital theory, but because schooling generates a greater capacity for training and adaptation. The cognitive effects of schooling are, for these employers, less important than sociability. A modified theory of “job competition” suits this case better than the theory of Human Capital.

INTRODUCCIÓN

Que el gobierno mexicano triplicara el gasto educativo per cápita de 1959 a 1972, lo que se traduce en un aumento del 16 a casi el 34% dentro del presupuesto nacional, es un ejemplo más de las políticas expansionistas

* NIGEL BROOKE: Licenciado en Psicología Experimental por la Universidad de Reading, Maestría en Psicología Industrial por la Universidad de Londres, actualmente investigador en el Instituto de Estudios del Desarrollo de la Universidad de Sussex.

que han caracterizado prácticamente a todos los sistemas educativos de América Latina en la postguerra. El porqué de tal expansión se puede encontrar en despachos ministeriales, en declaraciones públicas, como la del expresidente de México, Luis Echeverría:

...la contribución de la educación al desarrollo es evidente: se manifiesta en la formación de un personal calificado, en la capacidad de la comunidad para absorber y producir innovaciones tecnológicas y elevar la productividad en el trabajo, en la acumulación y difusión de conocimientos; la educación también repercute directamente en la movilidad económica y social, y contribuye a fomentar el genio creativo de la población (Echeverría, 1971).

La creencia expresada en el párrafo anterior, de que la educación acrecienta la productividad del individuo, de que a través de la capacidad de innovación de los trabajadores escolarizados se generan empleos, y de que la educación genera movilidad social, así como una más equitativa distribución del ingreso, resultan ser también afirmaciones del Capital Humano, teoría derivada de la economía ortodoxa (Schultz, 1961; Bowman, 1966). Esta teoría está muy en boga entre los planificadores de la educación, precisamente porque justifica fácilmente la inversión educativa. Sin embargo, no carece de flancos débiles.

Este estudio demuestra que las actitudes de muchos empleadores hacia la educación y productividad no son siempre las que hubiera predicho el modelo de Capital Humano en su expresión más pura. Concretamente, lo demuestran así las actitudes de los empleadores mexicanos del sector moderno de la economía, que viene a ser el mayor consumidor de fuerza de trabajo. Las conclusiones de esta investigación podrían tener algo que decir en cuanto a la futura planificación de la educación.

I. LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

La tesis central de esta teoría afirma que la inversión en educación genera en la población escolarizada destrezas cognitivas, que a su vez generan mayor productividad en el puesto de trabajo. Lo anterior se ve apoyado por los siguientes hechos:

1. Se da una relación positiva entre el gasto educativo por un lado, y el aumento en el ingreso y en el capital físico, por el otro; se da, asimismo, esa relación en diferentes países, entre los índices de matrícula y el Producto Nacional Bruto (Harbison y Myers, 1964).

2. Se produce también una bien confirmada relación entre niveles de ingreso y de educación: quien tiene más escuela, gana más (Blaug, 1972; Muñoz y Lobo, 1974).
3. Es reconocido el fenómeno de que gobiernos, patronos privados y asociaciones, todos acostumbren sentar un mínimo educacional para entrar a un empleo o a una profesión (Collins, 1971); a tal grado se da este fenómeno que las carreras han quedado ya estereotipadas dentro del sistema educativo. El argumento estriba en que el empleador, siempre en busca de la mayor ganancia, no seleccionaría, no remuneraría a un empleado por su mera educación, de no venir ésta acompañada de mayor rendimiento en productividad.

La precisión con que parece operar el modelo del Capital Humano ha recibido el ataque de quienes sostienen que la escuela más que formar —con todas sus pruebas y exámenes y demás procedimientos— las cualidades que espera el empleador, le da a éste una manera fácil para identificarlas en quien busca empleo. Pero es obvio que personas con tales cualidades se desarrollarán mejor en el trabajo, hayan tenido o no educación. Son escasas esas cualidades, y por ello el empleador accede a pagar bien por ellas (Blaug, 1972; Arrow, 1973; Wiles, 1974).

Hay quienes arguyen que la escuela —además de su función selectiva— le da al educando habilidades sociales más bien que cognitivas: Así opinan los teóricos que defienden “la inversión en recursos humanos”. La habilidad social que se requiere en el trabajo se formaría desde la escuela, gracias a que ahí se estilan patrones y relaciones de autoridad y control, como producto específico de la relación educador-educando (Carnoy, 1974; Bowles y Gintis, 1976).

Otros investigadores admiten que la relación entre educación y productividad es una cosa teórica más que real. Se ha detectado en los Estados Unidos, a nivel individual —en grupos de técnicos, empleados bancarios, obreros, militares, burócratas y auxiliares (Berg, 1970)— que se da precisamente la tendencia contraria al Capital Humano, de que el empleado con más educación formal no es necesariamente el más productivo, llegando a ser en ocasiones el menos productivo. Investigaciones hechas en México sobre esta misma línea llegan a conclusiones similares, así sea en grupos particulares de individuos (Brooke, Oxenham, Little, 1978).

A) Un test de la historia

Esta investigación no pretendió tomar ninguna alternativa en particular en cuanto a la relación educación-productividad. Se deriva de la premisa de que la teoría del capital humano, a pesar de recibir su apoyo de las gran-

des correlaciones de nivel macro entre educación, salarios o crecimiento económico, es esencialmente una teoría micro acerca de las causas organizacionales de estas correlaciones. Por lo tanto, debería tener capacidad para producir hipótesis sobre el comportamiento de hipótesis individuales y así arrojar luz sobre sus preferencias por gente más escolarizada. Esas dos hipótesis, de este modo, fueron formuladas. De confirmarse, nos darían una explicación del porqué los modernos patrones prefieren mayores niveles de educación al escoger su personal, en términos de la mayor capacidad cognitiva en los más educados, junto con su superioridad en la ejecución del trabajo.

