

# Crisis, interpretación y prospectiva del desarrollo educativo en América Latina

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. IX, núm. 4, 1979, pp. 71-88]

**Víctor Manuel Gómez**

Fundación Javier Barros Sierra, A. C.

## I. INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los años cincuenta y hasta la actualidad, los sistemas educativos de la mayoría de los países subdesarrollados han experimentado una rápida y considerable expansión cuantitativa. Las bases ideológicas y políticas de esta expansión escolar eran las grandes expectativas respecto a su contribución al desarrollo económico, social y político. La expansión de la escolaridad en todos sus niveles se asocia con tasas más altas de desarrollo económico generadas por la mayor productividad laboral, con una mayor igualdad social derivada de una mejor distribución del ingreso percibido por un mayor número de personas educadas en la sociedad y, finalmente, con una mayor armonía y cohesión política, resultante de la común experiencia socializadora de la escolaridad, necesarios para la construcción de la nación.

Esta ideología contribuyó decisivamente a la formación del mito de la necesidad de la expansión de la escolaridad para lograr el desarrollo social y económico. Con este objetivo, los países subdesarrollados invierten de sus escasos recursos porcentajes cada vez más altos para la expansión de un costoso e ineficiente sistema escolar.

La esperada contribución de la escolaridad al desarrollo económico, dentro de un contexto de rápida industrialización, favoreció la expansión privilegiada de los niveles educativos medio y superior, sobre la escolaridad primaria y el logro del alfabetismo universal. Las estrategias vigentes de planificación educativa, tales como la proyección de los recursos humanos requeridos por los diversos sectores económicos y los estimativos de tasas diferenciales de reutilización social y privada a las inversiones en los diversos niveles educativos, desempeñaron un importante papel de reforzamiento del patrón desigual de desarrollo educativo, al servir

como instrumentos de subordinación del sistema educativo a las características políticas y organizaciones del mercado de trabajo.

Asimismo, independientemente de las supuestas necesidades objetivas del sistema productivo, y a un altísimo costo, los gobiernos han accedido a las demandas de continua expansión de los niveles educativos medio y superior, provenientes de la creciente clase media en busca de acreditación educativa para poder lograr movilidad ocupacional y social, o, como cada vez es más frecuente, para poder, simplemente, reproducir su estatus socioeconómico en la nueva generación, debido a la continua devaluación de las credenciales educativas en el mercado de trabajo.

En resumen, la gran expansión de la escolaridad no sólo no ha cumplido con los objetivos de desarrollo económico y social que la legitimizaban, sino que, como institución educativa, se encuentra en una profunda crisis resultante de sus contradicciones estructurales. Algunas de éstas son las siguientes:

- a) Contradicción entre la necesidad de acceso libre, permanente y eficaz al dominio del conocimiento, y las grandes limitaciones organizacionales, curriculares y pedagógicas inherentes a la institucionalización del aprendizaje en el sistema escolar.
- b) Contradicción entre las crecientes expectativas de movilidad ocupacional y social a través de la acreditación educativa, y su continua devaluación en el mercado de trabajo, resultante de la “espiral inflacionaria credencialista”. Paralelamente, se presentó la contradicción entre el continuo aumento de la demanda social por más oportunidades de escolarización y a niveles cada vez más altos, y los límites económicos y organizacionales a la continua expansión de un costoso e ineficiente sistema escolar.
- c) La contradicción entre el continuo aumento de la oferta de recursos humanos educados (escolarizados) en el mercado de trabajo, y la continua “descalificación del trabajo en todos sus niveles, resultando en la masiva subutilización de los recursos humanos.
- d) Contradicciones entre las necesidades universitarias de transformación pedagógica, organizacional y curricular del sistema escolar, y los obstáculos creados por los intereses particularistas de los agentes mismos del sistema (maestros tradicionales, estudiantes opuestos a alternativas educativas desescolarizadas...).
- e) Finalmente, contradicción entre el creciente gasto público en la expansión del costoso, ineficiente e ineficaz sistema escolar, y las necesidades tanto de inversión productiva como de expansión y mejoramiento de otros servicios sociales.

## II. UNA INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Estas profundas contradicciones del desarrollo educativo han sido interpretadas de muy diferentes maneras por las diversas escuelas de pensamiento. Para Illich (1974), por ejemplo, estas contradicciones son la prueba irrefutable sobre la validez de sus

tesis respecto a la obsolescencia de la escuela como institución educativa; a la futilidad de la expansión escolar y a la ineludible "institucionalización" de la educación, con sus nefastas secuelas de monopolio y limitación sobre el conocimiento, de alienación del hombre respecto al mismo y de su transformación en un fetiche, en una mercancía. Para otros, el problema educativo se debe, fundamentalmente, a deficiencias en la planificación de la educación del sistema educativo a las demandas del sector productivo, a las prácticas de planeación vertical, centralizada y no participatoria, o a la poca modernización administrativa. Por ende, para ellos la solución al problema es de carácter eminentemente técnico-administrativo. Otras causas frecuentemente señaladas son las referentes a los supuestos obstáculos a la innovación educativa presentados por los sindicatos de maestros en defensa de su estatus y papel actuales, a la adecuación de los métodos y contenidos de la enseñanza, y a las limitaciones fiscales del estado que impiden la mayor expansión del sistema escolar.

Esta última es una razón continuamente esgrimida por algunos críticos de la educación, por partidos políticos, maestros, administradores, y por todos aquellos que todavía consideran que la desigual distribución de las oportunidades escolares y la escasez de las mismas, es el problema fundamental del desarrollo educativo.

Otra interpretación de la problemática educativa es la elaborada por el Banco Mundial (1974) e instituciones internacionales. De acuerdo con ésta, el problema fundamental está constituido por tres fenómenos principales. El primero es la sobre-expansión de la educación superior tradicional, dando como resultado el desempleo intelectual y una desigual distribución entre las supuestas demandas del sector productivo y el contenido de la educación secundaria y superior. El tercero es el aumento del analfabetismo total y funcional y la ausencia de oportunidades de educación básica, sobre todo en áreas rurales.

En términos generales, la solución radica en tres grandes líneas de la política educativa: restringir el acceso a las universidades trasladando al individuo el costo de su educación, vocacionalizar y tecnificar al máximo la educación secundaria y superior, y aumentar el gasto público en oportunidades de educación básica y funcional. Estas políticas responden, en primer lugar, a la imperiosa necesidad política de controlar de alguna manera el patrón de desarrollo educativo desigual, de subsanar algunos de sus principales excesos y de reorientar el gasto público en educación hacia los sectores más pobres de la población. En segundo lugar, se derivan de una concepción de la educación según la cual ésta cumple una importante función técnica en la producción, que es la de capacitar a la fuerza laboral para el empleo y la de aumentar su productividad en el mismo.

