

REVISTA
DE LA
CEPAL



NACIONES UNIDAS

21

Revista de la CEPAL

Director

RAUL PREBISCH

Secretario Técnico

ADOLFO GURRIERI

Secretario Adjunto

GREGORIO WEINBERG



NACIONES UNIDAS
COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA

SANTIAGO DE CHILE / DICIEMBRE DE 1983

SUMARIO

Introducción	7
La educación latinoamericana. Exclusión o participación. <i>German W. Rama</i>	13
Una perspectiva histórica de la educación latinoamericana. <i>Gregorio Weinberg</i>	39
Educar o no educar: ¿Es éste el dilema? <i>Carlos H. Filgueira</i>	55
El papel de la educación en relación con los problemas del empleo. <i>Juan Pablo Terra</i>	79
Desarrollo y educación en zonas rurales. <i>Carlos A. Borsotti</i>	111
Modelo pedagógico y fracaso escolar. <i>Juan Carlos Tedesco</i>	131
Perspectivas políticas de la educación y de la cultura. Hipótesis sobre la importancia de la educación para el desarrollo. <i>Pedro Demo</i>	145
Estilos de desarrollo y educación. Un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades. <i>Marshall Wolfe</i>	155
Algunas publicaciones de la CEPAL	173

Educación o no educar: ¿Es este el dilema?

Carlos H. Filgueira*

El objeto central de este artículo es examinar qué papel han desempeñado los sistemas de educación formal en los procesos de cambio de los países de América Latina en las últimas décadas.

Para aclarar su posición, el autor comienza por tomar distancia con relación a las tesis que, sobre el significado de la educación formal en el proceso social, surgen de las perspectivas corrientes del marxismo y del estructural-funcionalismo. A su juicio, el sistema educacional no es totalmente autónomo ni dependiente de su matriz social; y como otras instituciones sociales goza de una cierta 'autonomía relativa'. La configuración de su estructura y cambios deriva de que la educación es un bien social que puede servir de medio para alcanzar el poder y el privilegio y, en tanto tal, está sujeta a la pugna social y sirve como un criterio, entre otros, para estructurar y modificar las clases sociales.

Sobre la base de esta tesis penetra en el tema central referido a la forma en que la educación ha contribuido a la movilidad social, en especial en América Latina; para ello examina las tendencias internas de la estratificación educativa, las bases sociales del reclutamiento educativo y la eficacia concreta de la educación formal para la movilidad. De ese análisis concluye que el proceso educativo se encuentra actualmente en una fase crítica pues ha dejado de ser un medio para absorber tensiones y demandas de los grupos sociales y se ha convertido en fuente de nuevos conflictos. Esto último se debe a la presencia de dos tendencias contradictorias: por un lado, la enorme expansión del sistema educativo y, por otro, la escasa absorción de esos nuevos contingentes por parte del sistema económico, lo que se expresa en la menguada movilidad estructural. Debido a estas tendencias contrapuestas, es probable que se agudice la pugna social en torno al acceso a la educación, a la par que aumenta la sobreeducación relativa y se desvalorizan los logros educacionales.

*Director del Centro de Información y Estudios del Uruguay y colaborador del Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe".

Introducción

El relator encargado de resumir las conclusiones de la Reunión del Grupo de Trabajo sobre los Aspectos Sociales del Desarrollo Económico, celebrada en México en 1963, sintetizaba admirablemente el clima de la misma afirmando: "When in doubt, educate"¹.

Al mismo tiempo, el *Informe sobre la situación social en el mundo* (1963) sería igualmente concluyente acerca de la importancia atribuida a la educación como instrumento para el desarrollo económico y social de los países en desarrollo: "...Implícita o explícitamente, durante el decenio parece haberse concedido más y más importancia en todo el mundo a la educación como instrumento básico de la sociedad organizada para formar el tipo de ciudadano y de trabajador que se necesitará en un plazo próximo. Una mayor preocupación por la necesidad de mano de obra instruida en una sociedad tecnológica, el deseo de alcanzar un nivel de vida más elevado, las aspiraciones políticas en torno a la creación de Estados nacionales cohesivos y la conciencia de la relación cada vez más estrecha entre los pueblos y de la aceleración de los cambios sociales, han sido factores que han dado lugar a una intervención activa en la educación en esferas cada vez más altas del gobierno"².

Estas dos referencias introductorias ilustran con bastante fidelidad el tono dominante en el pensamiento económico y social durante las décadas de los años cincuenta y sesenta acerca de la cuestión educacional. Grandes expectativas y una suerte de optimismo multifacético identificaban a la educación como el instrumento por excelencia para asegurar la buena salud de las sociedades. Esta concepción, aplicada a los países en desarrollo, significaba que todos los esfuerzos por expandir y perfeccionar los sistemas de educación formal contribuirían a una más rápida y fácil transición hacia etapas superiores del desarrollo. En principio, nada parecía ajeno a la educación; desde la integración social hasta la cohesión de los Estados nacionales, o desde la formación de los recursos humanos y del ciudadano al mejoramiento de los niveles de vida.

¹Tomado de A. Tropp (1965).

²*Informe sobre la situación social en el mundo*, 1963, Naciones Unidas, Nueva York, 1964, N° de venta: 63.IV.4.

Dentro de esta concepción se creyó también que la educación podría constituirse en una herramienta eficaz para neutralizar las desigualdades sociales, destacándose de este modo su papel redistributivo. Este tópico, que será el tema central del presente trabajo, también estuvo caracterizado primero por un ferviente optimismo y luego por un profundo escepticismo. La idea de que los sistemas de educación formal podrían constituirse en agencias de redistribución de las oportunidades sociales, sin embargo, está hoy en crisis, como está en crisis gran parte de los restantes postulados.

Por supuesto que había entonces muy buenas razones para explicar aquel exagerado optimismo; algunas, como lo expresa el *Informe sobre la situación social en el mundo*, deben atribuirse a lo que 'pasaba en el mundo', en tanto que otras, específicas de la región, a la particular situación de América Latina de aquel momento y a la de algunos de sus países considerados como modelo.

En la primera categoría debe colocarse la poderosa influencia que ejercieron sobre esta ideología educacional, dos líneas de pensamiento; por un lado, la de la sociología de la educación inglesa, y, por el otro, el desarrollo de una de las construcciones conceptuales más importantes: el estructural-funcionalismo en los Estados Unidos. También fueron apreciables, desde las vertientes económicas y políticas, las influencias de la teoría del *'manpower approach'*, que gana terreno a partir de los trabajos de Harbison y Myers (1964), y los estudios de cultura política —*'civic culture'*— a partir de las elaboraciones de Almond.

El aporte de la escuela inglesa tuvo varias virtudes, entre las cuales cabe destacar la recuperación de la educación del plano de lo normativo, del 'debe ser' o de los enfoques teleológicos. En particular, el famoso *Informe* de Halsey y Floud, al codificar y ordenar el vasto cuerpo de investigación realizada en los Estados Unidos y Europa Occidental sobre educación comparada, historia de la educación y psicología educacional, permitía sentar las bases de un nuevo impulso a la sociología educacional. Como se trataba de un análisis esencialmente empírico del comportamiento del sistema educacional y de sus actores, permitía 'descubrir' una nueva dimensión de la

cuestión educacional, con posibilidades de ser empleada como instrumento de la planificación.

Por su parte, el funcionalismo, desarrollado a partir de los primeros trabajos de Malinowski y Redcliffe-Brown, atribuiría luego, en las formulaciones clásicas de Parsons y Merton y también en los teóricos de la modernización social, un papel estratégico a la educación como elemento 'funcional' estrechamente relacionado a la integración de la sociedad a través de los procesos de socialización y movilidad social. Aquí sí, y a diferencia de la escuela inglesa, era fácil identificar un fuerte énfasis teórico. De una parte, disciplinas como la psicología social y la antropología cultural, permitieron el desarrollo de estudios educativos con relación a los procesos de socialización; en tanto que, de otra, estudios sobre estratificación y movilidad social, entre los cuales destacaron los de Davis, Moore y particularmente Barber y Lipset, abrieron el campo a los enfoques centrados en la 'permeabilidad de la estructura social' y al papel que cabía a la educación en la 'apertura' de los sistemas sociales. La controversia acerca de los diferentes grados de rigidez de los sistemas sociales de los Estados Unidos comparados con los de Europa Occidental, reunió en su momento a algunas de las principales cuestiones que vinculaban la educación con la integración y la estabilidad y conflicto políticos.

En cuanto a la esfera económica y sus relaciones con la educación, el paradigma funcionalista se ajustaba, sin esfuerzo alguno, a la idea del *'manpower approach'*. El libro de Harbison y Myers indicaba también, desde la perspectiva económica, la correspondencia necesaria entre el orden económico y el educacional, estableciendo como un requisito funcional del crecimiento —o del desarrollo— la capacidad del sistema educativo de aportar saberes específicos a la dinámica del sistema productivo. De la comprobación de una elevada correlación, registrada en los países, entre crecimiento económico y niveles educacionales, se concluía que la disponibilidad de recursos humanos educados y calificados constituye una condición indispensable para el crecimiento económico.

Las demás razones que contribuyeron a un excesivo optimismo deben atribuirse a la peculiar situación de América Latina en el período posterior a la segunda guerra mundial y, muy en particular, a la influencia ejercida por los 'modelos' de

las sociedades más avanzadas de la región. La etapa de sustitución de importaciones, o de 'desarrollo hacia adentro', por la que entonces transitaba Latinoamérica fue, como se sabe, un momento particular de la región de enorme importancia en cuanto desencadenó transformaciones sociales y económicas de gran magnitud.

En este sentido, no sólo fueron importantes los efectos de la propia industrialización; tal vez mayores aún fueron las consecuencias derivadas de la rápida urbanización, de los dislocamientos poblacionales, y de la creciente diferenciación social; todos estos procesos alentaron durante la década de 1950 y comienzos de la siguiente, nuevas perspectivas de 'despegue' en la región. Indudablemente fue un período de grandes expectativas acerca de la viabilidad de un nuevo 'modelo de desarrollo', el que se suponía podría prosperar acortando la distancia que separaba a la región de los países más desarrollados. Pero aquellas grandes expectativas tuvieron también una referencia que veía en algunos países del área un avance temprano o 'prematureo' con respecto a sus posibilidades.