Las hipótesis se ven muy poco probadas. Si bien los empleadores ni tienen bien definidas sus políticas de admisión, ni son especialmente coherentes al exponer sus preferencias, aparece bien claro que las habilidades mentales o cognitivas enfatizadas por el Capital Humano no las perciben como las características más importantes en el candidato al empleo. De mayor importancia es para ellos la habilidad comunicadora y social del individuo. Dicha habilidad la asocian a cierta forma de cultura y a ciertos niveles educativos.

A primera vista podría parecer que la aparente importancia que dan a las características sociales y culturales en el candidato les serviría para rodearse de un grupo social y culturalmente homogéneo y perpetuar así las normas y valores de la organización, reducir los conflictos y preservar el status de la elite gerencial (Collins, 1971). Sin embargo, se puede demostrar que se da una más amplia definición de productividad, que incluye las características sociales y culturales dentro del espectro de la productividad: es la facilidad y celeridad con que el individuo se adapta y se envuelve en la organización. Esta definición, en sentido más lato, de productividad está tomada del modelo "Competencia por el empleo" (Job Competition), que —entre otras cosas— sostiene que los límites de la productividad no están determinados por el individuo, sino que dependen del empleo (Thurow, 1975): éste puede tener mayor o menor capacidad de ser entrenado (trainability) o mayor habilidad para adaptarse, que para producir. Este modelo explica, pues, la preferencia por el más escolarizado, por su mayor adaptabilidad.

B) La muestra. El método

Fueron seleccionadas 33 organizaciones del sector moderno de la economía mexicana (definido éste como las empresas con 25 o más empleados, con políticas explícitas de personal, y con estabilidad de trabajo). La muestra no fue aleatoria (ver cuadro 1) y se inclinó más bien hacia firmas más fuertes dentro del sector-servicios. Las empresas se localizan en la Ciudad de México o alrededores. Incluyen: 26 del sector privado, 5 gubernamentales, ministeriales o descentralizadas y 2 paraestatales.

En cada organización se tomaron las actitudes de selección del departamento de personal, con respecto al peso de la educación formal en la selección de los empleados no-manuales, los llamados “empleados de confianza”: que son miembros no-sindicalizados en la organización. Especial interés se puso en los puestos para gente joven, poco experimentada.

CUADRO 1 DISTRIBUCIÓN DE LOS EMPLEADORES EN ESTA MUESTRA

	b) Distribución por rama de actividad En esta muestra		En el país*	
	N. Absoluto	Por ciento	N. Absoluto	Por ciento
Industria	17	51.5	8 885 2 508	66.6 18.8
Comercio	4	12.1		
Servicios y transportes	12	36.4	1 948	14.6
TOTAL	33	100.0	13 341	100.0

b) Distribución por clase de propiedad				
	Sector público	7	Propiedad mexicana	22
	Sector privado	26	Propiedad multinacional	11
TOTAL		33		33

* Empleadores con 25 o más empleados en México.

Fuente: IX Censo Industrial, 1971, Resumen general. Tomo I, México, SIC, 1973.

El método empleado para detectar las preferencias del empleador respecto a las características y la justificación de esas preferencias, se llevó a cabo en tres pasos:

- a) Entrevista a oficiales del departamento de admisión y, cuando fue posible, al jefe mismo del departamento,
- b) Cotejo entre los legajos de los candidatos aceptados y de los rechazados,
- c) Estudio de las características de los detentadores de un mismo puesto a lo largo del tiempo.

Los métodos b) y c) se usaron para corroborar el grado de preferencia expresado por los empleadores con relación a la educación del trabajador; también sirvieron para determinar cómo fueron cambiando con el tiempo los requisitos educativos: Los cambios en esos requisitos con el tiempo ¿son una función de un equilibrio variable entre oferta y demanda de certificados, o son —como supone la teoría del Capital Humano— una función en la alteración del contenido del puesto y de la inversión educativa requerida para desempeñarlo?

C) Hipótesis tomadas del Capital Humano

Si los patronos mexicanos muestran la misma preferencia por más educación en sus empleados, como sucede en otras partes, entonces serían válidas las predicciones del Capital Humano referentes a educación y productividad:

- La educación se vería como el instrumento que desarrolla las habilidades cognitivas, necesarias para la productividad en el puesto de trabajo,
- Aun en sistemas de salarios rígidos debería notarse una fuerte correlación entre los niveles de educación y salario, toda vez que la diferencial salarial tiene que ser reflejo de la productividad.

Antes de seguir la pista a estas hipótesis, permítasenos mostrar que la preferencia por la educación realmente existe.

D) Preferencia por los más educados

Esta preferencia fue detectada tanto en el empleo de requisitos mínimos al reclutar, como en la mayor probabilidad de asignar el puesto a quienes de hecho superaban el mínimo requerido. En realidad, sólo un “puesto de confianza” entre todas las organizaciones consideradas en este estudio no requería educación formal: el de portero de una gran tienda de departamentos. El estudio de los aceptados y de los rechazados reveló que el promedio de años para los primeros fue de 13.54 años, al paso que los rechazados tenían un promedio de 10.98 años de estudio. La conclusión sería obvia: que los más escolarizados tienen mayor ventaja para el puesto; sin embargo, es un hecho que se da empleo a algunos que sólo llegan al mínimo educacional; en este caso están contando “otros factores compensatorios”, como sería una experiencia notable, que se puede considerar por lo menos de igual importancia que la educación.