De acuerdo con esta concepción, el mejor aporte de la educación al desarrollo económico se da en la medida en que ésta se adecue, en tanto a tipo de instrucción necesaria y cantidad de egresados por nivel, a las demandas del sector productivo por recursos humanos calificados. Además, así se podría eliminar el creciente problema del desempleo y subempleo intelectual.

En términos generales, puede postularse que el denominador común de estas diferentes interpretaciones sobre la problemática educativa —la illichiana de la des-escolarización, la neo-expansionista, la técnico-administrativa, y la funcionalista del Banco Mundial—, es la ausencia de un análisis de las relaciones estructurales existentes entre la formación económica, la estratificación social y ocupacional, y el sistema educativo. Ni la obsolescencia de la escuela en su función educativa, ni la futilidad de la expansión escolar, se explican en términos de la ritualización del saber y de la alineación creada por la institucionalización, sin referencia a las estructuras económicas y sociales que históricamente las generan (Gintis, 1976). La

continua expansión de la escolaridad tampoco se justifica en sí misma, sino en función de objetivos sociales, económicos o políticos, los cuales se derivan, a su vez, de sus respectivas estructuras. Más aún, esta mayor expansión sólo serviría para aumentar y agravar la crisis educativa actual, en ausencia de profundas transformaciones pedagógicas, curriculares y organizacionales. Asimismo, el reformismo tecnocrático-administrativo sólo sirve para atenuar u ocultar un tanto la crisis, y diferir su solución.

Finalmente, la función económica de la educación no puede plantearse en abstracto, sino que está determinada por el grado de desarrollo de la ciencia y la tecnología, por su aplicación al proceso productivo dentro de un contexto organizacional y social específico, por la composición orgánica del capital productivo, y por las estructuras de monopolio y control sobre la producción y sus insumos. Todo lo cual necesariamente se deriva de la formación social y económica predominante.

El objetivo fundamental de este ensayo es, pues, contribuir a una interpretación estructural, integrada y dinámica, del resultado de la expansión educativa de las últimas décadas, y de la actual crisis educativa en América Latina. Esta interpretación se basa en el análisis de las relaciones existentes entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, ya que es a través de éste que se expresan las características fundamentales de la estructura productiva, se efectúa la estratificación ocupacional de la fuerza laboral, se separa la esfera del trabajo manual de la del trabajo intelectual, se determina la retribución diferencial al factor trabajo en la producción, y se reproducen las relaciones sociales de producción dominantes.

El fundamento teórico para utilizar el mercado de trabajo como eje del análisis de las relaciones estructurales entre el sistema económico y el educativo, reside, por lo tanto, en su función de distribución de los individuos en todo tipo de ocupaciones, tanto las directamente productoras de bienes, como las vinculadas a la administración pública y a la amplia gama de servicios comerciales, sociales, etc. La importancia de esta función para la dimensión educativa es el crucial papel que en ella desempeñan las calificaciones educativas (nivel de escolaridad, acreditación) de la fuerza laboral. Éstas determinan las probabilidades de acceso al empleo (empleabilidad relativa), la distribución de la fuerza laboral en los diversos sectores de la producción y los servicios, la asignación de la misma en las respectivas jerarquías ocupacionales y el nivel de remuneración diferencial de la fuerza laboral.

Más importante aún para la problemática educativa es el hecho de que este papel de la escolaridad en el mercado de trabajo se da en un contexto (en la sociedad capitalista) en el que las características organizacionales y productivas de la división del trabajo no son determinadas por los requerimientos puramente técnicos, y supuestamente inevitables y universales de la producción, sino por los objetivos tanto económicos (productividad deseada, composición orgánica del capital...) como sociales (organización jerárquica del proceso productivo, control sobre la fuerza laboral...) de quienes poseen los medios de producción. Éstos son, además, quienes determinan las diversas categorías de empleo, el volumen global del empleo generado en la economía y los requisitos educativos, adscriptivos, o de otro tipo, exigidos para el acceso a las diferentes oportunidades de trabajo (Hussain, 1976: 415-417).

La racionalidad y funcionalidad de la utilización de estos requisitos educativos para el empleo, para la asignación ocupacional y para la remuneración económica del trabajo, dependen, entonces, de la percepción, por parte de los empleadores, del papel productivo y social de la calificación educativa de la fuerza laboral, así como del volumen de la oferta de esta última y de los cambios en su perfil educativo. A continuación se analizarán estas relaciones dentro del contexto específico de la formación del mercado laboral en América Latina.

### III. SEGMENTACIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO, CREDENCIALISMO y DESARROLLO EDUCATIVO

Los siguientes son los principales fundamentos teóricos de esta interpretación del desarrollo educativo:

- a) El mercado de trabajo se caracteriza cada vez más por su creciente diferenciación interna en segmentos ocupacionales altamente diferenciados entre sí respecto a salarios, prestaciones sociales, condiciones de trabajo (grado de autonomía, responsabilidad...) y requisitos educativos y adscriptivos (edad, sexo, etnia...) exigidos para cada segmento. Tanto estos requisitos de acceso al empleo, como la formación de mercados internos de trabajo, actúan como barreras educativas, adscriptivas y organizacionales a la movilidad de la fuerza laboral entre los diferentes segmentos ocupacionales, reforzando, de esta manera, la formación de mercados de trabajo cualitativamente diferentes entre sí y correspondientes a los segmentos ocupacionales (Edwards, Reich y Gordon, 1975).
- b) Esta segmentación en el mercado laboral tiene lugar en dos niveles diferentes y complementarios. El primero es la segmentación laboral dentro de cada unidad productiva, o segmentación "intraorganizacional", y que asume, en su forma más general, la segmentación entre la esfera del trabajo manual y la del trabajo intelectual, y, más en particular, la segmentación entre las ocupaciones gerenciales, profesionales; las técnico-administrativas, de supervisión y de control; y las manuales o de producción directa (Edwards, *op. cit.*). El segundo nivel de segmentación en el mercado de trabajo es el existente entre los segmentos ocupacionales ya mencionados, según su ubicación en ciertos sectores productivos y unidades de producción (segmentación "interorganizacional" o "intersectorial").  
Esta segmentación laboral corresponde, en términos generales, a la creciente diferenciación económica, organizacional y tecnológica existente entre el sector moderno, monopólico, dominante, de gran participación de capital extranjero; el sector nacional, competitivo, de la pequeña industria, dependiente del anterior (Souza, 1977); y el vasto sector de la producción artesanal, familiar, de baja productividad y rentabilidad, en el que labora, en condiciones de crónico subempleo, más de la mitad de la PEA urbana en la mayoría de los países latinoamericanos (Souza y Tokman, *El Trimestre Económico*, vol. XLV, núm. 479).
- c) En la medida en que el acceso a los segmentos más privilegiados del mercado de trabajo, y a las posiciones mejor remuneradas en cada uno, esté determinado por el nivel y tipo de escolaridad, la obtención de la credencial educativa correspondiente se convierte en necesidad ineludible para asegurar la movilidad ocupacional y social. Es decir, la utilización por los empleadores del nivel de escolaridad como requisito de acceso a mercados de trabajo altamente diferenciados y jerárquicos, le otorga entonces a la escolaridad un alto valor económico y social, el cual se convierte en el principal determinante de la creciente demanda social por oportunidades de educación, o, más bien, de acreditación a través de la escolaridad. Además,