Algunas sociedades —pocas en realidad— reproducían en el plano regional las mismas pautas de los países desarrollados donde conflúan y se combinaban altos niveles de ingreso, una distribución más igualitaria de la riqueza, elevados niveles educacionales, homogeneidad social, predominio de clases medias y, en algunas de ellas, significativa estabilidad política. Una vez más, la variación concomitante de estos rasgos fue interpretada como una relación de causa-efecto, y la educación entendida como una condición o requisito previo para una 'modernización' económica, social y política.

Tal vez sea ocioso agregar que en el transcurso de las dos últimas décadas, la trayectoria seguida por América Latina apenas confirmó en parte las grandes expectativas entonces generadas. Ni en la esfera económica los profundos cambios operados permitieron remover las desigualdades sociales, ni la esfera educacional desempeñó el papel que, teóricamente, de acuerdo con aquellos supuestos, debería haber cumplido para remover las rigideces y obstáculos de una redistribución más igualitaria.

Si bien la esfera educacional, globalmente considerada, fue una de las que mostró mayor dinamismo, tanto si se la compara con las expe-

riencias de otras regiones del mundo, como con relación a otros sectores institucionales de la sociedad, un análisis más profundo del comportamiento de la educación durante las últimas décadas muestra que: a) la expansión educativa no ha alcanzado a remover en forma significativa los niveles más deficitarios de amplios grupos de población, en condiciones de analfabetismo total o funcional; b) no ha disminuido sustancialmente la desigualdad educacional dentro del propio sistema; c) se ha registrado una apreciable tendencia en la expansión de los niveles superiores y medios, los que crecieron en detrimento de la educación básica primaria; y d) ha tenido escasa capacidad para alterar por sí misma las desigualdades dominantes y la distribución de oportunidades sociales.

Este último punto es sin duda controvertido, y se arguye como interpretación alternativa que la educación es un instrumento de igualación y movilidad social, en virtud de la escasa gravitación que tienen los factores de origen social sobre el 'logro de *status*'.

La falacia aquí subyacente radica en la confusión entre las causas que contribuyen a las transformaciones sociales; se atribuyeron logros a los sistemas de educación formal que en realidad deben atribuirse a procesos sociales más abarcadores. La movilidad estructural inducida por las grandes transformaciones que experimentan estos países, y el hecho de que globalmente toda la estructura se mueva en forma ascendente, incrementa notablemente las oportunidades de movilidad individual. La educación en particular encuentra de este modo un contexto favorable a su dinamismo en un doble sentido: su expansión y diversificación se ven facilitadas como así también su integración a los procesos de movilidad ascendente.

En contextos estructurales dinámicos aumentan indudablemente las oportunidades de que los grupos más desfavorecidos puedan llegar a niveles educativos superiores y de allí a posiciones de privilegio. La educación puede, de este modo, crecer en forma acelerada, incluso en forma más rápida que otras actividades sociales, y a su vez encontrar en la estructura productiva los canales de absorción de los educados.

Sin embargo, no se trata de ningún carácter específico de la educación que pueda garantizar esta movilidad; en la práctica, sólo en el sentido

estrecho de un bien de consumo en sí mismo puede atribuirse a la educación una función de movilidad.

Pero, si como hemos visto, puede reconocerse una etapa 'fácil' de integración de los procesos educativos a los cambios sociales, también debe señalarse otra etapa donde las dificultades comienzan a crecer y hasta pueden hacerse insostenibles.

¿Qué ocurre con los sistemas educativos que se estuvieron expandiendo a ritmos acelerados, cuando el dinamismo estructural cesa y comienza a agotarse el ciclo de las 'grandes transformaciones'?

Terminados los procesos de cambio de la economía, de expansión de los sectores urbanos y medios, y concluido o atenuado el efecto de las diferencias de crecimiento vegetativo entre estratos —factores todos estos que contribuyen al logro de elevadas tasas de movilidad vertical as-

cedente—, ¿qué recursos alternativos tiene el sistema para mantener abiertas las arterias sociales e impedir que ellas se esclerosen? ¿Puede la educación cumplir un papel dinámico cuando se interrumpe la movilidad estructural?

Estas preguntas son por demás significativas para el análisis prospectivo de la educación en América Latina. En principio parecería que si bien la mayor parte de la región se encuentra en plena etapa de cambios estructurales de magnitud, otras sociedades donde el ciclo muestra signos de agotamiento, pueden evidenciar las limitaciones del papel distributivo que se atribuye a la educación. Paradójicamente, es en los países que fueron considerados 'modelo' —Argentina y Uruguay, por ejemplo— donde se advierte con mayor claridad que la educación se ha transformado, en forma creciente, en generadora de nuevos problemas en lugar de ser instrumento de integración.

I

Educación y desigualdades sociales

Los desafíos que el propio desarrollo de la sociedad contemporánea estuvieron planteando a los sistemas de educación formal, parecen cada vez más complejos y contradictorios. Su origen debe buscarse en las mismas características que se han acentuado en las sociedades industrializadas, las que, a la vez que se asientan sobre condiciones estructurales de desigualdad social, enfatizan una ideología meritocrática, una ética de la producción y de la productividad, y se apoyan en requerimientos productivos muy intensivos en materia de conocimientos específicos.

El desempeño de papeles productivos se ha vuelto, como es bien sabido, cada vez más dependiente de destrezas adquiridas a través de un trayecto, más o menos prolongado, en el sistema educativo formal. Sin discutir el carácter necesario o 'artificial' de los estudios formales como requisito para el desempeño en la edad adulta, lo cierto es que en la práctica la educación formal se ha tornado cada vez más en la antesala donde se dirimen las oportunidades futuras de acceso a posiciones en la estructura productiva. Más aún,

la educación formal es, sobre todo, la antesala donde se resuelven las oportunidades futuras de acceso al bienestar económico, al poder y al privilegio. Para los jóvenes en condiciones económicas o sociales desventajosas, el sistema de educación formal aparece como una de las pocas vías —si no es la única— de escapar a las determinaciones de su origen social adquiriendo conocimientos —o certificaciones— que luego se harán valer en el mercado de trabajo o en la esfera social.

En este sentido, dichos sistemas pueden contribuir en forma intensa a la movilidad social y a la redistribución de oportunidades, a la vez que pueden convertirse en mecanismos eficientes de igualación y de justicia social según criterios de igualdad meritocrática.

Estos fueron, sin duda, algunos de los principios sostenidos por la ideología educacional liberal, perfectamente compatibles con los supuestos económicos de eficiencia y productividad, y con los requerimientos de la tecnología moderna.

No obstante, debe señalarse también que el papel distributivo e igualador de acuerdo al mérito, encuentra rápidamente sus límites en dos hechos. *El primero*, y obvio, que las condiciones estructurales de desigualdad social reconocen originariamente otras causas ajenas a la esfera educativa: la transmisión del privilegio de generación en generación, la adscripción como pauta de reproducción de las desigualdades, que se manifiestan en la esfera de la propiedad; y el control político; *el segundo*, que la dinámica de los sistemas de educación formal es en cierto modo prisionera de su propia matriz social.

¿Cómo puede evadirse de las constricciones estructurales más generales un subsistema como el educacional, que es parte constitutiva de la matriz general? Para algunos, no puede hacerlo. El paradigma desarrollado por las corrientes 'críticas' y por el marxismo, ha señalado reiteradamente que la única función posible de los sistemas de educación formal es reproducir y reforzar el orden establecido.

Ello ocurre, como lo sostienen las versiones que hacen hincapié en los aspectos ideológicos, porque los sistemas de educación formal desempeñan la función de acuñar un conjunto de valores que refuerzan las estructuras hegemónicas dominantes. O bien, según otras interpretaciones marxistas, porque el capitalismo necesita una fuerza de trabajo entrenada, motivada y bien disciplinada como requisito de su propia continuidad. Para quienes sostienen este criterio, la educación formal no 'libera' en ningún caso a los individuos de su origen social sino que los prepara precisamente para incorporarse a la posición que les corresponde en el sistema estratificado (Bowles, 1972).

Otras corrientes de pensamiento sostienen, en cambio, que son muy elevadas las posibilidades de que la educación pueda evadirse de las constricciones estructurales. Aducen para ello la naturaleza esencialmente móvil, no adscriptiva y tecnológicamente 'sesgada' de las sociedades industriales. Su carácter valorativamente 'adquisitivo', como requisito necesario del funcionamiento eficiente de las sociedades contemporáneas, sindicaría a la educación como el mecanismo por excelencia que a la vez podría satisfacer las demandas de la estructura productiva y contrarrestar las tendencias a la desigualdad e injusticia social.

Desde la misma perspectiva funcionalista, en la versión de Davis y Moore (1966), el problema de la igualdad se plantea en otros términos; la desigualdad es un requisito del sistema y garantía de la motivación básica individual. La educación puede así volverse un criterio de desigualdad aunque aquí se trata —o debería tratarse— de una desigualdad meritocrática.

En uno y otro caso, sin embargo, la concepción es siempre la misma: el papel de la educación en la transformación del sistema estratificado y en las oportunidades de movilidad social, constituye un requisito social indispensable para el funcionamiento eficiente de la economía y de la sociedad.

Algunas coincidencias entre perspectivas tan opuestas como las funcionalistas y marxistas son evidentes, y no pueden resultar inesperadas si se advierte que el enfoque de la educación como 'agencia socializadora' tiene en realidad sus orígenes en las mismas proposiciones marxistas. Y tampoco es diferente el planteo funcional que se da a la educación desde ambas perspectivas. Sin embargo, los paradigmas implícitos en ambas vertientes llevan a conclusiones totalmente opuestas: en la marxista, la continuidad, estabilidad e integración del sistema requiere funcionalmente un aparato ideológico —la educación— capaz de asegurar la perduración y legitimación de las desigualdades; en la funcionalista, el cambio, la movilidad y la competencia alrededor de las posiciones educacionales constituyen la garantía de su estabilidad e integración. Más importante todavía: para la primera, los sistemas de educación formal no son una agencia neutra, y si recursos empleados por las clases dominantes para la reproducción del orden capitalista, mientras que para la segunda, los sistemas de educación formal aparecen como agencias relativamente autónomas y neutras.