También los oficiales del departamento de selección apoyan el sentir de que quienes más han estudiado, tienen mayor probabilidad de ser aceptados. Aunque estos oficiales rara vez hacen la selección final de candidatos, sí están en contacto con los jefes del departamento que toman la decisión final; 23 organizaciones de un total de 26, o sea el 88.5%, piensa que, si bien, más educación no compensa la falta de experiencia, cuando ésta es requisito, es más probable que los que superan el mínimo educativo sean escogidos. Hubo frecuentes frases como éstas:

Si todo lo demás es igual en los candidatos, tomaremos al más escolarizado. Él lo hará mejor.

Si tiene la experiencia requerida (se refiere al que tiene más educación), será estupendo. El universitario se desenvuelve mejor.

Tales aseveraciones son menos frecuentes en los organismos gubernamentales. Aquí es más generalizada la tradicional manera de reclutar y seleccionar el personal, que está basada más bien en la relación patrón-cliente que han descrito algunos (Grindle, 1977). En algunas secretarías se estimaba que el 25% del nuevo personal no satisfacía el mínimo de requisitos de entrada. Con todo, tres de las organizaciones gubernamentales declararon que, en general, el tener más educación era una ventaja en el proceso de selección.

II. LAS PRÁCTICAS SELECTIVAS EN ESTA MUESTRA

Es cierto que en los medios gubernamentales la “recomendación” para un puesto puede desvirtuar un tanto la importancia del factor educación como criterio de selección. Sin embargo, la preferencia por más educación es

palpable. Ahora podemos preguntar si nuestro grupo de empleadores se comporta de acuerdo a lo que establece el Capital Humano.

A) ¿Verán los empleadores que la educación desarrolla habilidades cognitivas y, con ello, aumenta la productividad?

La mayoría de las organizaciones cubiertas por este estudio echan mano del factor educación tanto para reclutar como para seleccionar su personal; pero debe subrayarse que para los seleccionadores es de mayor importancia el nivel de educación alcanzado que las notas de clases u otros indicadores de esta especie.

De las 26 organizaciones, que captaron los sectores público y privado, y que declararon tomar en cuenta el factor educación (certificados, diplomas, etc.) para seleccionar su personal, sólo tres (el 11.5% del total) toman en cuenta las calificaciones académicas, (ver cuadro 2).

CUADRO 2
SELECCIÓN DE PERSONAL EN EMPRESAS PÚBLICAS Y PRIVADAS
ÁREAS DE INTERÉS PARA LA SELECCIÓN N = 33. MÉXICO

Áreas de interés	Número de empresas	
	Sector Privado	Sector público
1. Años de escuela	9	
2. Verificación de la validez de los certificados	2	
3. Área, lugar de estudio	2	
4. Calificaciones académicas	2	
5. Continuidad de estudios	3	
6. Verificación de certificados y continuidad	3	4
7. Continuidad, área, calificaciones	1	
8. No respuesta	4	3
TOTAL	26	7

Tres organizaciones, que se interesan por las calificaciones, se inclinan por la zona de la ciudad en que está enclavada la escuela del candidato, ello en un intento por conocer el pasado socio-económico del candidato. Cuatro organizaciones hacen seguimiento de las calificaciones con el fin

de determinar la constancia y continuidad desplegada (esto se puede relacionar al factor económico).

El hecho de fijarse en el número de años de escuela y pasar por alto las calificaciones, es significativo. En otros contextos —Gran Bretaña o Sri Lanka, por ejemplo (Daraniyagala et al., 1978)— las notas o calificaciones son tomadas por los empleadores como los más claros indicadores del potencial cognitivo. El que en México no se tomen en consideración para el empleo se debe, en parte, a la desconfianza en su validez. Siendo descentralizado y continuo el sistema de evaluación en la escuela, queda la evaluación del alumno únicamente en las manos de un profesor o de un grupo de ellos. La falta de un control central y de métodos estandarizados de evaluación produce, inevitablemente, variabilidad en la evaluación de una a otra escuela. Buenos estudiantes en una, pueden ser malos en otra.

Hay evidencias, con todo, de que la relatividad o falta de confiabilidad en las calificaciones no son explicación suficiente para poner tanto énfasis en las características sociales, económicas y culturales del candidato. Tal evidencia proviene de estas cinco fuentes:

1. LA RELATIVAMENTE MENOR IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LOS CRITERIOS COGNITIVOS EN EL PROCESO DE SELECCIÓN

Si bien sólo en dos organizaciones se dio cierta forma de criterio de selección “ponderada”, fue posible determinar las características que tenían relevancia para los oficiales del sector privado. Dichas características se enumeran en el cuadro 3

**CUADRO 3
CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES EN EL CANDIDATO**

	Sector Privado N = 26 %
Inteligencia o habilidad general	30.8
Pasado cultural o familiar	42.3
Capacidad de desarrollo	53.8
Adaptabilidad	7.7
Historial laboral	73.1
Personalidad	57.7
Presentación (aparición)	34.6

En conjunto, las áreas de más peso para los seleccionadores son: historia laboral del individuo (clase de trabajo, duración, estabilidad y experiencia); personalidad (el grado en que parece moverse a gusto en la organización); capacidad de autodesarrollo (habilidad para ir tomando cada vez mayores responsabilidades en la empresa), y pasado cultural.

La inteligencia o habilidad general se consideran a la par con la apariencia física y el comportamiento.

La gradación, que aparece en el cuadro 3, nos indica que la capacidad para encajar en la empresa y adoptar sus valores y su cultura es lo que realmente cuenta.