no sólo el volumen total de esta demanda, sino también el nivel y tipo de educación demandado, están en función del valor otorgado a la escolaridad en el mercado de trabajo (Dore, 1977; Carnoy, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 3: 1-58).

Es importante señalar que estos tres grandes postulados teóricos niegan la relación directa entre educación, productividad e ingresos, postulada por la teoría del capital humano. Además, presentan una visión del funcionamiento del mercado de trabajo radicalmente distinta a las de la teoría económica neoclásica y a la dualista. En la teoría de la segmentación, la estructura de salarios está determinada por variables "exógenas" al individuo, tales como la discriminación racial y sexual en el mercado de trabajo, el poder monopolístico, en la economía, de la empresa que ofrece el empleo, su nivel de productividad y rentabilidad, los segmentos ocupacionales en los que ha sido dividida la fuerza laboral, y la relativa importancia productiva y de control social atribuida por los empleadores a cada segmento, las normas organizacionales de los mercados internos de trabajo, el poder de los sindicatos en la negociación salarial; y, finalmente, está determinada también por las altas tasas de desempleo y subempleo en la economía (Carnoy, 1978).

Desde esta perspectiva, el nivel de escolaridad de la fuerza laboral (capital humano), se convierte en un factor subordinado a las características de la segmentación laboral, las cuales determinan su papel en el acceso a los diferentes segmentos del empleo. El salario se asigna a éstos de acuerdo, fundamentalmente, con la valoración, por los empleadores, de su diferente papel productivo y organizacional (control y vigilancia de la fuerza laboral), y no al nivel de escolaridad de la fuerza laboral ni a su productividad marginal esperada, como es postulado por las teorías económicas neoclásicas y del capital humano (Carnoy, 1977).

Ya había sido descrito cómo la segmentación en el mercado de trabajo, a nivel interorganizacional e intersectorial, es el resultado del diferente poder económico, tecnológico y organizacional de las unidades productivas, dentro del contexto de la creciente hegemonía del capital monopolista internacional en las economías subdesarrolladas.<sup>1</sup>

De acuerdo con la teoría de la segmentación, los segmentos ocupacionales son, primordialmente, la expresión histórica de la estrategia organizacional del capital por lograr y mantener el máximo de control sobre el proceso productivo y, por ende, sobre la fuerza laboral. Por consiguiente, la creación, a través de la segmentación del mercado de trabajo, de grandes diferencias sociales y económicas en la fuerza laboral, puede interpretarse como la estrategia política del capital de crear relaciones de dominación y subordinación sobre aquélla. Según Poulantzas, esta estrategia tiene como objetivo el asegurar la lealtad organizacional, el compromiso con los objetivos de la organización y el eficiente desempeño productivo de los segmentos formados, en general, por las ocupaciones del trabajo intelectual, con el fin de que éstos cumplan eficientemente su papel de vigilancia y control sobre la esfera del trabajo manual directo en la producción (Poulantzas, 1978:207-231). Asimismo, a nivel interorganizacional, las grandes diferencias salariales existentes

---

<sup>1</sup> Para México, ver: Víctor M. Bernal, "La inversión extranjera directa, las empresas multinacionales y los ingresos en México", *Investigación Económica*, núm. 143, México, Facultad de economía, UNAM, 1979.

entre una misma categoría ocupacional (por ejemplo, entre una gran empresa monopólica y una pequeña empresa competitiva) (Altimir y Piñera, 1977), corresponden a la estrategia política de la primera, de asegurar tanto una oferta amplia y continua de mano de obra, como su buen desempeño productivo. Al fin y al cabo las empresas monopolistas tienen capacidad de pagar salarios y ofrecer condiciones de trabajo superiores al promedio, puesto que su productividad y su rentabilidad son también superiores al promedio (Chudnovsky, 1974).

La distribución desigual de la autonomía, la responsabilidad, el poder organizacional, el prestigio y el ingreso entre las diferentes categorías ocupacionales dentro de cada unidad productiva, forman parte de la estrategia del capital de asegurar la lealtad y el compromiso con la empresa, así como de estimular la iniciativa, la creatividad y la eficiencia de aquellas ocupaciones consideradas cruciales para la producción y para el control sobre el proceso productivo, dentro del contexto de un división del trabajo altamente jerárquica y segmentada. De esta manera, ciertas categorías ocupacionales son segmentadas de otras, a través de diferencias significativas en salarios, estabilidad en el empleo y otras condiciones de trabajo, y mediante la utilización de diferentes requisitos educativos, adscriptivos y actitudinales exigidos para los diferentes segmentos.

Así, pues, desde la perspectiva del empleador, los requisitos educativos exigidos para los diversos segmentos ocupacionales se derivan de las diferentes características cognoscitivas y actitudinales consideradas respectivamente apropiadas y necesarias. Como cada segmento ocupacional desempeña un diferente papel productivo y sociopolítico en la empresa, el perfil educativo de la fuerza laboral es determinado por la relativa importancia que los empleadores atribuyen a estos papeles. Justamente, para las ocupaciones profesionales y directivas, correspondientes al mercado de trabajo primario independiente o de alta educación, según la clasificación sugerida por Carnoy (1978), se requieren los niveles más altos y más selectos de escolaridad, puesto que para los empleadores éstos están estrechamente relacionados con los valores de lealtad, internalización de normas, responsabilidad e iniciativa, así como con el desarrollo de habilidades cognoscitivas necesarias para esas ocupaciones (abstracción, conceptualización...), todo lo cual implica una socialización en el sistema de valores y motivaciones personales que es más congruente con, y necesario para ese segmento ocupacional (Carter y Carnoy, 1974; Brooke, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 3).