Esta última concepción es aún más radical en la teoría del capital humano. La educación queda incorporada a la teoría económica como un tipo de inversión específica puesto que:

"Una vez impuesto el concepto de que la inversión educativa tiene ciertas analogías con el proceso de acumulación de capital, la educación queda sometida de hecho a los análisis derivados de la asignación de recursos, determinando que las decisiones en esta materia sean tomadas a partir

de ciertos retornos, privados o públicos, asociados con dicha inversión" (Carcioffi, 1979).

En la teoría del capital humano la educación pasa entonces a estar referida a la productividad y con ello a la lógica del mercado. Y dentro del esquema de la teoría económica liberal, ningún otro tipo de constricciones sociales puede estar actuando como determinante de la educación, o a lo sumo se trata de factores espurios ajenos a su dinámica.

Por lo tanto, no es casual que sea precisamente desde esta perspectiva que se dirijan las críticas más severas a las proposiciones marxistas, e incluso a las funcionalistas, por no reconocerse a la educación autonomía y neutralidad suficientes.

Las críticas expuestas desde las perspectivas críticas —marxistas y no marxistas— a la conceptualización de la educación formal como un instrumento de cambio y equidad social, tuvieron sin duda la virtud de alertar sobre la falsa autonomía de los aparatos educacionales de su matriz social. Sin embargo, pecaron a su vez de otra simplificación: no reconocer que con la educación formal, como esfera capaz de otorgar 'pasaportes' hacia el poder y el privilegio, se abría una arena de competencia social y política, específica, diferente y relativamente autónoma de los otros canales sociales de reproducción o cambio del orden prevaleciente. Arena de competencia política que, como cualquier otra, implica el enfrentamiento y conflicto entre intereses de grupos y clases sociales, la lucha por el control de las instituciones especializadas, la presencia de ideologías educacionales enfrentadas, grupos de presión e influencia, movimientos corporativos, etc.

La dinámica de los sistemas de educación formal aparece, sin duda, como algo mucho más complejo que una determinación unívoca por parte de la ideología dominante. La idea implícita en las perspectivas críticas de que existe un sistema consistente y efectivo de dominación capaz de transmitir, desde las instancias superiores de poder hasta el educado, un sistema coherente de mensajes de adoctrinamiento, encuentra severas refutaciones en la realidad.

Así, las conocidas comprobaciones de radicalismo político de los sectores educados, las reiteradas manifestaciones de disconformismo estudiantil en los niveles medios y altos del sistema, válidas también para grupos de profesores, o el

mismo compromiso contrario al *statu quo* frecuente en ciertos aparatos educacionales como las universidades, parecen difícilmente compatibles con la función ideológica, legitimadora del orden establecido.

El hecho de admitir que los sistemas de educación formal como aparatos sociales no siempre son necesariamente agencias de adoctrinamiento y reproducción de las desigualdades sociales orientadas al fortalecimiento del orden establecido, no implica necesariamente optar por la tesis de su neutralidad.

Tal vez la crítica central formulable a las teorías 'optimistas' de la educación como agencia autónoma de cambio, radica precisamente en que la consideran como agencia neutra capaz de operar con un alto grado de libertad, por encima de las restricciones estructurales de orden más general.

Los defensores de estas tesis no desconocen por cierto que los sistemas de educación formal están sujetos a determinaciones de su matriz social, pero las mismas han sido subestimadas en virtud de un 'sesgo positivo' que considera la educación como agencia autónoma. Ello se vio reforzado más aún cuando las teorías más generales se aplicaron, a través de la planificación, a la 'ingeniería educativa'. Allí, las pocas reservas y prevenciones acerca de que la educación pudiera remover desigualdades y promover el cambio de manera autónoma con relación a la matriz social más general, alcanzó tal vez sus rasgos más extremos.

Difícil parece imaginar que pueda existir alguna forma de aproximación entre concepciones tan diferentes acerca de la educación. Y puesto que se trata de divergencias derivadas de los paradigmas teóricos subyacentes, lo que se discute es precisamente la 'gran teoría' que sustenta las proposiciones particulares

No parece ser éste el lugar, y tampoco probablemente fuese útil hacerlo aquí, para proseguir la controversia teórica más allá de la extensa literatura ya existente. Más útil parece en cambio establecer algunas proposiciones que sirvan para identificar las opciones de este trabajo, y de ellas inferir algunas implicaciones para el análisis. No se pretende demostrar el porqué de estas opciones y, si se quiere, las mismas tienen toda la arbitrariedad imaginable.

En primer lugar, de lo discutido hasta aquí parece deducirse con claridad que la educación debe ser considerada como un valor social. Esto es, que recibe una valoración socialmente sancionada y que su posesión o control es socialmente considerado como deseable.

En segundo lugar, esta valoración no es meramente algo que está en la mente de los individuos, como una actitud u otra dimensión psicológica. Su carácter de bien deseable deriva de que es, o puede ser, un instrumento de poder o privilegio, puesto que su posesión o control otorga o facilita el acceso a otros bienes sociales.

En tercer lugar, si es un valor e instrumento de poder y privilegio, su posesión debe suscitar competencia. Competencia que puede ser individual o colectiva; individuos y clases lucharán por mantener privilegios o llegar a ellos, en un campo de conflicto específico. En la medida en que la educación sea más o menos relevante con relación a la competencia por otros bienes sociales, el conflicto en torno a su posesión será más o menos central.

En cuarto lugar, la educación no sólo aparecerá como un bien que disputan clases y sectores que tratan de incrementar sus privilegios, sino que puede, en ciertas circunstancias, convertirse en el bien alrededor del cual se forman y consolidan las clases.

De estos cuatro puntos se infiere que la autonomía de los sistemas de educación formal es difícil de imaginar. Sólo dadas condiciones de escasa o ninguna importancia de la posesión de conocimientos, los sistemas educativos podrían estar al margen de la lucha alrededor de la distribución del poder y el privilegio, y operar de manera autónoma frente a las constricciones de la sociedad y del Estado. A medida que tener educación se vuelva más estratégico como mecanismo de privilegio, tanto menor será la autonomía.

Por otra parte, de los cuatro puntos no se deriva ninguna proposición acerca del carácter legitimador de la educación. Es posible que sistemas de dominación hegemónicos, verticalmente integrados y profundamente consistentes desde el punto de vista ideológico en todos los niveles de la esfera educativa, constituyan situaciones de dominación ideológica eficientes. Pero tampoco parece apropiado admitir *a priori* que ésta es la única forma, ya sea en los sistemas capitalistas

como socialistas. Si es correcto aceptar que la educación constituye un campo de disputa entre las fuerzas sociales, su 'función' instrumental e ideológica será fruto de cada situación particular.

Es cierto, y nadie puede ponerlo en duda, que la disputa alrededor de cualquier bien social, coloca a los sectores privilegiados en condiciones más favorables para el empleo de los instrumentos de poder. Pero como el poder tampoco es eterno, se fracciona, reconoce nuevas fuentes, se comparte y se deslegitima, y eventualmente cambia de manos, no parecen existir razones que excluyan a la educación de esta dinámica. Tal vez sea precisamente en las sociedades en desarrollo donde la participación de la educación en estos procesos de cambio ha sido más transparente en la historia reciente.

Una digresión final acerca de estas sociedades permitirá aclarar el punto.

Al principio de este capítulo se afirmó que existen contradicciones entre la naturaleza desigual de la sociedad y su ideología meritocrática. En las sociedades del Tercer Mundo, sometidas a fuertes constricciones propias de sus orígenes e inserción en el sistema internacional, estos rasgos se hicieron más notorios.

De una parte, su pasado colonial y sus estructuras arcaicas heredadas y poco diversificadas, generaron estructuras de extrema desigualdad social. De otra, su orientación hacia modelos de desarrollo basados en la innovación tecnológica generó también enormes desafíos para incrementar la productividad, la explotación de sus recursos, el desarrollo tecnológico y el desplazamiento de la economía desde los sectores agrícolas a los sectores urbano-industriales.

Los dos aspectos constituyen de hecho metas sociales sustentadas en dos principios competitivos no siempre compatibles entre sí: el de la redistribución y el de la eficiencia económica.

En los países capitalistas del Tercer Mundo, los sistemas de educación formal pasaron a estar sometidos a solicitudes contradictorias. Por una parte, se les requería una funcionalidad económica o técnica capaz de satisfacer las demandas de las grandes transformaciones productivas, pero, por otra, constituían un campo potencialmente abierto —y peligroso— como agencia redistributiva y neutralizadora de las desigualdades sociales.

En este sentido es difícil suponer que los requerimientos para expandir y modernizar los aparatos educacionales que la propia estrategia de crecimiento suponía, hayan sido perfectamente armónicos o compatibles con el mantenimiento de los privilegios anteriores.

Las élites dominantes durante la transición desde un estilo 'tradicional' a otro estilo 'modernizante' (Rama, 1978) demostraron un comportamiento ambiguo: por un lado, estimularon el sistema productivo y el desarrollo educacional, pero a la vez trataron de retener sus privilegios. Este parece haberse constituido en el factor principal en torno al cual se plantea la lucha alrededor de la educación.

Desde el punto de vista de los sectores y clases en formación, la educación apareció en cambio como una fuente de movilidad y camino hacia el poder. A falta de recursos alternativos de naturaleza adscriptiva de la que carecían por sus propios orígenes, los nuevos sectores hicieron de la educación su principal campo de reivindicación y demandas. La 'bandera' educativa y meritocrática que se identifica con la ideología de las clases medias en América Latina, sin duda fue coherente con su peculiar inserción en la dinámica social. No se trató por cierto de una ideología derivada de algún rasgo cultural intrínseco de los nuevos sectores, sino sencillamente del hecho de que no poseían ninguna otra fuente alternativa de poder.

La lucha desarrollada por las clases medias en formación encontró así en el sistema de educación formal un poderoso instrumento para su consolidación y ascenso, oponiendo a las fuentes tradicionales de poder un criterio alternativo de legitimidad de las diferencias sociales. El control de la educación y la influencia en las políticas educativas se convirtieron en un campo de conflicto primario. Conflicto que se ha registrado a través de múltiples estrategias para obtener beneficios y ventajas adicionales a través de los sistemas educativos, entre los cuales no sólo se cuentan las estrategias más conocidas tendientes a expandir la matrícula, diversificar los ciclos educativos o incrementar sus niveles, sino también otros tendientes a la ampliación 'hacia abajo' del reclutamiento educativo, como la gratuidad de la enseñanza, o las facilidades económicas obtenidas a través de múltiples vías. Pero tampoco las

estrategias se limitaron a la esfera educativa; desde la educación, las clases medias desarrollaron una lucha igualmente efectiva por el reconocimiento de sus 'credenciales' en la sociedad y en la economía. El monopolio del ejercicio profesional en la esfera productiva y en los servicios, el reconocimiento de títulos habilitantes, la fijación de porcentajes o aranceles profesionales, la sanción de normas legales que establecen los requisitos necesarios para el ingreso a las burocracias del Estado y muchos otros mecanismos corporativos similares, fueron todos instrumentos eficaces para definir, en el mercado de trabajo y en la sociedad, círculos de privilegios basados en la educación.