2. LOS ATRIBUTOS DEL ESCOLARIZADO (COMO SON PERCIBIDOS)

Al pedirles que especificaran en qué se diferenciaba un hombre educado de uno menos educado, 18 empleadores dieron las más amplias respuestas que se refieren a habilidades cognitivas, disciplina, habilidad social y adaptabilidad. La habilidad cognitiva incluía conocimientos, habilidad de raciocinio, concentración y planeación, y una noción más amplia de habilidad. La disciplina comprendía tesón, responsabilidad y confiabilidad. En cuanto a la habilidad social, la referían a habilidad de trato, de bien hablar, seguridad en sí mismo y aun a ciertas nociones de cultura general. Adaptabilidad suponía la facilidad para adaptarse a la organización, para ser entrenado, así como el tener aspiraciones en el trabajo.

**CUADRO 4
LOS ATRIBUTOS DEL MÁS EDUCADO**

	Número de organizaciones*	
	Privada	Gubernamentales
Habilidad cognitiva	8	2
Disciplina	6	2
Habilidad social	12	2
Adaptabilidad	7	1

* Privadas, N = 15; gubernamentales, N = 3.
(Se podía dar más de una respuesta por institución).

Reunidas en estas cuatro entradas (cuadro 4), las respuestas de los

empleadores indican que aunque dan valor al componente “cognitivo” de la educación, no lo consideran como el rasgo más distintivo del hombre con escuela.

Campea en importancia —al menos para quienes emplean el factor educacional en la selección de candidatos— la habilidad social que va asociada a la educación y, en particular, al nivel cultural superior de los más escolarizados. Casi a igual nivel de importancia están la adaptabilidad y la habilidad cognitiva.

3. POCAS QUEJAS RELATIVAS A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Quejas y críticas al sistema educativo son la diaria comidilla de la prensa y de la gente. La calidad y los objetivos de la educación son atacados desde todos los flancos; se publican estudios que muestran el deterioro en la preparación de los candidatos a la universidad (Ortiz, 1976). Como respuesta a estas presiones, el gobierno ha echado a andar reformas que pretenden elevar el nivel de habilidad laboral de quienes entren al mercado de trabajo.

Es extraño que, a pesar de lo anterior, hubiera en nuestros entrevistados pocas quejas acerca de la preparación de los candidatos, sus conocimientos o su capacidad intelectual. De las 33 organizaciones sólo 7 (21.2% del total) expresaron no estar satisfechas. De las quejas de estas 7 empresas, 4 se referían a las características motivacionales de los “educados” más bien que a sus conocimientos, (cuadro 5).

**CUADRO 5
QUEJAS ACERCA DE LOS MÁS EDUCADOS**

	Número de Organizaciones
Falta de juicio crítico	1
Falta de capacidad de análisis	1
Falta de conocimiento	3
Falta de creatividad / imaginación	2
Falta de capacidad en entrenamiento / adaptación	2
Falta de motivación / orientación	4

La ausencia de quejas y el que casi la mitad estuviese en relación con

la falta de motivación u orientación de los más educados, sugiere una vez más que los empleadores no toman automáticamente educación por habilidad cognitiva.

4. LA BAJA INCIDENCIA DE LA “FUNCIÓN TECNOLÓGICA” EN LA EXPLICACIÓN DEL AUMENTO DE LOS REQUISITOS EDUCACIONALES

La función tecnológica, que es un componente de la teoría del Capital Humano, se ha descrito (Collins, 1974) en la siguiente forma: Los requisitos para el trabajo son mayores a medida que la tecnología se vuelve más sofisticada y, puesto que es la educación formal la que ayuda para el entrenamiento, los requisitos educativos se han venido elevando.

Fue relativamente simple el deducir de nuestra muestra que esos requisitos han subido para un buen número de empleos; 70% de las organizaciones privadas declaró que los requisitos habían ido subiendo en los cinco últimos años y que seguían en ascenso. Cuatro de las organizaciones gubernamentales afirmaron lo mismo, y una más enfatizó que, aunque oficialmente los “requisitos” mínimos continuaban igual que antes, esto no se había respetado en los tres últimos años. Los empleos que fueron más afectados por el alza, según se mencionó, fueron los de auxiliares de oficina, contadores, secretarías, vendedores y técnicos. Analizando las razones con que explican el ascenso de los requisitos se ve que, si bien los cambios en tecnología y de otra especie han determinado una demanda por empleados más capaces, lo que aducen los empleadores como explicación del aumento en los requisitos es un mayor énfasis en la promoción y desarrollo al interior de las firmas. Esto, frecuentemente, no es otra cosa que reafirmar el proceso del ascenso en los requisitos. Elevarlos para los más altos empleos al interior de la empresa, resulta en una automática elevación de ellos para los puestos de entrada. Para que alguien tenga oportunidad de pasar por una verdadera barrera profesional en camino hacia el puesto de ejecutivo-junior, los empleadores están reclutando más y más gente profesional (i. e. con grado) para los que son todavía puestos subprofesionales. El cuadro 6 sintetiza las respuestas de 19 organizaciones, privadas y públicas, que pudieran explicar el aumento de los requisitos.

Se les da importancia a los “factores de oferta” y al deseo de mantener la calidad de los candidatos ante la percepción de una caída en los estándares educativos. Lo anterior nos está sugiriendo que el elevar los requisitos no proviene de cambios dentro de la organización, excepto los

cambios en las prácticas promocionales; sino de un proceso exógeno, de devaluación educativa. El alza en los requisitos no puede explicarse solamente por la creencia de que la educación provee de habilidades cognitivas en el trabajo, y de que la demanda de tales habilidades es más alta debido a mayores cambios tecnológicos.