Asimismo, los requerimientos de escolaridad para las ocupaciones intermedias en administración y supervisión, correspondientes al segmento subordinado del mercado primario de trabajo dentro de la esfera del trabajo intelectual, y cuya función primordial, según Poulantzas, es la de ejercer vigilancia y control sobre las ocupaciones manuales (Poulantzas, *op. cit.*) reflejan la preocupación de los empleadores por obtener una fuerza laboral que ha sido efectivamente socializada en los valores de respeto y sumisión a la autoridad y al saber de sus superiores, así como lealtad a la organización y responsabilidad.

Finalmente, para las ocupaciones manuales los criterios de reclutamiento son primordialmente educativos sino adscriptivos (características raciales, sexuales y étnicas) y actitudinales (disciplina, buena conducta social, obediencia a la autoridad), con el fin de garantizar su necesaria subordinación y adaptación a procesos productivos rutinarios, fragmentados y estratificantes, y a ocupaciones simples y humildes (Carter y Carnoy, *op. cit.*; Hallak y Caillods, 1977: 178-190).

Para los empleadores, por consiguiente, las credenciales educativas (o el nivel de escolaridad logrado) desempeñan un papel primordial en la evaluación y certifi-

cación de la adecuada socialización de la fuerza laboral en los valores y actitudes correspondientes a cada segmento ocupacional.

Éste es el papel de "calificación social" y de estratificación ocupacional desempeñado por la escolaridad. El sistema educativo "califica" para el trabajo intelectual mediante la inculcación de simbolismos culturales, rituales sociales, "secretos" del conocimiento, y otras implicaciones ideológicas y sociales del concepto de cultura general, mientras, "descalifica" a la clase trabajadora de la labor intelectual en virtud de su exclusión de la anterior inculcación ideológico-cultural (Poulantzas, *op. cit.*: 214-231). De esta manera, el sistema educativo "descalifica" social y ocupacionalmente a la clase trabajadora y le asigna un papel subordinado en el trabajo manual.

Las investigaciones realizadas sobre la percepción de los empleadores acerca del valor de la educación de la fuerza laboral, indican que la educación es concebida, primordialmente, como un proceso de formación de las virtudes cívicas y de un carácter ético, responsable y confiable (Hallak y Caillods, *op. cit.*; Lladó, *Revista del CEE*, vol. VI, núm. 3: 11-33), y secundariamente como oportunidad de desarrollo de la capacidad de razonamiento, de abstracción y aprendizaje de conocimientos específicos. El nivel y tipo de escolaridad son, así, utilizados por los empleadores como indicación y garantía de que, en efecto, el individuo ha sido adecuadamente socializado en los valores y conductas deseables, y de que ha logrado un mínimo de desarrollo congoscitivo. De esta manera, las credenciales educativas desempeñan el importante papel de filtro social, de evaluación ideológica-cultural, mediante el cual los empleadores seleccionan y distribuyen la fuerza laboral en los diversos segmentos ocupacionales.

Pero este papel de la educación es diferente en cada uno de éstos. La educación formal (nivel de escolaridad y su jerarquía cualitativa según los criterios de los empleadores) desempeña un importante papel en el reclutamiento para posiciones directivas, de gestión y profesionales (mercado primario de trabajo). Sin embargo, este papel pierde considerable importancia en el reclutamiento para el segmento técnico administrativo subordinado, en el que otros criterios adscriptivos (edad, sexo...) y actitudinales, interactúan con la experiencia previa y la capacitación. Finalmente, para el segmento del trabajo manual el criterio primordial para el reclutamiento es la garantía de buena conducta (certificado de policía...) y de obediencia, además de criterios adscriptivos, claramente definidos en ciertos sectores del empleo (ocupaciones restringidas a mujeres u hombres de cierto rango de edad y de ciertas características raciales o étnicas. (Hallak y Caillods, *op. cit.*). Aunque, en general, para todos los segmentos ocupacionales los requisitos educativos mínimos para el empleo se han elevado continua y rápidamente como respuesta de los empleadores al aumento en el nivel de escolaridad de la fuerza laboral disponible y del tamaño de ésta. Por consiguiente, el nivel de escolaridad se convierte en barrera de acceso al mercado de trabajo formal y organizado, para la mayoría de la población con menor escolaridad relativa.

Como adecuadamente lo plantea Hussain, las ocupaciones son definidas en términos de sus responsabilidades, división del trabajo, relación jerárquica, etc., por los empleadores, de acuerdo con su estrategia productiva y socio-organizacional (control sobre el proceso productivo), y no por el nivel o tipo de escolaridad de la fuerza laboral (Hussain, *op. cit.*). En realidad, en la gran mayoría de las ocupaciones el perfil educativo de la fuerza laboral es objetivamente superior al requerido por las respectivas responsabilidades y tareas (Berg, 1970; Muñoz Izquierdo *et al.*, *Revista del CEE*, vol. VIII, núm. 2: 190), debido, en primer lugar, al continuo proceso de estandarización, simplificación y fragmentación de las tareas productivas, propio de la "racionalización" capitalista, y, en segundo lugar, a la in-

flación de requisitos educativos para el empleo. Este fenómeno de sobreeducación y subempleo tiene lugar en todos los segmentos ocupacionales, aun en el trabajo intelectual, el cual está siendo rápidamente “desqualificado” por la automatización y la fragmentación del conocimiento (Harry Braverman, 1977). La independencia técnico-funcional del sistema educativo respecto al sistema productivo es una realidad evidente; la subordinación de aquél a éste sólo se da cuando, por razones ideológicas, se postula la necesidad funcional de adecuar cuantitativa y cualitativamente la escolaridad a las supuestas necesidades de recursos humanos del sector productivo, tal como lo han postulado las teorías económicas sobre capital humano y los sistemas de planificación de recursos humanos, como paradigma de desarrollo educativo en las últimas décadas en América Latina.