Es cierto que la amenaza que las clases en formación significan para la anterior estructura de privilegios, recibe respuestas más o menos efectivas de carácter defensivo; también aquí la experiencia de América Latina muestra una amplia gama de estrategias. Pero la importante legitimidad concedida a la educación por el propio énfasis en el crecimiento técnico-económico, hizo más difícil aquellas respuestas. En general, los sectores privilegiados resistieron las reformas educacionales que percibieron como más 'peligrosas', pero cedieron gradualmente ante la presión de las nuevas clases. El privilegio tendió a reproducirse por la diferenciación interna del sistema educativo que mantuvo o reforzó instituciones de 'élite' para la clase alta. Este mecanismo se mostró más eficiente que la contención de las presiones por mayor participación en el sistema educativo; pero reveló también que si bien los sectores más privilegiados podían mantener un canal de diferenciación individual para sus miembros, en cambio no eran capaces de neutralizar los efectos 'agregados' de la masificación educativa y, por ende, de la consolidación de las nuevas clases y su creciente participación en los escenarios del poder.

Con respecto a los países del Tercer Mundo que no han seguido la vía capitalista, y a pesar de su muy diferente estructura social, se observa también que los sistemas de educación formal ocupan la misma 'centralidad' en la formación de las clases. Incluso más, la lucha alrededor del 'bien' educacional es, en estas sociedades, mucho más intensa puesto que las mismas transformaciones socialistas han cerrado otras vías de movi-

lidad social. Por lo tanto, no es casual que algunas de sus revoluciones hayan sido 'culturales'.

La experiencia de China mencionada por White (1978) en las conclusiones de su trabajo es, en este sentido, suficientemente explícita y evita mayores comentarios, puesto que señala que la elaboración de políticas educativas constituye sin duda algo más que una simple elección de alternativas para alcanzar metas determinadas. El mismo autor expresa que dada la importancia decisiva de la educación superior como camino conducente al poder y al prestigio, ha sido el

centro de una aguda lucha política entre distintos estratos sociales, proceso que se ha reflejado en la pugna por el liderazgo dentro del partido. Señala luego que la conclusión esencial que surge de los dos últimos decenios es la capacidad de los dos estratos clave —cada cual firmemente arraigado en la estructura de la sociedad estatal socialista— de lograr un acceso desproporcionado a la educación superior —incluso frente a un reto fundamental— y utilizar este acceso para fortalecer su superioridad social y transmitirla a sus descendientes (White, 1978).

II

Cómo puede la educación contribuir a la movilidad

Cuando se hace referencia a los sistemas de educación formal como mecanismos de redistribución de oportunidades sociales, se alude implícitamente a una serie de procesos y componentes que parece útil distinguir analíticamente. En este sentido, la mayor o menor probabilidad de movilidad inducida por la esfera educacional depende de: a) la estratificación interna del sistema de educación formal; b) la selectividad en el reclutamiento de los estudiantes según su origen social; y c) las posibilidades reales de transformar el logro obtenido en el sistema educativo en recompensas económicas, o si se quiere, en poder y privilegio.

a) *La estratificación interna del sistema educacional*

Abordaremos la estratificación interna del sistema sólo en sus aspectos morfológicos. Si se considera la pirámide educacional —distribución por niveles—, las formas que adquiere corresponden a las diferentes oportunidades de movilidad. Así, el número de niveles y la forma como en ellos se distribuye la población, constituyen un indicador del grado de rigidez y desigualdad. Pirámides educacionales con escaso desarrollo de sus niveles altos y medios, y de amplia base en los niveles bajos, corresponderán por tanto a estructuras desiguales con escasas oportunidades de movilidad intra-sistema educativo.

Y por el contrario, en la medida en que el sistema educativo expande sus niveles medios y altos, ello estará indicando su relativa permeabilidad al movimiento ascendente de quienes se incorporan al sistema.

La estratificación interna del sistema educativo puede considerarse entonces como una variable que se relaciona con la probabilidad de que la educación pueda desempeñar el papel de agencia redistribuidora de oportunidades sociales. En este sentido, y si se dejan de lado otros factores, puede afirmarse que, cuanto menos rígido sea el sistema interno de estratificación educacional, mayores serán las oportunidades de movilidad social fuera del sistema. Un reducido grado de rigidez parece pues constituir una condición necesaria para que haya algún efecto de movilidad ascendente.

b) *Selectividad según origen social*

Como la estratificación interna del sistema educativo nada nos dice acerca de la composición social de los reclutados por el sistema, parece necesaria otra condición. Las formas de reclutamiento de los estudiantes pueden ser, como se sabe, más o menos 'regresivas' o 'progresivas'. En un caso, el sistema de educación formal puede reproducir exactamente la estructura de desigualdades de la sociedad, asignando los mismos 'cupos' educativos a las diferentes clases sociales;

en esta situación los hijos incorporados al sistema educativo alcanzarán los mismos niveles que sus padres. En un reclutamiento 'progresivo', la representación de los más desfavorecidos debería ser superior a la de sus padres, o en uno regresivo, aumentar las desigualdades.

Por otra parte, las vías por las cuales los individuos alcanzan las posiciones educacionales oscilan entre dos extremos: de acuerdo con cuotas previamente determinadas, según ciertos criterios, o bien establecidas por el libre juego de la oferta y la demanda del mercado educacional.

Algunos ejemplos de sociedades socialistas han mostrado una alternancia entre ambos criterios. La controversia acerca de los criterios de asignación meritocrática (mercado) *versus* el de 'discriminación positiva' (cuotas sobrerrepresentadas para los sectores menos favorecidos) aparece prácticamente en toda la política educacional de la Unión Soviética, los países de Europa Central y China (White, 1978). En cambio en el mundo occidental, las vías de reclutamiento educativo han oscilado entre el libre juego del mercado y el intervencionismo expresado de diferentes formas (becas para los más desfavorecidos, gratuidad, exenciones, etc.). En general, todos estos mecanismos han tendido a reforzar las pautas de movilidad ascendente e incrementar el papel redistributivo de la educación. En cambio, otros mecanismos de perpetuación de las desigualdades se han expresado a través del predominio de la enseñanza privada, inaccesible o más difícil para los sectores menos favorecidos.

c) *La educación como instrumento de movilidad*

Sin embargo, las dos condiciones antes mencionadas son necesarias pero no suficientes.

El acceso a posiciones sociales acordes con los niveles educacionales alcanzados depende de dos tipos de procesos que establecen diferentes probabilidades de movilidad. Por una parte, depende de la relación entre los ritmos de crecimiento y expansión del sistema educacional y de otros 'órdenes' del sistema social (por ejemplo, la estructura ocupacional y los ingresos). Procesos estructurales de cambio, recesiones o 'booms' de crecimiento, alteran las posibilidades de empleo e ingresos afectando, positiva o negativamente, las oportunidades de movilidad; y en particular la 'movilidad estructural' o de 'transición', común

a los países en desarrollo, constituye, como se ha visto, uno de los más importantes procesos de cambio que alienta la movilidad vertical individual y facilita la absorción de los 'educados'. El 'adelanto' relativo del sistema educacional con relación a la estructura ocupacional y a la relativa rigidez de la distribución del ingreso, ha sido señalado, por el contrario, como un obstáculo a la movilidad social o también como un caso de 'movilidad bloqueada'. Por otra parte, la movilidad efectiva permitida por la educación depende del grado de permeabilidad de la estructura socioeconómica. Ello se vincula directamente con la vigencia de principios meritocráticos en la asignación de los individuos a las posiciones sociales, en oposición a otros principios de naturaleza adscriptiva.

En principio, existen buenas razones para pensar que los logros educacionales deben traducirse en posiciones sociales u ocupacionales más ventajosas, pero las evidencias indican que los más desfavorecidos que llegan al sistema educacional también tienen menores oportunidades de competir en el mercado.

Los estudios realizados en aquellos países en donde la inexistencia de cambios estructurales permite analizar la permeabilidad de la estructura social, han revelado la perduración del origen social sobre el ascenso de 'status'.

Vistos en perspectiva, los resultados arriban a conclusiones a veces muy diferentes debido a los rasgos particulares de los diseños de cada investigación. Sin embargo, algunas coincidencias de importancia son señalables.

La probabilidad de que las posiciones que el individuo ocupa en la estructura social sean independientes de sus orígenes sociales parece seguir un orden de jerarquía: la más alta corresponde a la adquisición de los niveles educacionales, es menor en las posiciones ocupacionales y más baja aún en los niveles de ingreso. Aparentemente, para los de orígenes sociales más bajos, es más fácil llegar a niveles educacionales más elevados que hacer valer sus credenciales en el mercado ocupacional, o lograr que éstas sirvan para obtener mayores ingresos (Wilson, 1978).

Duncan y Hodge (1963) mostraron que si bien los niveles educacionales alcanzados predicaban con mayor evidencia el acceso a la estructura ocupacional con relación al menor poder predictivo de las variables de origen social, éstas tam-

bién actuaban por vía indirecta al determinar a su vez los niveles educativos alcanzados. Tomando en cuenta el efecto directo del origen social sobre los niveles ocupacionales alcanzados más los efectos indirectos, concluían que, en términos conservadores, era equivalente la contribución del origen social y de la educación para explicar el acceso a las posiciones ocupacionales.

Griffin y Alexander (1978) agregarían posteriormente evidencias de que el proceso de 'logro ocupacional' enunciado por Duncan, es diferente según sea el nivel educacional considerado: cuanto más elevado es éste, más determinantes son los factores de origen social sobre los de logro ocupacional. Estos autores señalan que ello es compatible con la hipótesis de que las influencias de la escuela secundaria son más importantes para la carrera socioeconómica de los egresados de las escuelas secundarias que para las de quienes asisten a la universidad. Expresan asimismo que se observan grandes diferencias, en el sentido previsto, en los beneficios económicos del rendimiento escolar académico (STAND) de ambos grupos y que otras diferencias notables entre los dos grupos son los menores beneficios económicos que obtiene el rango ocupacional y la mayor influencia que ejercen la situación de origen (en especial el ingreso de los padres) y los antecedentes religiosos en los ingresos anuales entre los estudiantes universitarios (Griffin y Alexander, 1978).