CUADRO 6
RAZONES PARA EXPLICAR EL AUMENTO
EN LOS REQUISITOS PARA EL TRABAJO
N = 19

	Número de organizaciones (públicas y privadas = 19)
Cambios tecnológicos, necesidad de mayores habilidades	9
Mayor énfasis en la promoción, profesionalización	11
Necesidades de mejores relaciones humanas	5
Factores de oferta	6
Mantener la calidad en los candidatos	3
Influencias extranjeras	1
Reducción del tiempo de entrenamiento	1
Reducción de corrupción	2

5. LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA PREVIA, NO EN

GENERAL, SINO DE LA ESTABILIDAD DE ESA EXPERIENCIA

La experiencia previa en el candidato es casi tan importante como los años de estudio para lograr un empleo. Esto apareció claramente en la renuencia de los empleadores para igualar tal número de años de escuela con tal número de años de experiencia en una selección del tipo a o b "me da lo mismo". Ambas se consideran como indispensables, aun en el caso de puestos de contadores auxiliares o de auxiliares de oficina, que se supone son para recién graduados. Dos terceras partes del total de la muestra dijeron que la experiencia era esencial —hablaban del 63% de los puestos de trabajo incluidos en el estudio—.

Sin embargo, la experiencia lograda frecuentemente en trabajos no remunerados o eventuales no tiene mayor importancia. Los candidatos que son aceptados, probablemente no tienen una experiencia más valiosa, obtenida en un puesto u organización semejantes, que los rechazados. Lo importante de la experiencia en el trabajo reside en su continuidad y consistencia. Los candidatos con récords de trabajo en que hay periodos de desempleo o demasiados cambios, son considerados como inestables y, en consecuencia, como difíciles de adaptar a la organización. Los múltiples cambios de empleo connotan indisciplina y/o falta de orientación. Las 21 organizaciones, sin excepción, que usaron la historia laboral de los individuos para su selección, mencionaron la estabilidad, y 7 afirmaron que de su lectura claramente podían deducir el interés y la orientación en el trabajo.

Es posible que los empleadores no lleguen a comprender la naturaleza y contexto de los programas académicos, ni tampoco su influencia en el comportamiento cognitivo; pero el hecho de que son claramente indiferentes a la naturaleza de la experiencia en el trabajo, significa que para ellos la habilidad en trabajos específicos pasa a segunda importancia al ser comparada con las habilidades más generales de disciplina y estabilidad. Si éste es el caso, entonces aparece como todavía menos probable creer que la educación contribuye a la productividad de la institución a través del desarrollo de habilidades cognitivas para el trabajo.

B) ¿Retribuyen los empleadores a sus empleados de acuerdo a un esperado nivel de productividad, que consideran correlacionado con la educación?

Ya se ha mencionado que existe una correlación positiva entre ingreso y nivel educativo de las personas económicamente activas. Esa misma relación existe —en las empresas de nuestra muestra— entre el nivel de

un puesto dentro de la jerarquía organizacional, el salario ofrecido y los requisitos educacionales mínimos para los candidatos. El cuadro 7 lo muestra detallando 14 de los puestos más frecuentemente mencionados.

CUADRO 7
REQUISITOS EDUCACIONALES Y NIVELES DE SALARIO
EN CATORCE DIFERENTES EMPLEOS

Nombre del empleo	Requisito educativo (número de años)			Salario Mensual Pesos mexicanos
	Más bajo	Más alto	Moda	
Mensajero, "office boy"	6 ¹	12	9	\$ 2- 3 000
Chofer, cajero	9 ²	12	9	2- 3 000
Asistente (oficina o venta)	9	14-16	12	2- 3 500
Mecanógrafa, recepcionista	9	12	12	2- 3 500
Secretaria	9	14-16	12	3- 5 000
Secretaria bilingüe	12 ³	14-16	12	4-7 000
Vendedor	9	17	12	3- 5 000
Almacén	12	17	14-16	3- 5 000
Asistente contable	12	14-16	14-16	4 000
Asistente de personal, técnico	9	17	14-16	5- 6 000
Inspector control de calidad	12	17	14-16	
Dibujante	14-16 ⁴	17	14-16	4- 5 000
Programador, analista	14-16	17	17	5- 6 000
Contador	15 ⁵	17	17	7- 15 000

¹ Primaria completa.

² Secundaria completa.

³ Preparatoria completa.

⁴ Estudiante universitario.

⁵ Grado universitario.

El cuadro 7 muestra, asimismo, la tendencia a la asociación entre pues-

tos mejor pagados con más años de escuela en promedio; indica, además, bastante variabilidad tanto en requisitos como en salarios en las diferentes organizaciones. Si bien no es posible unificar las funciones de un mismo puesto (como sería el caso del vendedor) en todas las empresas, los procedimientos para establecer tanto los requisitos como los salarios, son erráticos.

Era lo que podía esperarse. De las 33 organizaciones consideradas, sólo 3 declararon emplear descripciones sistemáticas de puestos, y únicamente 6 usan métodos de evaluación. Para llegar a la determinación de salario y requisitos educativos, las restantes empresas se valen de la combinación de cuatro elementos; una idea general de las habilidades y responsabilidades que el puesto reclama; el salario previamente usado para ese puesto; el probable nivel educativo asociado al puesto, y conocimiento de la práctica de empresas similares. Ninguna de las organizaciones estudiadas llevó a cabo ninguna clase de evaluaciones de métodos para detectar requisitos educativos asociados a funciones laborales siguiendo, por ejemplo, el desempeño de los trabajadores con distintos bagajes educativos.