La distribución de la fuerza laboral en los diferentes segmentos del mercado de trabajo se convierte en determinante principal de la distribución del ingreso del trabajo y de las posibilidades de movilidad ocupacional y social. Puesto que el acceso a estos diferentes segmentos ocupacionales, y en especial al mercado primario de trabajo, está cada vez más determinado por el nivel y tipo de escolaridad lograda, la mayor parte de la demanda social agregada, por más oportunidades de escolaridad y a niveles cada vez más altos, se deriva del valor económico y de movilidad social de la escolaridad en el mercado de trabajo.

Esta demanda social derivada por escolaridad, asume diversas formas para diferentes clases y grupos sociales. Para los de mayores ingresos y poder político, o la burguesía dominante, de acuerdo con la estructura de clases descrita por Poulantzas para la sociedad capitalista moderna, la demanda por niveles de escolaridad (acreditación) cada vez más altos y selectos, es un importante medio para asegurar su reproducción intergeneracional y su posición social dominante, a través de la legitimidad social del poder otorgada por la ideología meritocrática-tecnocrática asociada con el logro de una alta escolaridad. Para Bourdieu y Passeron, ésta forma parte de la “estrategia” de reproducción cultural de la desigualdad social (Bourdieu y Passeron, 1977).

Para la clase media rápidamente emergente, o nueva pequeña burguesía según Poulantzas, el logro de niveles más altos de escolaridad en el tiempo significa una mayor probabilidad de movilidad ocupacional y social dentro de la esfera del trabajo intelectual, pero es además un requisito necesario para asegurar la reproducción social intergeneracional, dada la continua devaluación de las credenciales educativas en el mercado de trabajo. Este fenómeno se expresa en términos de un “umbral” educativo cada vez más alto, necesario para la transmisión de la posición socio económica de una generación a otra, y que, por consiguiente, genera un rápido aumento de la demanda de esta gran clase media por mayores oportunidades educativas (Aldo Solari, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, núm. 1).

Para los grupos de obreros y empleadores con posibilidades de movilidad social ascendente, la escolaridad les confiere una mayor ventaja comparativa en la fuerte competencia en el mercado de trabajo por el acceso a las posiciones relativamente mejor remuneradas dentro de las ocupaciones manuales y, para algunos, aun dentro del mercado de trabajo primario subordinado. Esto implica en gran parte la importancia otorgada por importantes sectores de la clase obrera a la mayor expansión cuantitativa de las oportunidades de escolaridad. Estos grupos sociales y sus partidos políticos, también han internalizado la ideología y la concepción educativa dominante y, por consiguiente, han sido incapaces de generar su propio “proyecto” educativo. El somero análisis de las propuestas educativas de diversos partidos políticos de izquierda, demuestra la ausencia total de planteamientos educativos significativamente diferentes a los de los gobiernos en el poder. Para

aquéllos la reforma educativa también se plantea en términos de mayor gasto en educación escolarizada, es decir, en más aulas, más maestros, más alumnos..., sin concepciones educativas cualitativamente superiores a las actuales (Gelpi, 1978; Latapi, *Proceso*, núm. 129).

Finalmente, para la mayoría de la clase trabajadora la obtención de los niveles mínimos del aprendizaje sólo le permite la subsistencia en el sub-empleo crónico característico del sector informal de la economía, en el cual se encuentra entre el 40% y el 60% de la PEA de la mayoría de las grandes zonas urbanas latinoamericanas (Souza y Tokman, *op. cit.*).

Dentro de este contexto, y dado que aquellas personas con los niveles relativamente más altos y prestigiosos de escolaridad, tienen mayores posiciones y trabajos en los segmentos laborales más privilegiados, tanto el perfil educativo de esas posiciones, como sus requisitos educativos, tienden a elevarse. Se genera entonces una "espiral inflacionaria credencialista" que implica una continua devaluación de los niveles de escolaridad relativamente más altos en la competencia en el mercado de trabajo, y se estimula entonces un nuevo aumento de la demanda social por niveles progresivamente superiores de escolaridad. Este proceso es, a su vez, reforzado por el aumento en la cantidad de escolarizados y en el nivel de escolaridad de la nueva fuerza laboral que ingresa, al mercado de trabajo, aumentando las tasas de desempleo del personal educado. Éste es el importante fenómeno socio-educativo que puede ser llamado "credencialismo", en virtud de la alta valoración otorgada por empleadores, por individuos y por la sociedad en su conjunto, al certificado o credencial educativa; para unos, como indicador y garantía de una socialización adecuada y de cierto desarrollo cognoscitivo (función de "calificación social" de la educación); para otros, como garantía de mayor competitividad en el mercado de trabajo, y para la sociedad, como el mecanismo meritocrático-tecnocrático que legitima la distribución y retribución desigual de los individuos en la jerarquía ocupacional.

La esencia de esta ideología credencialista ha sido muy bien descrita por Edward Sapir en la *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*:

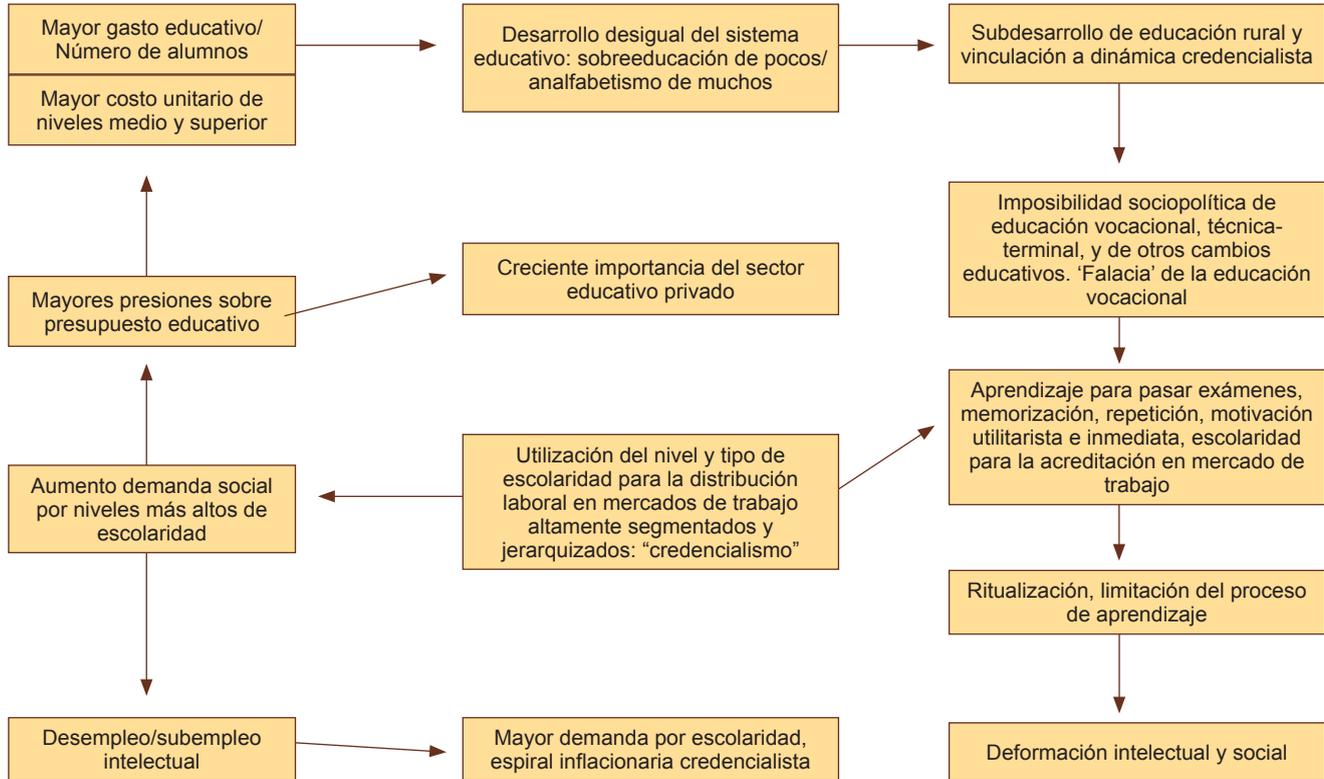
La posesión por un individuo de un diploma universitario puede indicar o no su conocimiento de la historia de Roma o de trigonometría. Pero lo que es importante en su diploma es que le permite lograr una posición social, la cual, por virtud de su prestigio o remuneración, es mucho más deseable que aquélla a la que hubiere tenido acceso sin él.