Así, cuanto más bajos sean los niveles de origen social y de educación considerados, menor será el efecto de las variables adscriptivas, pero cuando se toman en cuenta los tramos educacionales más elevados, la influencia relativa entre los factores adscriptivos y los no adscriptivos tiende a invertirse, y pasan a predominar los primeros.

Coleman (1966), y en particular Bowles (1977), Gintis (1971) y Bowles y Gintis (1976), coinciden también en destacar el predominio de los factores adscriptivos y el estrecho vínculo de determinación de los niveles de logro alcanzados con las variables de origen social. En especial Anderson (1962), caracterizado por su escepticismo acerca de la función de movilidad ascendente de los sistemas de educación formal, muestra que la misma no es necesariamente la vía de movilidad por excelencia. En su estudio sobre Suecia, Inglaterra y los Estados Unidos, concluye

que el acceso a posiciones ocupacionales superiores a la de los padres depende más de factores individuales que de los resultados del paso por el sistema educativo formal.

Otros trabajos muestran también que la relación entre el logro educacional y el logro ocupacional no registra asociaciones tan estrechas como podría esperarse. Bayce (1983) resume algunos de estos resultados destacando que Blau y Duncan (1967), al introducir una variable interviniente logran explicar el 42% del logro ocupacional a partir del logro educativo; Jenks (1972), un 25% de la varianza (introduciendo otra variable interviniente); en tanto que Sewell, Haller y Portes (1969) explican directamente un 34%. Este último resultado es similar al de Blau y Duncan cuando analizan directamente el efecto del logro educacional en el logro ocupacional.

Con respecto a los principales modelos construidos que permiten relacionar el papel de la educación con el logro económico (ingresos), los resultados fueron aún más pobres que los mencionados al vincular educación-ocupación. La varianza explicada de los ingresos fue en general muy baja (10 y 12%), salvo en ciertos trabajos donde alcanzó el 60% (Mincer, 1975), pero aquí la proporción en que los años de escolaridad contribuye a explicar los ingresos fue solamente de un 10%. Conclusiones como éstas llevaron a Jenks a sostener que el papel del logro educacional como determinante de los niveles de ingreso era prácticamente despreciable y que la educación aparecía más bien como un bien en sí mismo (bien de consumo), más que como un *status* que permite alcanzar niveles superiores de bienestar económico (Bayce, 1983).

Estudios más recientes permitieron completar el complejo cuadro de los factores determinantes de la adquisición de *status*, demostrando que una serie de elementos intervinientes actuarían como puentes entre las variables de origen social y las de logro ocupacional y de ingresos. Así, junto a los factores psicosociales que el equipo de Wisconsin (Sewell, Haller y Portes, 1969) incorporó como intervinientes entre el origen social y la adquisición de *status*, fueron señalados otros igualmente significativos. En particular, aquellos que demuestran la importancia de la calidad —y no la cantidad— de estudios (tipos de colegios, influencias de las relaciones establecidas en los colegios, etc.) (Wilson, 1978).

Por último, se establecieron precisiones adicionales cuando se desplazó el foco de interés desde las variables de origen social medidas como indicadores de prestigio (ocupacional o educacional), y se enfatizaron otras formas determinadas por el poder.

Griffin y Alexander (1978) indicaron que el poder predictivo de este tipo de variables 'de base' era muy superior al de las tradicionalmente empleadas en los otros modelos, y que demostraba una relación más estrecha entre los orígenes sociales y los logros de *status*.

En resumen, estas evidencias —y otras aquí omitidas— han revelado la complejidad de factores que contribuyen al logro de *status* y el papel que le corresponde a la educación como instrumento de acceso a posiciones más privilegiadas.

Aunque muchos de esos resultados son contradictorios o poco consistentes³, parece claro que la probabilidad de que los sistemas de educación formal sirvan como escalón de ascenso hacia posiciones ocupacionales o ingresos más elevados, no es tan clara y determinada como las teo-

rias críticas lo han sostenido, ni gozan del grado de libertad asumido por las teorías 'optimistas'. Se trata más bien de grados variables de libertad, resultantes de dos fuerzas contradictorias, en donde pueden predominar las que tienden a reforzar el sistema de desigualdades o las de cambio. Cada situación específica indicada por los estudios de los diferentes países y regiones⁴ muestra diferentes grados de permeabilidad estructural.

Podría sintetizarse lo discutido hasta aquí afirmando que las probabilidades de que la educación contribuya a la movilidad social y cumpla un papel redistributivo, dependerá del grado de permeabilidad de la estructura. Por lo tanto, la menor rigidez de la estructura de estratificación educacional, los criterios de reclutamiento del sistema educativo y las transformaciones estructurales, junto con la permeabilidad de la estructura social, pueden considerarse como los mecanismos implícitos en la función redistributiva de la educación formal.

III

Educación y movilidad en América Latina

Confrontar las consideraciones hasta aquí expuestas con la información empírica disponible para América Latina, no es tarea fácil; y esto es válido en particular para ciertos aspectos que la investigación sistemática prácticamente ha desatendido.

Se dispone, por una parte, de un considerable número de trabajos sobre lo que hemos denominado 'estratificación interna del sistema educacional', y algo menos sobre 'reclutamiento'. En este sentido, los trabajos realizados por el Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" (UNESCO-CEPAL-PNUD) ofrecen el más completo y actualizado diagnóstico de la situación educacional en la región y un banco de información invaluable.

Subsisten, sin embargo, algunas áreas de investigación más difíciles de abordar empíricamente; son las referidas a los aspectos que relacionan el logro educativo con la movilidad vertical. La falta de estudios sobre el 'logro de *status*' sólo permitirá una aproximación indirecta al tema.

Por otra parte, como el objetivo de este último punto se centra en los procesos recientes registrados en la región, debe agregarse que la estrategia que se seguirá será recuperar una serie de estudios previos que inevitablemente están referidos a diferentes periodos.

Por último, digamos que el resto del trabajo se organizará de acuerdo con los criterios establecidos en el primer capítulo.

³Para una exhaustiva discusión sobre los problemas teóricos y metodológicos de esta línea de trabajos, véase R. Bayce (1983).

⁴La diferenciación por países es muy bien conocida, no así las variaciones regionales. (R. Bayce, 1983.)

1. Tendencias de la estratificación educativa

Todas las evidencias derivadas de los análisis del desenvolvimiento de la escolarización en América Latina y de las tendencias de la cobertura educativa registradas en las últimas décadas, coinciden en destacar tres aspectos:

a) el extraordinario incremento de la matrícula en los sistemas de educación formal; b) los diferentes ritmos de crecimiento de los distintos niveles educativos; y c) la aceleración de este proceso durante los últimos años (Frejka, 1974; Filgueira, 1977; UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981; Filgueira y Geneletti, 1981; Terra, 1981).

Las tendencias registradas por la matrícula educativa en la región para todos los ciclos, indicaban que en los últimos treinta años, la población en edad escolar por debajo de los 24 años y mayor de 5, había duplicado su cobertura, al pasar de un 25 a un 50%. Algunos países, en particular aquellos que partían de niveles de cobertura más elevados, alcanzaban alrededor de 1980 una cobertura donde, de cada 10 individuos en edad escolar, aproximadamente 6 se encontraban dentro del sistema educativo. Argentina por ejemplo, que registra esta cifra, en cambio, tenía treinta años antes sólo 4 de cada 10. Otros países, cuya trayectoria correspondía a los más rezagados (Guatemala, por ejemplo), lograban pasar en el mismo período desde un 10 a un 30% de cobertura (UNESCO-CEPAL-PNUD, vol. 2, 1981). Y a su vez el crecimiento de los países intermedios (Panamá, Costa Rica, Chile) durante ese período fue aún más notable.

Las mismas estadísticas educativas muestran que la mayor contribución a este incremento debería atribuirse sobre todo a las dos últimas décadas, y en particular al período 1970-1980. Entre 1950 y 1960, el dinamismo fue mucho menor y sólo algunos pocos países con elevados niveles previos registran este salto hacia adelante.

Más destacable es aún el diferente crecimiento de los diversos ciclos, donde se comprueba una correlación positiva entre ciclo y dinamismo. La cobertura en la enseñanza superior crece a un ritmo más acelerado que en la media, y en ésta, a su vez, más que en la básica. Entre 1950 y 1980, la educación superior triplica el incremento de su cobertura (de 5 a 16%), la enseñanza

media lo eleva de 15 a 25%, en tanto que la básica de 50 a 90%.⁵

El ritmo con que viene creciendo la enseñanza superior en algunos países de desarrollo intermedio es excepcional, cualquiera sea el criterio con que se lo juzgue. Ecuador y Venezuela, por ejemplo, incrementan la cobertura en este ciclo desde un valor promedio de 1.6% en 1950 hasta un 27 y 23% aproximadamente en 1980; otros países, como Panamá, Costa Rica y Perú, se sitúan en valores próximos a Argentina, cercanos a un 20%. Por su parte, los países más rezagados tampoco quedaron al margen de estas transformaciones; así, algunos, como Bolivia y República Dominicana, indican un incremento de su cobertura durante las dos últimas décadas; sus tasas se multiplicaron por cuatro y por diez, respectivamente.

También en el nivel superior cabe destacar el escaso dinamismo registrado durante la primera década, período durante el cual no se advierte un incremento importante de la matrícula. Por ello, esta radical transformación de las oportunidades educativas del nivel superior debe ser considerada como un proceso de los últimos 20 años.

En la enseñanza media, donde el dinamismo es inferior, la mayor parte de los países ha visto crecer sus tasas de cobertura entre 1950 y 1975 de manera que alcanzan a cuadruplicar sus valores iniciales. Donde el proceso fue más dinámico se alcanzaron niveles de cobertura de más de la mitad de la población de edad correspondiente al ciclo. En los niveles intermedios, entre un 20 y un 30%, en tanto que en los más rezagados, un 10%.