En realidad, el salario se fija antes de conocer el requisito educativo. Esto se deduce de la variación que en ello existe: hay hasta tres niveles de diplomas, siete u ocho años de escuela de variación, y se ve confirmado por los reportes tanto de oficiales de selección como de jefes del departamento. Uno de éstos decía:

La clase de personas que podemos adquirir está fijada por el precio en el mercado. Esto obedece a que todos nuestros puestos de trabajo tienen un mínimo y un máximo nivel de salarios.

El pretender relacionar los requisitos con los salarios predeterminados puede originar, en ocasiones, que se detenga el reclutamiento o se deje a un lado los requisitos:

Sucede con frecuencia que la oferta (candidatos con un específico nivel educativo) es mucho mayor que lo que esperábamos. Entonces podemos elevar el requisito educativo. Pero sucede a veces lo contrario. En realidad, no hemos podido con ese mercado cambiante. Nuestra escala de sueldos se revisa en enero, en el entretanto tenemos a veces que prescindir de buenos elementos.

Como consecuencia de la práctica de establecer salarios antes de considerar los requisitos, sólo pocas empresas —tres en la muestra— tienen un elenco detallado y formalizado de requisitos educativos. Puesto que los salarios cambian por lo menos cada año, las tabulaciones tendrían poca vigencia, en el supuesto de que las empresas fueran flexibles al fijar los requisitos. Otra consecuencia —dado que los niveles educativos de quienes desarrollan un mismo oficio, de hecho no son iguales dentro del grupo—

es que no se puede establecer correlación entre salarios y educación. En otras palabras, nuestros empleadores no están pagando un premio a la educación. Los premios pueden darse y son dados a la experiencia acumulada en niveles profesionales o gerenciales; pero la inexistencia de pujar por más salario a la entrada a un puesto de cuello-blanco-junior, da por resultado que ese mismo puesto sea desempeñado o por gente con universidad o con sólo secundaria. Sucede, asimismo, que cuando un puesto ha quedado asociado, por cualquier razón, a un requisito menor en el mercado de trabajo, tenderá a ser asociado a un salario menor que el que tendría un puesto con promedios de requisitos más altos.

Así, pues, la correlación que pudiera darse entre educación y salario no es tan fuerte como podría esperarse. Altos requisitos no implican necesariamente altos salarios, e individuos que superan el mínimo de educación requerida no ven premiado ese exceso de educación. Ambos hechos nos están diciendo que, si bien los empleadores establecen la estructura del empleo en base a salarios y educación, no creen pertinente recompensar al trabajador de acuerdo con su nivel educativo. Esto no quiere decir que un aumento marginal en educación esté disociado de un aumento marginal en productividad; pero, en vistas a lo anteriormente expuesto, no garantizamos esta interpretación.

III. EL MODELO DE COMPETENCIA POR EL PUESTO DE TRABAJO

La hipótesis derivada del Capital Humano y que se refiere al proceso de selección, no encaja de una manera justa en la realidad de este proceso en el caso de los empleadores mexicanos: sencillamente, deja sin respuesta varias interrogantes ¿Por qué los empleadores enfatizan el potencial de desarrollo de los candidatos? ¿Qué causa, para ellos, la productividad en el trabajo? ¿Por qué tan raramente la revisión hacia arriba de los requisitos educativos corresponde a cambios técnicos hacia dentro de la organización?

Un modelo modificado del Capital Humano, tal como es presentado por Thurow, (1975; Carnoy, 1977), pero en una forma amplificada, ofrece una más cabal explicación de los fenómenos antes presentados. Dicho modelo, —modelo de competencia por el puesto en el mercado de trabajo— tiene estos tres rasgos distintivos:

- La productividad es atributo del puesto y no tanto del trabajador, y está asociada con la tecnología de cada puesto de trabajo,
- Los individuos se apiñan ante los puestos más productivos, dado que son los mejor pagados, y los empleadores escogen de entre ellos en términos de entrenamiento (trainability). Por lo demás consideran que la educación va asociada con la entrenabilidad: los más

escolarizados requerirán menor entrenamiento,

- Debido a esta asociación entre puestos y productividad, los sueldos y salarios no serán, en función de quien ofrece su trabajo, sino de las características del puesto.

El determinismo tecnológico de este modelo parece hacerlo más apropiado para explicar el trabajo manual más que el de los empleados de confianza. Pero si el concepto de “tecnología” incluye todas y cada una de las tareas del proceso productivo, los métodos aceptados de comunicación interna, los métodos de trabajo (aun los no escritos), las relaciones empleado-supervisor, y las expectativas culturales más generales de la organización, entonces se puede hablar de una tecnología específica de “ésta” organización. En este sentido, la entrenabilidad puede referirse no tanto al entrenamiento específico para un mero puesto, sino además al proceso de adaptación al ambiente social de la organización, a las normas que regulan las relaciones sociales y a las metas que determinan esas normas.

Ya se ha hablado de la importancia que dan los empleadores a este proceso de adaptación; pero conceden una mayor al poder mantener una homogeneidad cultural dentro de su recinto. Por ello se analiza minuciosamente el pasado cultural del candidato, como también su récord académico, récord que se supone asociado a una gama de habilidades sociales, así como a cierta capacidad general para adaptarse al medio organizacional. Es relevante dentro de este proceso de adaptación el grado de entrega a los fines que la organización persigue, y ese grado se interpreta a través de una estable y consistente historia laboral y de los estudios que el candidato un día escogió. Quienes hicieron la carrera de administración de empresas prefiriéndola a letras y no han cambiado mucho de trabajo ni han estado desempleados, demuestran afinidad con la ideología laboral dominante en el sector privado; el principio de hacer dinero. El rechazo a los economistas procedentes de la radical Universidad Nacional Autónoma, indica la preferencia por quienes con menos probabilidad desplegarán actitudes “alternativas” —de posible carácter subversivo— a la práctica organizacional.