Las consecuencias educativas del credencialismo, y su interacción dinámica, han sido esquemáticamente representadas en el diagrama 1.

Estas consecuencias, pueden describirse así:

1. El proceso de formación de la personalidad y del desarrollo cognoscitivo, objetivo de la experiencia educativa, es cada vez más desvirtuado por la motivación utilitaria de búsqueda de acreditación educativa para fines individualistas de movilidad social. O, en palabras de Ronald Dore: "en el proceso de acreditación... el estudiante está interesado no en el conocimiento sino en la certificación de haber logrado conocimiento" (Dore, 1977: 8).

**DIAGRAMA 1\***  
**CONSECUENCIAS EDUCACIONALES DEL CREDENCIALISMO**



\* Adaptado de Ronald Dore: "The Diploma Disease", p. 141.

2. La espiral inflacionaria credencialista implica la necesidad de permanecer cada vez más largo tiempo en la escuela, desvinculando así cada vez más el conocimiento adquirido de las verdaderas necesidades de la producción y de la sociedad, e institucionalizando el monopolio de la escuela y de las demás instituciones del sistema educativo formal sobre la esfera del conocimiento.

Desde la perspectiva de los empleadores y de las organizaciones profesionales, la utilización de las aptitudes educativas para la distribución laboral y el aumento gradual de requisitos educativos parecería ser racional. Pero las consecuencias para la educación no podrían ser más deplorables; cada día hay más personas que permanecen en la escuela un largo tiempo después de que su apetito de conocimientos ha sido satisfecho, con el único objetivo de poder calificar para posiciones para las cuales, intelectualmente, han sido por largo tiempo perfectamente capaces de desempeñar; característica aún más acentuada por el hecho de que la motivación para el aprendizaje es el obtener un "pedazo de papel"; la subsecuente ritualización del proceso escolar por la cual los exámenes deciden quiénes obtendrán los diplomas y estimulan cada vez más la memorización para el uso inmediato... (Dore, 1976).

3. La expansión privilegiada de los niveles relativamente superiores del sistema educativo no sólo acrecienta la desigualdad social y educativa en la sociedad, sino que, además, genera en el tiempo el problema del subempleo y desempleo intelectual, el cual, a su vez, refuerza la espiral inflacionaria credencialista debido a la continua devaluación de las credenciales educativas en el mercado de trabajo.
4. Las posibilidades de innovación y reforma educativas se ven limitadas por los intereses creados de las clases media y alta respecto al valor de las credenciales educativas como mecanismos de selección y distribución en la jerarquía ocupacional. Por consiguiente, se refuerza el campo del conocimiento, se condiciona el desarrollo educativo en sus dimensiones tanto cuantitativas como cualitativas a las distorsiones del sistema productivo y, de manera creciente, la experiencia educativa asume un valor comercial determinado por el funcionamiento del mercado de trabajo.

Actualmente, las escuelas son cada vez más sólo el lugar donde uno "toma cursos" para obtener el diploma que consigue el trabajo... El proceso escolar ha llegado a ser dominado por el negocio de la educación (Dore, 1976).

Aun en sociedades socialistas, en la medida en que la posesión de ciertos tipos y niveles de credenciales educativas llega a ser percibido por la población en general como el mecanismo socialmente legitimado de acceso a ciertos privilegios

y prerrogativas sociales y económicas, o a las posiciones burocráticas con poder y estatus, es posible que también se genere una motivación educativa, con consecuencias educativas similares a las anteriormente expuestas.

De acuerdo con los estudios de Dobson, en la Unión Soviética las credenciales educativas desempeñan la importante función política de legitimar la reproducción privilegiada de la élite profesional, técnica y administrativa, a pesar de los importantes logros en la igualdad de acceso a las oportunidades educativas para todos los grupos sociales (Dobson, 1978). En palabras de Markiewics-Lagneau:

... esta función de las credenciales educativas es de crucial importancia en un régimen que ha abolido formalmente la herencia de riqueza y poder y que ha eliminado casi todas las fuerzas de propiedad y empresa individual; puesto que el talento no puede contar ni con el nacimiento ni con el capital para exhibirse e imponerse, requiere del diploma (Markiewics-Lagneau, 1971: 5).

Como Carnoy y Werthein también lo han señalado en su análisis de la correspondencia entre la ideología socialista de Cuba y la transformación del sistema educativo, una posible contradicción con la ideología igualitaria que condujo al logro de educación primaria universal y a la integración del trabajo intelectual y manual, puede presentarse debido al creciente énfasis en la formación de recursos humanos altamente capacitados requeridos por los planes de industrialización. Esta necesidad ha llevado, aparentemente, a una mayor selectividad educativa, y aun al elitismo, creando así las condiciones para la emergencia de una élite tecnocrática selectivamente formada en el sistema educativo, la cual buscará su reproducción social a través de similares canales educativos. De esta manera, las credenciales educativas legitiman la selectividad meritocrática de este grupo social élite.