En el período 1950-1970 la matrícula media creció en un 620%, y si se considera hasta 1975 su crecimiento fue de 814% (UNESCO-CEPAL-PNUD, vol. 2, 1981). Dentro de la matrícula secundaria fueron también evidentes las preferencias educativas que orientaron selectivamente la demanda; así, la educación técnica cre-

⁵Problemas técnicos derivados del método empleado, hacen que las tasas brutas de escolarización sean a veces superiores a 100. Puesto que la ('extraedad' no está controlada, es posible que existan más matrículas que individuos en el tramo de edad considerado, lo que tiende a elevar artificialmente la cobertura real que corresponde a las edades teóricas del ciclo (sobre todo en primaria).

ció a ritmos más lentos y no acompañó el movimiento general de la cobertura de la matrícula global.

Por último, y con respecto a la enseñanza básica, adviértase que su ritmo de crecimiento permitió una cobertura promedio de casi un 80% de la estructura de edades correspondientes, lo que indica que muchos países de la región experimentan efectos de 'saturación' y, en consecuencia, registran un retraso en su dinamismo. El proceso de incremento de la cobertura en la enseñanza primaria mostró, globalmente, la capacidad de la región para expandir sus niveles básicos, aunque por situaciones de extrema desigualdad algunos países, como Bolivia, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Brasil, todavía en 1980 enfrentaban situaciones de escasa cobertura.

Sin embargo, el punto más notable es que no parece haber existido en todo este proceso ningún equilibrio entre el ritmo de crecimiento de la educación primaria en relación con los otros niveles. Así, incluso en países como los que se acaban de señalar, donde la educación básica mostró escaso dinamismo, ello no impidió que la cobertura media, y sobre todo la universitaria, se expandiese a ritmo mucho más acelerado. En este sentido es notable el comportamiento de algunos países, en particular Brasil y Bolivia, donde los avances experimentados por la educación primaria no guardan relación alguna con el rápido crecimiento de los demás niveles.

Analizadas estas tendencias desde la perspectiva de la movilidad social y de sus efectos redistributivos, deben mencionarse algunas consecuencias de interés.

En primer lugar, la estratificación interna de los sistemas educativos de la región, como tendencia, parece adquirir características menos rígidas y dicotómicas. Así, la tendencia en la distribución de la pirámide educativa muestra con qué rapidez se amplían todos sus niveles, pero en particular los correspondientes a la media y superior. A partir de una pirámide de amplia base (la que corresponde a la enseñanza primaria inferior y a la categoría sin instrucción) y con escasos niveles intermedios, se pasa rápidamente a una pirámide ensanchada en sus niveles medios (primaria, superior y secundaria) y altos (superior).

En segundo lugar, ello implica que el sistema educativo tiene mayor fluidez y permeabili-

dad interna, lo que permite la movilidad intra-niveles e intraciclos de quienes se incorporan al sistema. En algunos de los países con mayor crecimiento de la cobertura universitaria esto en la práctica se traduce, por ejemplo, en el hecho de que casi todos los que llegan al nivel medio pasan al superior.

Aunque las diferencias entre países de estas dos características son por demás relevantes no cabe hacer aquí un análisis particular de casos; sólo resta agregar que aquéllos que ya en la década de los años cincuenta presentaban niveles más elevados, tienden a configurar pirámides donde el tránsito desde la primaria a la secundaria y de ésta a la superior está más igualmente distribuido. En cambio, en los países de crecimiento más reciente, es decir, cuanto más tardío es el proceso, parece mucho más fácil la movilidad superior —desde la secundaria a la universidad— que la registrada entre la enseñanza básica y la media. Hay aquí una barrera evidente que filtra, a nivel de la enseñanza básica, quiénes podrán o no seguir ascendiendo dentro del sistema. Para los que superan este obstáculo, su camino hacia el nivel universitario parece mucho más seguro que el posible en los países de niveles educativos más avanzados.

En tercer lugar, los sistemas de educación formal muestran gradualmente una distribución más equitativa, o menos concentrada, del 'bien' educación. Considerada la distribución de los niveles educacionales de manera análoga a la de los ingresos, algunas medidas de desigualdad muestran el creciente grado de desconcentración.

Si se observa la distribución educacional entre la población mayor de 15 años los índices de desigualdad de Gini para los años de escolaridad mostraban durante el período 1960-1979 una reducción sistemática que oscilaba entre los países de la región —con sólo dos excepciones— entre 10 y 18% (Filgueira, 1977).

No se dispone de cifras correspondientes a la última década, aunque las tendencias de la matrícula sólo pueden haber conducido a una reducción todavía mayor para toda la región. Es posible que países como Argentina, Uruguay y Chile, que en 1970 habían alcanzado los valores más bajos del índice Gini (0.34), no hayan podido seguir este proceso al mismo ritmo promedio que la región, pero para la gran mayoría, que tenía

0.55 como valores promedio, cabe suponer que prosiguió la tendencia descendente.

Contrasta esta mengua con el comportamiento de la distribución de los ingresos que ha tenido escasa reducción durante los mismos períodos y que muestra extrema rigidez y concentración relativa, con relación a la mayor capacidad de igualación del sistema educativo. Los valores de desigualdad en la distribución del ingreso para los países de la región (por ejemplo, Uruguay, 0.49; Brasil, 0.70; Chile, 0.50) están siempre por encima de la desigualdad educativa y las tendencias dinámicas indican que la brecha que los separa sólo tiende a incrementarse.

En consecuencia, menor rigidez, menor concentración, y mayores oportunidades de movilidad, son las tres características que definen el proceso de estratificación interno de los sistemas de educación formal durante las últimas décadas. Sus efectos reales sobre la estructura productiva y sobre la sociedad global, sólo están comenzando a hacerse sentir desde el momento que la expansión extraordinaria de la matrícula educativa es un proceso relativamente reciente y que sólo afecta a las nuevas generaciones.

El hecho de que la educación, durante este período, se haya constituido en el 'orden societal' de mayor dinamismo relativo, indica en principio dos cosas: primero, que la expansión educativa y su perfil de crecimiento aumentó las posibilidades de movilidad vertical ascendente y, como consecuencia, su potencial papel redistributivo. Segundo, que para que ello se traduzca en una movilidad social real, se hace necesaria o bien una intensa permeabilidad de la estructura social, o bien una expansión considerable de las oportunidades de acceso a la esfera productiva, acordes con los niveles educativos que el sistema genera en forma creciente.

2. Bases sociales del reclutamiento educativo

De lo expuesto hasta aquí, parece evidente que la expansión de los sistemas de educación formal registrada en Latinoamérica, no podría haber ocurrido sin la incorporación de nuevos sectores, grupos y clases sociales antes marginados del sistema. En realidad, de acuerdo con la información conocida, son pocos los países de la región, si hay alguno, que en la actualidad podría considerarse que tienen sistemas educativos de carácter

tradicional o elitista. En mayor o menor medida, las estadísticas educativas revelan hasta dónde la rigidez de estos sistemas tradicionales se ha disuelto dando lugar a formas más o menos masivas de incorporación al sistema educativo.

Con respecto a los niveles de enseñanza básica, la expansión de la matrícula y de los niveles educacionales de la población ha mostrado la creciente penetración de los sistemas de educación formal en las áreas rurales y en los sectores populares urbanos (Filgueira, 1977). Si bien es cierto, como se ha señalado, que en las áreas rurales se ha ampliado la cobertura educativa con menor facilidad y sigue vigente la polaridad campo-ciudad, los logros alcanzados por la educación primaria también se han extendido a las zonas rurales de manera que cubren gradualmente un porcentaje mayor de población.

El estudio sobre *Sociedad rural, educación y escuela* (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981) señala al respecto que "salvo Uruguay y Argentina, la matrícula rural se ha estado expandiendo en todos los países de la región" en el período 1960-1970; sin embargo, en los ocho países considerados, el analfabetismo rural descendió menos que en el 'resto urbano' —con la excepción de Ecuador—, y en todos ellos el analfabetismo descendió menos que en la capital, salvo en Colombia y Panamá. Esto sugiere que dentro de un contexto general de reducción del analfabetismo, el descenso total se concentra en la capital y en el 'resto urbano', y se reduce a un ritmo menor en las zonas rurales.

Que la dinámica de los sistemas educativos registra una orientación favorable a ciertos contextos en desmedro de otros, no puede resultar sorprendente, y tampoco que lo haga favoreciendo aquellos que reúnen a la vez el carácter positivo de constituir centros de alta densidad y nucleamiento poblacional con el carácter negativo de su escaso grado de dinamismo. Las ciudades intermedias, los nucleamientos semirurales o con altos porcentajes de población migrante de origen rural y los sectores populares urbanos, parecen haberse constituido en los beneficiarios más directos de la ampliación de la cobertura educativa de las últimas décadas; y sólo en menor medida los sectores de población rural.

La situación en que están los países de la región parece derivar de un conjunto bastante amplio de factores, entre los que se cuentan el

grado de avance relativo de la escolarización primaria en el momento anterior, las políticas educativas especiales de erradicación del analfabetismo, la capacidad de presión y organización de los diferentes grupos, y la 'centralidad' política—real o percibida— con que estos grupos aparecen ante quienes toman las decisiones. La heterogeneidad de situaciones registrada en la región no impide, sin embargo, destacar una trayectoria similar donde la cobertura educativa en la enseñanza básica sigue la línea urbano-rural.

Con respecto a la enseñanza media la Síntesis General del Proyecto UNESCO-CEPAL-PNUD destaca que la mayor parte de los estudiantes incorporados al ciclo intermedio constituía la primera generación de sus familias en alcanzar ese nivel. Salvo los estratos medio-alto y alto, que tradicionalmente se inscribieron en este ciclo, los restantes sectores urbanos, y sobre todo los medio-bajo y de ocupaciones manuales superiores, parecen constituir la nueva clientela del ciclo medio en expansión. En algunos países, también la cobertura alcanza a estratos aún más bajos, como, por ejemplo, parte de los que tienen ocupaciones manuales inferiores e incluso actividades de servicio sin calificación.

Con respecto al nivel de educación superior, para el que se dispone de mayor información por origen social del reclutamiento estudiantil, es posible registrar algunas tendencias con mayor precisión.