Los empleadores le dieron su importancia a la entrenabilidad, en su sentido más estricto. Se mencionó el deseo de reducir el tiempo y costo que se gasta en ella. Piensan que la educación se correlaciona positivamente con la eficacia del entrenamiento.

Los que tenían educación secundaria usaban el doble de tiempo de computación. Siento que el universitario ha aprendido un método de estudio... quienes no lo son aprenden de una forma desordenada y por ende más difícil.

El jefe del departamento de admisiones está atribuyendo aquí el ahorro

de tiempo en el entrenamiento de los graduados universitarios en programación al proceso educativo. Otros no están tan seguros en cuanto a que la capacidad del individuo sea resultado de la educación o meramente correlacionada con el nivel educativo a través de mecanismos colineares. Siete organizaciones privadas opinaron que quienes gozaban de cultura más alta, lo que se traduciría fuertemente en su habilidad social, tenían las características mencionadas debido, principalmente, al rango de su familia, ya que la educación operaba en el proceso más como agente selector que formador.

El sentido de los restantes 26 empleadores acerca de este importante punto no es tan claro; sin embargo, dada la creencia general de que la educación es preparación para el trabajo, y dadas las alusiones a las características, tales como perseverancia, disciplina y cultura, no es mucho suponer que el peso de la opinión se inclina a creer que la entrenabilidad, en su más amplio sentido, se aumenta con los años de escuela.

Los restantes rasgos del modelo de competencia en el trabajo reciben fuerte apoyo de parte de esta investigación. Los empleadores ciertamente relacionan sueldos con ciertas características del puesto de trabajo, lo que los hace relativamente firmes en saber cuánto han de pagar por un trabajo terminado.

Es común usar —entre las compañías que utilizan métodos de evaluación— el Sistema Hay, que evalúa los puestos mediante una curva en que intervienen la pericia (Know-how), los objetivos al resolver problemas y la contabilidad. Las características educacionales de los candidatos a puestos de confianza dependen del módulo en uso en el mercado para este o aquel nivel educativo. Debido al crecimiento de la oferta de fuerza de trabajo educada, estos puestos están siendo llevados por universitarios no graduados o aun graduados. Este proceso causa con el tiempo la devaluación de la educación.

Vale la pena considerar aquí lo que puede resultar de la creciente tendencia a hacer depender el desarrollo de los mercados internos de trabajo del personal de confianza, de los criterios educativos que hemos mencionado: entrenabilidad y adaptabilidad. Se puede argüir que el énfasis relativamente reciente dado a la promoción interna y a la trayectoria académica dentro de las organizaciones aquí estudiadas son el resultado, parcial, de haber subido el nivel educativo y la adaptabilidad de los empleados.

Existen sistemas de promoción en 19 de las 26 organizaciones privadas: Esto no data de antiguo en ellas. En cuanto a la burocracia, casi no tiene mecanismos de promoción, fuera de cierta movilidad intradepartamental y de los riesgosos cambios de fin de sexenio gubernamental en que, dependiendo del favor de las figuras políticas, los empleados suben o pueden abandonar sus oficinas: Están a merced del hado de su estrella política. Algunas empresas privadas con promoción mencionan lo reciente de su establecimiento:

Hemos dado importancia a la promoción en los 3 últimos años porque motiva

a la gente; porque así se dan cuenta de que la firma se preocupa de ellos, y porque desean subir. Si no lo logran, se van.

Este es el caso en que embonan las aspiraciones del empleado con los sistemas de promoción: el mayor bagaje escolar del individuo puede fincar sus aspiraciones. Cuando las características requeridas en una oficina se cumplieran con primaria o secundaria, las demandas por más educación eran menos.

Ahora que abunda la gente con altos niveles educativos, ha subido naturalmente el nivel del empleado. Y como no existe un tope para la educación que se pueda pedir a un empleado, la política del mínimum requerido ha tenido una serie de consecuencias. Los empleados hoy en día se adaptan a cualquier puesto, al bajo o al de más alta responsabilidad, y en cuanto estos empleados se acercan más al grado universitario, sus aspiraciones de promoción hacia puestos tradicionales de universitarios, también aumentan.

El conocer hasta dónde se pueden realizar sus empleados, permite a la empresa hacer énfasis en el potencial de desarrollo al tiempo de la selección; así se acelera la formación del proceso del mercado interno de trabajo. Sin embargo, se establece una barrera en la promoción que salvaguarda la naturaleza elitista de los puestos más altos. Esta es la barrera profesional. Muy pocas de las empresas que tienen sistemas de promoción, no tienen separadas las dos jerarquías: profesional y subprofesional.

Para poder llegar a los puestos directivos, un empleado o empleada tiene por fuerza que haber completado un grado universitario. Para esos altos puestos no basta el mero haberse desarrollado bien en un puesto anterior.

Es posible que la formación de mercados internos de trabajo sea un proceso que va en aceleración: así lo sugiere el mercado abierto de trabajo. A medida que crece en el interior de las empresas la promoción, el grado de movilidad entre-empresas se reduce, y con ello crece la demanda por promociones internas (Doeringer and Piore, 1971). El mercado interno viene a resultar así, de clara ventaja para los empleadores cuando se toma en cuenta lo que se gasta en la capacitación para la empresa en general y para un puesto en particular.