En sociedades clasistas, los grupos y clases sociales que derivan un mayor beneficio del proceso credencialista y de la ideología meritocrática, son también las principales determinantes de la desigual distribución de las oportunidades educativas, y constituyen la más importante fuente de oposición política a aquellas innovaciones educativas que busquen reducir y eliminar el monopolio de las escuelas sobre la transmisión y certificación del conocimiento.

Así, dos factores básicos determinantes del patrón general de desarrollo educativo existente en América Latina, han sido realizados en este análisis: el primero es la segmentación del mercado de trabajo determinada por la estrategia histórica del capital de asegurar el control sobre el proceso productivo, y por el proceso de concentración y dominación del capital monopolista en las economías subdesarrolladas. El segundo es el diferente valor socioeconómico de la acreditación educativa en los diversos segmentos ocupacionales y para diversas clases sociales, de tal manera que aquéllas con el suficiente poder político para determinar la oferta y la política educativas, y con el poder económico para generar su propio mercado de credenciales, se convierte en los principales factores de la desigual distribución de la escolaridad, de la hipertrofia de los niveles medio y superior y del reforzamiento de la ideología y de la práctica credencialista. Por consiguiente, éstos son también los principales obstáculos estructurales para la transformación educativa.

#### IV. UNA VISIÓN PROSPECTIVA

Una vez comprendida la importancia de estos obstáculos en el desarrollo educativo, es esencial poder visualizar tres grandes escenarios futuros. El primero está formado por la anticipación del conjunto de consecuencias sociales, económicas y educativas, que, a corto plazo, de continuar con el patrón y las tendencias actuales de desarrollo del sistema escolar, serán producidas. El segundo comprende el análisis de la posible eficacia y, por tanto, de los límites de diversas reformas planteadas al problema educativo. Finalmente, el tercero está formado por los objetivos generales y las formas específicas del sistema educativo que se desean como alternativa al actual, y por el conjunto de políticas que, en función de los obstáculos existentes y de los objetivos deseados, sean considerados más adecuadas para el logro de estas últimas.

La anticipación analítica del primer escenario es, en sí misma, el objeto de un estudio prospectivo en profundidad acerca de las consecuencias futuras del funcionamiento del sistema escolar actual, y rebasa, por tanto, los objetivos limitados de este ensayo. Sin embargo, las contradicciones educativas previamente descritas, sirven de marco de referencia a este escenario futuro. Es decir, en ausencia de profundas transformaciones en la concepción y organización del aprendizaje, parece válido anticipar una profundización y, no un mejoramiento futuro de la actual crisis educativa. Las severas limitaciones pedagógicas, organizacionales y sociales inherentes a la institucionalización del aprendizaje en el sistema escolar, serán un obstáculo cada vez mayor a la creciente necesidad social de lograr acceso libre, continuo, permanente y eficaz al dominio del conocimiento. Por otra parte, las crecientes expectativas de movilidad social a través de la escolaridad y su jerarquía de credenciales, permiten anticipar también mayores presiones sociales por una mayor expansión y diferenciación del sistema educativo, reforzando así su patrón desigual de desarrollo y convirtiendo cada vez más a la educación en un negocio de acreditación para el mercado de trabajo, a expensas de la función de formación integral de la persona.

Todo lo anterior apunta, a corto plazo, hacia un aumento del desempleo intelectual y de la desigualdad educativa relativa, y, a largo plazo, hacia graves perturbaciones sociales acompañadas de una profunda crisis del sistema educativo.

Es en referencia a este posible escenario futuro de la escolaridad que es necesario analizar las posibilidades de desinstitucionalización del proceso de aprendizaje y de lograr el acceso eficaz al mismo a todas las personas, de todas las edades y de manera permanente, lo cual implica romper el monopolio de la escolaridad sobre el dominio del conocimiento y abolir la apropiación y limitación clasistas al conocimiento, socialmente sancionadas por el proceso de acreditación educativa. Pero el valor de esta acreditación se deriva de los intereses de movilidad y reproducción social de ciertas clases y grupos sociales, intereses estrechamente asociados al logro de niveles altos y selectos de acreditación educativa.

Por consiguiente, estratégicamente, el primer paso fundamental es romper el monopolio de la escolaridad sobre el acceso al conocimiento y su acreditación, mediante la "desmitificación" de tal función acreditadora, y así crear las condiciones para la eliminación del papel de *calificación* y *distribución social* de la educación. Este proceso de des-acreditación requiere la combinación de las siguientes acciones:

- a) Establecer alternativas prácticas para la utilización de las credenciales educativas en el mercado de trabajo. La relación entre la experiencia educativa

y el mundo del trabajo puede darse, por ejemplo, a través de mecanismos de evaluación y validación de conocimientos y habilidades aprendidas mediante la experiencia o la educación extraescolar, o mediante esquemas de estudio y trabajo y de aprendices. El objetivo fundamental de éstas y otras alternativas es separar la función de formación de la persona, de la función de acceso al mercado de trabajo. Contrariamente a los supuestos de las teorías del capital humano y de la planificación de recursos humanos, lo que aquí se propone es lograr el máximo grado de autonomía e independencia del sistema educativo respecto al sistema productivo.

- b) Las alternativas que se pudieran generar, sólo tendrán vigencia a largo plazo a partir del desarrollo de un sistema nacional de educación permanente, de características pedagógicas, organizacionales y sociales, sustancialmente diferentes y alternativas a la escolaridad tradicional. En términos generales, éste sería un sistema de educación abierta, recurrente a lo largo de la vida, al que tendrían acceso los niños a partir de los 14-15 años y hasta los 80 años, y autónomo en sus objetivos y contenidos de las supuestas demandas del mercado de trabajo. El objetivo fundamental de este sistema es lograr que el valor de la experiencia educativa, tanto para el individuo como para la sociedad, no esté determinado por la ventaja comparativa de la mayor escolaridad relativa en la competencia en el mercado de trabajo, sino por el beneficio individual y social de una educación común e igual para todos, orientada hacia la formación de capacidades analíticas e investigativas, y hacia el aprendizaje de los principios básicos de la ciencia en sus diversas disciplinas, en contraposición a la limitación cognoscitiva y analítica inherente a la educación vocacional y técnica.<sup>2</sup> Además, en las condiciones actuales de rutinización y fragmentación del conocimiento en la empresa capitalista, no es posible lograr el viejo ideal educativo de integrar la teoría y la práctica, el trabajo intelectual y el trabajo manual.
- c) Simultáneamente, con el fin de afectar no sólo el sector de la oferta de recursos humanos, sino también el de la demanda, se hace necesario controlar el proceso de utilización de las credenciales educativas en los procesos de selección y distribución ocupacional en el mercado de trabajo. Esto es posible no sólo mediante una adecuada legislación laboral limitando la discriminación ocupacional por factores educativos, además de raciales, étnicos y sexuales, como la experiencia norteamericana demuestra factible, sino, principalmente, mediante las exigencias de las organizaciones laborales de obtener un mayor control sobre los procesos de selección, distribución y promoción ocupacional, como es el caso, aunque por razones diferentes, en grandes sindicatos de empresas privadas y para-estatales,<sup>3</sup> y en sindicatos de empleados públicos (maestros), en muchos países latinoamericanos.