Es evidente, en primer lugar, que la participación de los sectores más bajos de la estratificación está prácticamente excluida de la matrícula y que la proporción de sectores manuales es muy reducida; ello obedece a los efectos acumulativos de los sucesivos filtros educativos que operan a nivel primario y secundario y expulsan hacia afuera del sistema a los sectores con menores posibilidades de competir.

Como se trata del punto terminal del tránsito por el sistema educacional, cabe aguardar también que lleguen al mismo en forma predominante aquellos sectores que, por origen familiar, tengan ventajas comparativas con respecto a los otros y que, a la vez, los nuevos sectores que se incorporan al aumento de la matrícula correspondan a los estratos que tuvieron mayor movilidad social en momentos anteriores.

Los datos disponibles para el Uruguay (encuesta de profesionales recién egresados en

1970) permiten verificar la escasa participación de los estratos más bajos en el reclutamiento universitario. Apenas un 11% del total de egresados corresponde a orígenes familiares donde el padre se ha desempeñado en tareas de tipo manual especializadas y no especializadas (Filgueira, 1976). Medido el origen social según niveles educativos del padre, el resultado muestra que la movilidad padre-hijo es mucho mayor: un 18% de los egresados universitarios tiene origen familiar de nivel primario incompleto, y un 27%, de nivel primario completo. Esto confirma que la movilidad dentro del sistema educativo ha sido mucho mayor que la movilidad en la esfera productiva u ocupacional y es consistente con las tendencias ya señaladas de la diferente expansión de ambos órdenes.

Entre los estratos medios-bajos y los que ocupan cargos de jerarquía superior de tipo manual se encuentra en cambio la más importante base de reclutamiento de los egresados profesionales en la medida en que un 47% tiene orígenes en los mismos. Estos sectores han sido sin duda los que más claramente utilizan la educación superior como mecanismo de movilidad vertical. Es menor, aunque importante, el origen social medio-alto y alto, donde las cifras alcanzan a un 39%.

Si se analizan, en cambio, los orígenes sociales medidos por la educación del padre, se comprueba que los correspondientes a padres con educación media equivale a un 24%. Y que los niveles de educación primaria de los padres comprenden al 45% de los profesionales estudiados.

Como era de esperar, otras estadísticas correspondientes a la matrícula universitaria para el año 1968—y no a profesionales— muestra que los orígenes eran aún más bajos. Si bien se mantiene la cifra de 11% del reclutamiento en los estratos bajos, se incrementa considerablemente el reclutamiento en los estratos medios y medio-bajos y desciende el correspondiente a los altos y medio-altos (57 y 32% respectivamente) (Klubitschko, 1980).

En Argentina, también para la universidad pública como en el caso anterior, las cifras de la matrícula del mismo año, corresponden a un perfil de los orígenes sociales muy similar al de Uruguay. Apenas una representación menor de los estratos más bajos (7.1%) compensada con una mayor de los estratos medio-bajos y medios.

Para la Universidad de São Paulo y la Nacional de Colombia tampoco se aprecian diferencias significativas. Sí, en cambio, para cuatro universidades públicas de Venezuela donde el reclutamiento en los estratos manuales alcanza a un 22.4% del total de la matrícula y en los altos a un 22.0%.

La información que permite comparar dos momentos del proceso sólo se registra para Argentina y Uruguay, cuyas estructuras sociales están relativamente congeladas. Para los otros casos analizados es posible inferir, aun a riesgo de errar, que algunas formas de reclutamiento más 'democrático', como las de Venezuela, podrían explicarse por la acelerada transformación reciente de sus sistemas educativos que presentan, dentro de un movimiento general ascendente de toda la sociedad, una mayor proporción de población originaria de los estratos bajos que los países de pocos cambios estructurales.

Si ello fuera así, el hecho de que Venezuela duplique con relación a Uruguay y triplique con relación a Argentina, el reclutamiento educativo de los estratos bajos, podría indicar el mayor grado de 'democratización' del sistema educativo inducido por los cambios estructurales.

No se afirma con esto que en Uruguay y Argentina el sistema educativo no desempeñe una función de 'movilidad vertical', por cuanto ello es evidente puesto que existen estratos bajos y medio-bajos que llegan a la enseñanza superior; lo que se afirma es que esta función es mucho más significativa en condiciones de rápida expansión de su estructura educacional y ocupacional.

Por último, son necesarias dos consideraciones para cerrar esta discusión, y ambas se refieren a ciertos procesos de diferenciación educativa que no se expresan en el análisis previo de la matrícula.

Por un lado existe una selectividad del reclutamiento según carreras profesionales y, por otro, una selectividad de acuerdo al carácter de la universidad o centro de estudios, según sean el prestigio, la calidad de la enseñanza, los costos, etc. Todos los estudios conocidos muestran que los orígenes sociales de los estudiantes enrolados en el sistema educativo superior difieren según el prestigio de las carreras, sus mayores costos, o las expectativas de mayores ingresos. Así, por ejemplo, el relevamiento de profesionales recién egresados en Uruguay, prueba que la composi-

ción social más democrática correspondía a carreras cortas o títulos universitarios intermedios (del total de un 11% de estratos manuales, en las carreras paramédicas la cifra ascendía a 23%, (Filgueira, 1977)). En otras, como ingeniería y ciencias económicas, alcanzaba apenas a un 2%. Las mismas evidencias se encuentran en países como Chile y Colombia donde gran parte de la expansión de la matrícula no corresponde a carreras 'tradicionales' (como derecho y medicina) o 'modernas' (como ingeniería y química) y sí en cambio a credenciales que habilitan para cargos de nivel intermedio y dependiente (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981).

Asimismo, la diferenciación de títulos según el prestigio de las universidades permite relativizar la validez de la medida global de matrículas como indicador de 'democratización'. También aquí los estudios conocidos indican la diferente composición de los orígenes sociales de los reclutados en los sistemas privados y públicos, o entre universidades de mayor y menor prestigio. Incluso donde dominan los sistemas públicos de enseñanza media surge una estratificación informal con presencia de unidades de mayor jerarquía intelectual que disponen de más recursos. Modelos de colegios públicos, colegios de tradición confesional o sistemas internacionales de colegios secundarios (franceses, ingleses, italianos) son ejemplos de diferenciación educacional donde la equivalencia de la credencial educativa es muy discutible. En este sentido, los mismos procesos de diferenciación de las oportunidades de movilidad encontrados entre las universidades de los Estados Unidos (The Big Three, Ivy League, Easter Colleges, y The Big Ten) o en el sistema inglés (Oxford y Cambridge y el resto), se están repitiendo en la región y adquiriendo mayor 'centralidad' en la medida en que tiene lugar el proceso de expansión educacional. La incorporación a los colegios de *élite* abriría las puertas a las más altas jerarquías de la industria y de las finanzas, posibilitando un 'logro de status' superior.

3. La eficacia de la credencial educativa para la movilidad

Para entender el papel de la educación en los procesos de movilidad social y redistribución parece conveniente observar, ante todo, cómo ope-

ra la movilidad vertical en la región y extraer de allí algunas conclusiones de interés con respecto a la educación.

Conceptualmente sabemos desde los primeros trabajos sobre estratificación y movilidad social, que existen por lo menos dos tipos de movilidad: una denominada estructural (cambios en la composición y volumen de las posiciones ordenadas jerárquicamente), y otra denominada de reemplazo o circulación, que corresponde a la compensación de movimientos ascendentes y descendentes como forma de un movimiento de tipo suma-cero⁶.

Sabemos también que, en general, los procesos de 'movilidad estructural' registrados en los países del Tercer Mundo corresponden a largo plazo a movimientos que tienden a abrir las posibilidades de movilidad ascendente. Es por ello que antes se afirmó que dadas estas condiciones existen mayores posibilidades de que los sistemas de educación formal se conviertan en mecanismos de formación y selección para esas posiciones ocupacionales en expansión.

Sin embargo, y aunque frecuentemente se confunden, movilidad y redistribución no son términos equivalentes. Puede haber movilidad en términos absolutos, sin que exista redistribución, si toda la estructura social se desplaza hacia niveles superiores manteniendo su pauta de desigualdades internas.

Con más propiedad todavía, el concepto de distribución a través de la educación alude a aspectos referidos a la permeabilidad de la estructura social y a las nociones de movilidad por reemplazo, y no a la movilidad por razones estructurales.

Los estudios sobre movilidad social en América Latina no son tan abundantes como para permitir un análisis representativo de la región. Si cabe alguna generalización a partir de lo conocido, ella podría expresarse de la siguiente manera:

—*Primero*, la movilidad social (medida por los índices de la matriz ocupacional padre-hijo) es en América Latina relativamente menor que la conocida en los países más desarrollados o, a lo sumo, igual en algunas pocas sociedades.

⁶Dejamos de lado la discusión de otras formas de movilidad igualmente importantes (véase al respecto, Filgueira y Geneletti, 1981).

—*Segundo*, su composición de acuerdo con la distinción entre los dos tipos de movilidad, indica que predomina la movilidad de tipo estructural si se la compara con la movilidad de reemplazo, lo que explica un porcentaje mayor de la movilidad total.

—*Tercero*, —y es éste un rasgo característico que diferencia a los países más desarrollados de los del Tercer Mundo—, los primeros han cerrado algunos ciclos de transformaciones estructurales de importancia. Se trata de una cuestión de grados, ya que ningún país conocido está al margen de transformaciones de esta naturaleza, y siempre aparece algún tipo de movilidad inducida.

—*Cuarto*, la movilidad inter-estratos o intra-estratos presenta grados variables de predominio; así pueden distinguirse sociedades donde los desplazamientos son más o menos significativos, por ejemplo con predominio de ascensos y descensos entre categorías contiguas, o entre categorías distantes. Ello se debe a que la movilidad total —el índice bruto de movilidad— por medir sólo la cantidad de movimientos ascendentes y descendentes, registra insatisfactoriamente las magnitudes de la movilidad.

—*Quinto*, sobre todo en los países de América Latina, la movilidad estructural se asocia a amplios desplazamientos ascendentes entre estratos distantes, en tanto que la movilidad de reemplazo corresponde a movimientos predominantes intra-estratos o entre estratos contiguos (escaso movimiento).

Dos estudios relativamente recientes, de Beccaria (1978) y de Do Valle Silva (1979), efectuados para el Gran Buenos Aires y Brasil respectivamente, permiten contrastar algunas de estas proposiciones para dos sociedades diferentes dentro del sistema latinoamericano.