Ahora bien, si la educación formal ha dado todas las habilidades no será menester el entrenamiento; pero el nuevo empleado deberá aprender a trabajar en equipo, a relacionarse con supervisores e iguales, a comprender esos no-escritos códigos de conducta que se han institucionalizado a través de la costumbre, a manifestar los modos que se han considerado como los más eficaces para las relaciones con los clientes de la casa. Diferente al entrenamiento de los obreros especializados no-especializados, el que reciben los empleados de confianza tiende, marcadamente, a los

campos social y de comunicación, que explican por qué se le da tanta importancia a la hora de la selección de personal.

IV. CONCLUSIONES

Tanto el Capital Humano como la teoría de la “Competencia por el puesto” tienen algo que decir tanto a la planeación de la educación como a la del empleo. Así se creyó en los benéficos resultados de invertir en recursos humanos, basándose en que se conocía el mercado de trabajo a través del Capital Humano, y así se echó a andar la enorme expansión de los sistemas educativos en todo el mundo. Pero si de hecho los empleadores no obran de acuerdo con ese modelo, sino que prefieren, sí a los más educados, pero sólo en razón de su mayor habilidad de adaptación a los ambientes sociales y culturales de la organización, lo cual va por la línea del modelo de la competencia por el puesto, ¿qué consecuencias se derivarán para la planeación?

Uno de los resultados más evidentes de considerar a la productividad como determinante de la tecnología, es que se rompe el eslabón que relaciona al número de gente trabajando con las características de la fuerza de trabajo. Si la única forma de acrecentar la producción es merced a la adaptación de nuevas y diferentes tecnologías de trabajo y si las decisiones de este género son tomadas por los empleadores, entonces el incrementar las características de las habilidades de los económicamente activos, a través de la educación formal, tendrá poca incidencia en su empleo o desempleo (Carnoy, 1977).

Asimismo, el cambiar el tipo o la duración de la educación de la fuerza de trabajo no tendrá ninguna resonancia sobre la estructuración de los sueldos o sobre la distribución del ingreso. Así pues, si los empleadores continúan creyendo que los más escolarizados son los mejores candidatos para el trabajo, entonces los trabajos mejor remunerados seguirán siendo de quienes pueden darse el lujo de pasarse más años en la escuela antes de pedir un empleo.

Si, como se ha sugerido, la educación formal permite al individuo lograr más rápida y menos costosamente el máximo de productividad —por su más rápida adaptación—, se sigue que la adaptabilidad puede convertirse en la meta central de los programas escolares. Pero que quede claro, sin embargo, que ello no necesariamente se logrará por el mero hecho de ampliar el número de cursos. Si bien había sido común el considerar a los más específicamente especializados alumnos de las vocacionales como los menos adaptables, se ha demostrado, con todo, que bajo ciertas circunstancias académicas, en gracia a su capacidad adquirida de asumir nuevas habilidades (De Moura Castro, 1975), pueden ellos ser más flexi-

bles para las nuevas habilidades que los que vienen de cursos meramente académicos.

REFERENCIAS

- Arrow, K.J.
1973 "Higher Education as a Filter", *Journal of Public Economics*, Vol. II N. 3.
- Berg, I.
1970 *Education and Jobs. The Great Training Robbery*. Penguin.
- Blaug, M.
1972 "The Correlation between Education and Earnings: What Does it Signify?", *Higher Education*, Vol. 1, February.
- Bowles, S. and Gintis
1976 *Shooling in Capitalist America*. Routledge and Kegan Paul.
- Bowman, M. J.
1966 "The Human Investment Revolution in Economic Thought", *Sociology of Education*, Vol. XXXIX.
- Brooke, N., J. O. Oxenham and A. Little
1978 "Qualifications and Employment in Mexico", *IDS Research Reports*, March.
- Carnoy, M.
1974 *Education as Cultural Imperialism*. New York, David Mackay Company, Inc.
-
- 1977 "Education and Employment: A Critical Appraisal", *Fundamentals of Educational Planning*, N. 26. Paris, IIEP, UNESCO.
- Collins, R.
1971 "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *Education, Structure and Society*. Penguin, E. R. Cosin (ed.), 1972. Also in *American Sociological Review*, vol. XXXVI, 1971.
- De Moura Castro, C.
1975 "Academic Education versus Technical Education: Which is more General?". *Educational Alternatives in Latin America*, T, J. La Belle (ed.), UCLA Latin American Center.
- Daraniyagala, C; R. Dore and A., Little

- 1978 "Qualifications and Employment in Sri Lanka", *IDS Research Reports*.
- Doeringer, P. B. and M. J. Piore
1971 *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Lexington, Man., D. C. Heath.
- Echeverría, L.
1973 *Boletín de Prensa de la Secretaría de Educación Pública*. México, D. F., abril 23.
- Grindie, M. A.
1977 "Patron and Clients in the Bureaucracy: Career Networks in Mexico", *Latin American Research Review*, Vol. XII N. 1.
- Harbison, F. and C. A. Myers
1964 *Education, Manpower and Economic Growth*. New York, McGraw Hill.
- Muñoz Izquierdo, C. y J. Lobo
1974 "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV N. 1.
- Ortiz Monasterio, P.
1976 "Información sobre el nivel de conocimientos de Los estudiantes que se inscriben en la Facultad de Ciencias Químicas (UNAM)". Mimeo. Facultad de Ciencias Químicas, UNAM, Abril.
- Schultz, T.W.
1961 "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, March.
- Thurow, L. O.
1975 *Generating Inequality*. New York, Basic Books.
- Wiles, P.
1974 "The Correlation between Education and Earnings: The External-test-not-content Hypothesis", *Higher Education*, February.