<sup>2</sup> Ver, al respecto, *Aprender a ser*, Informe Faure, UNESCO. Madrid, Alianza, 1972.

<sup>3</sup> Por ejemplo, PEMEX en México.

Como condición necesaria de lo anterior, el ingreso al trabajo, después de un periodo mínimo de educación homogénea para todos, puede efectuarse a través de varias alternativas para las credenciales educativas, tales como sistemas de estudio y trabajo, de aprendices, de educación recurrente, y mediante la medición de conocimiento y habilidades específicas cuando sean indispensables para el adecuado desempeño productivo.

Finalmente, parece apropiado citar algunas de las recomendaciones finales de la comisión Faure de la UNESCO, las cuales pueden servir como conceptos generadores de profundas transformaciones educativas:

Consideran la educación... como uno de los principales componentes en el edificio político y socio-económico...; eliminar gradualmente las diferencias que dividen los niveles primario, secundario y post-secundario de educación; hacer de la escolaridad formal no el fin sino el prelude decisivo a la acción educativa considerada como una institución restrictiva, que confirma y limita la educación en el tiempo (edad escolar) y en el espacio (establecimientos y construcciones escolares); cambiar los sistemas educativos "cerrados" en sistemas "abiertos": diseñar atajos a los canales educativos tradicionales y ponerlos en práctica.

Combinar el entrenamiento intelectual, la adquisición del conocimiento, el desarrollo de una mente independiente, de la creatividad y la sociabilidad, y que lleguen a ser elementos armoniosamente concordantes en cada programa educativo.

Otorgar importancia primaria en cada proceso educativo a la asimilación de "mecanismos" o capacidades de aprendizaje continuo; estimular el juego interdisciplinario a todos los niveles; individualizar y personalizar al máximo la educación; preparar las mentes de las personas para la auto-educación... (Informe Faure, UNESCO, 1972).

## REFERENCIAS

Altimir Y Piñera

1977 *Descomposition analysis of the Inequality of Earnings in Latin American Countries*. Chile, CEPAL-World Bank Research Center.

Banco Mundial

1974 *Educación. Documento de política sectorial*. Washington, D. C.

Berg, I.

1970 *Education and jobs: "The Great Training Robbery"*. Boston, Beacon Press.

Bernal, Víctor M.

1979 "La inversión extranjera directa, las empresas multinacionales y los ingresos en México", *Investigación Económica*, núm. 143. México, Facultad de economía, UNAM.

Bourdieu, Harry

1977 *El trabajo y el capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo xx*. México, Ed. Nuestro Tiempo.

Brooke, Nigel

1978 "Actitudes de los empleadores mexicanos respecto a la educación: ¿Un test de la teoría del capital humano?". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 4, México.

Carnoy, M.

1978 *Segmented Labor Markets: A Review of the Theoretical and Empirical Literature and its Implication for Educational Planning*. París, IIEP -UNESCO.

---

1978 "La educación universitaria en el desarrollo económico de Perú", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 3. México.

Carter, M. Y M. Camoy

1974 *Theories of Labor Markets and Workers Productivity*. Palo Alto, California, Center for Economic Studies.

Chudnovsky, D.

1974 *Empresas multinacionales y ganancias monopólicas en una economía latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Dobson, R. B.

1977 "Social Status and Inequality of Access to Higher Education", *Power and Ideology in Education*. Oxford, University Press.

Dore, R.

1976 "Orgía de diplomas", *Foro del Desarrollo*, vol. IV, núm. 8. ONU.

---

1977 *The Diploma Disease: Education, Wualification and Development*. UCLA Press.

Gelpi, Héctor

1978 "La formación como proyecto de trabajadores", *Educación y clase obrera*. México, Nueva Imagen.

Gintis, H.

1976 *Crítica de Ivan Illich y el Illichismo*. Buenos Aires, Cuervo.

Hallak, J. y Caillods

1977 "Education, Travail et Emploi a Panama", *Document de Travail*. París, IIEP UNESCO.

Hussain, A.

1976 "The Economy and the Educational System in Capitalistic Societies", *Economy and Society*, vol. 5, núm. 4.

Illich, I.

1974 *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.

Latapí, Pablo

1979 "Los nuevos partidos y la política educativa", *Proceso*, núm. 129. México.

Lladó, J.

1976 "La educación y las prácticas de empleo de los empleadores dominicanos", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, núm. 3. México.

Markiewicz-Lagneau, J.

1971 *Estratificación y movilidad social en los países socialistas*. Madrid, Siglo XXI.

Muñoz Izquierdo, C. *et al.*

1978 "Educación y mercado de trabajo", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 2.

Poulantzas, Nicos

1978 *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México, Siglo XXI.

Reich, Edwars y Gordon

1975 *Labor Market Segmentation*. D.C. Heath CO.

Reich, Edwards

1975 "**The Social Relations of Production in the 6rm and Labor Market Structure**", *Labor Market Segmentation*. D. C. Heath CO.

Solari, Aldo

1970 "Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina", *Revista Latinoamericana de Ciencia Sociales*, núm. 1. Chile.

Souza, R.

1977 *La segmentación del mercado de trabajo en economías subdesarrolladas*. Chile, PREALC

Souza, R. Y Tokman

1978 "Distribución del ingreso, pobreza y empleo en áreas urbanas", *El trimestre Económico* vol. XLV (3), núm. 179.

UNESCO

1972 *Aprender a ser*, Informe Faure, UNESCO. Madrid, Alianza.