Do Valle encuentra para Brasil, en 1973, una movilidad total equivalente a un 58.4%, en tanto que sus componentes corresponden a un 32.9% de movilidad estructural y un 25.5% de reemplazo. En términos relativos, del total de movimientos analizados entre padres e hijos en seis categorías ocupacionales (desde obreros agrícolas hasta grandes propietarios y profesionales), casi un 60% corresponde a los cambios inducidos por la estructura ocupacional. Si no fuese por estas transformaciones estructurales,

la movilidad resultante —de reemplazo— se hubiera reducido de 100 a 40.

Uno de los hallazgos de mayor interés muestra además que el comportamiento de la movilidad vertical ascendente es excepcionalmente elevado; un 47% de los individuos llegaron a posiciones superiores a las de sus padres, y un 89% corresponde a individuos que se mantuvieron o ascendieron en la escala. En todo Brasil, por lo tanto, sólo un 11% ha sido afectado por la movilidad vertical descendente.

Analizada la matriz intergeneracional con más detalle se advierte que cuando se separan los efectos de la movilidad estructural y de reemplazo, sus pautas son totalmente diferentes.

En tanto que *toda* la movilidad estructural es ascendente —o sea el 32.9% de todos los individuos— la movilidad por reemplazo se descompone en un 14.2% de movimientos ascendentes y un 11.3% de descendentes. Por ello, si se compara la contribución de ambos tipos de movilidad en la ampliación de las oportunidades de ascenso social, se comprueba que la movilidad de reemplazo contribuye a la movilidad ascendente sólo en un 29%. El 71% restante de movilidad vertical ascendente se explica sólo por los cambios estructurales.

De mayor interés aún resulta distinguir los efectos de ambos tipos de movilidad sobre las distancias de los desplazamientos. Aquí nuevamente es notable la escasa contribución de la movilidad de reemplazo con relación a la movilidad estructural. Mientras que en esta última los ascensos entre las posiciones del padre y del hijo implican desplazamientos entre estratos distantes, en la movilidad por reemplazo predominan movimientos contiguos e intra-estratos, y es considerable la barrera existente para la movilidad entre los estratos manuales y no manuales y entre los rurales y urbanos. La gran fluidez de la estructura social en expansión permite fácilmente el ascenso de los sectores urbanos populares e incluso rurales a las posiciones bajas y medias de tipo no manual, y hasta se registran casos significativos de acceso a las posiciones más altas desde los estratos rurales. Pero ello no ocurre con la movilidad por reemplazo, la cual, a la vez que es mucho menor, actúa principalmente dentro de cada una de las grandes categorías.

Si se pondera la movilidad de acuerdo con la magnitud de los desplazamientos —uno para

estratos contiguos, dos para cuando se 'salta' un estrato y así sucesivamente— la contribución de la movilidad por reemplazo a los movimientos ascendentes, que como vimos era de 29%, se reduce a un 15%.

Beccaria, por su parte, registra para el polo más dinámico de la Argentina una movilidad superior a la de Brasil en su conjunto, aunque se verifica otra composición. La proporción de movilidad estructuralmente inducida es menos de la mitad que la de Brasil, y alcanza un valor de 23%. Ello parece consistente con lo anterior, en virtud del peculiar proceso de ambas sociedades, pues Argentina parece aproximarse más a la situación de los países más desarrollados. En éstos, como lo muestran los estudios sobre Inglaterra, Estados Unidos y Australia, la movilidad por razones estructurales alcanza valores sumamente bajos (13, 14 y 25%, respectivamente).

Sobre el total de individuos, en un 38% se ha observado movilidad ascendente, cifra muy inferior a la de Brasil; y la contribución a esta movilidad también conoce diferencias puesto que predomina la movilidad por reemplazo.

Por último, del análisis de Beccaria se desprende que en Buenos Aires es mucho más limitada la distancia de movimientos en la movilidad por reemplazo que en la estructural; la movilidad intra-estrato domina en la primera pero no en la segunda.

Puesto que es sumamente difícil establecer una comparación sistemática entre una capital y un país, es evidente que cualquier conclusión que se saque de esta breve reseña debe tomarse con mucha precaución. Cabe suponer que la movilidad registrada en Buenos Aires cambiaría sustancialmente si la información comprendiera a las otras zonas urbanas y rurales. Sin duda, se comprobaría una mayor movilidad estructural, derivada de la sistemática mengua de la población rural durante las últimas décadas, y es probable también una menor movilidad de reemplazo, si se piensa que los contextos exceptuados son precisamente los menos permeables y más adscriptivos.

Por lo tanto, el análisis de Brasil y Argentina viene a demostrar la extraordinaria incidencia que tienen los cambios estructurales en la ampliación de oportunidades de ascenso, a la vez que la extrema rigidez y escasa permeabilidad de la estructura social para promover movimientos com-

pensatorios de ascenso y descenso, y ello es más notorio, debe reiterarse, en Brasil que en Buenos Aires.

Si suponemos que hubiera desaparecido la movilidad estructural en Brasil, sólo un 14% habría experimentado una movilidad ascendente entre una generación y otra, y esta movilidad hubiera quedado reducida sobre todo a desplazamientos intra-estratos; la aspiración de los sectores menos favorecidos de que sus hijos alcancen niveles ocupacionales altos y medios, sólo podría ser satisfecha por una parte muy reducida de la población.

En Argentina, donde la información registra algunas décadas de intenso dinamismo estructural —adviértase que la movilidad intergeneracional comprende padres en la PEA desde los años treinta— los resultados muestran una menor movilidad estructural y una mayor permeabilidad. Pero si bien en Buenos Aires la movilidad ascendente por reemplazo es mayor que en Brasil, con un valor de 25%, también se trata de una movilidad entre categorías contiguas y de escasa distancia. A medida que los cambios estructurales se fueron congelando en las últimas décadas, las oportunidades de movilidad ascendente parecen limitadas a una estructura que no favorece los movimientos entre las grandes categorías.

Es probable entonces que cuando no hay cambios estructurales, o por lo menos ante una creciente cristalización de la estructura, las barreras de clase se hagan más nítidas y la movilidad se circunscriba al autorreclutamiento.

Las implicaciones de lo expresado hasta aquí con respecto a la educación son obvias y aclaran la distinción hecha entre las etapas 'fáciles' y 'difíciles' por su posible incidencia sobre la movilidad social.

Cabe distinguir dos dimensiones conceptualmente autónomas que pueden explicar estas etapas y las formas como se desarrollan. De una parte, se discierne una dimensión referida al grado relativo de expansión del 'orden' educacional con relación al aumento de las oportunidades de movilidad (estructura ocupacional). Ello puede indicarse como un continuo que corre desde un polo donde existe equilibrio entre educación y ocupación ($E=O$) hasta otro polo extremo de desequilibrio donde la educación se anticipa a la estructura ocupacional ($E > O$). Esta dimensión

corresponde a la reconocida autonomía educacional que revela en América Latina una capacidad mucho mayor de expandirse con relación a otras dimensiones de la estratificación social como la estructura ocupacional o los ingresos (Heintz, 1969).

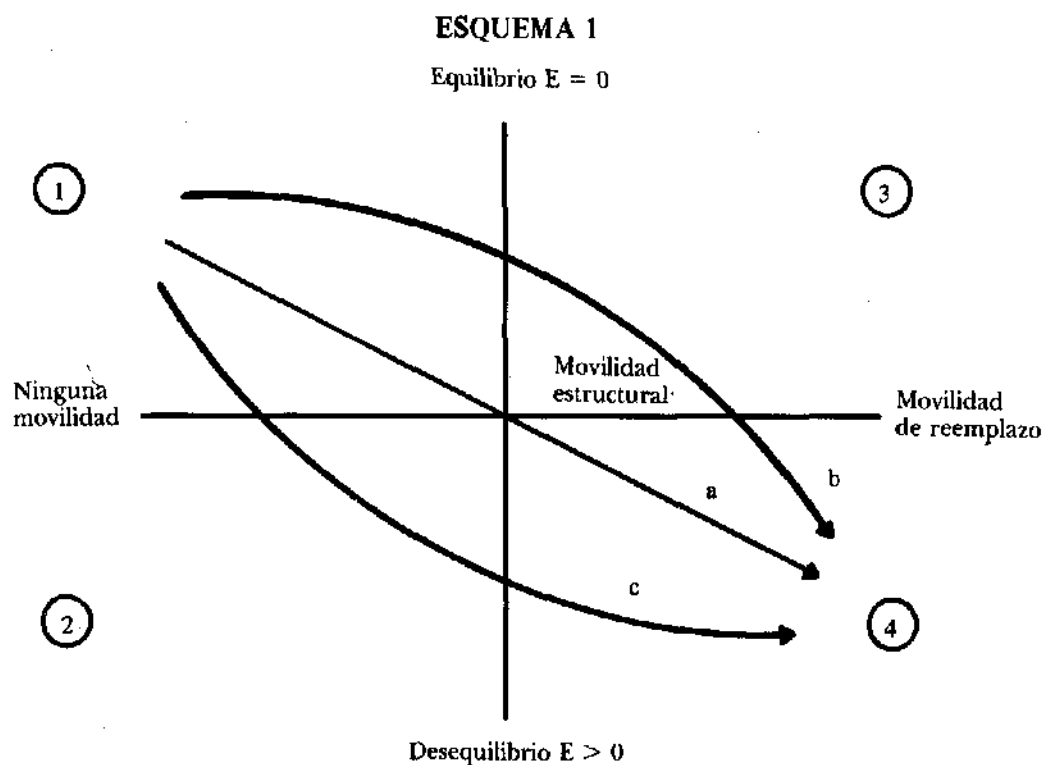
Todo lo estudiado hasta aquí muestra que, efectivamente, ésta ha sido la pauta dominante en la región y que la alternativa $E < O$ no existe empíricamente, si no es en situaciones coyunturales y en breve plazo. Ello ha quedado demostrado en la primera sección de este capítulo al discutirse los cambios en la estratificación interna de los sistemas de educación formal (Filgueira y Geneletti, 1981).

La segunda dimensión se refiere a los tipos de movilidad donde se distingue un continuo que se mueve entre los polos extremos de una escasa o nula movilidad de cualquier tipo, hasta el predominio de la movilidad de reemplazo, pasando por un predominio de la movilidad de tipo estructural.

Si ambas dimensiones se representan como se hace en el esquema 1 por dos ejes ortogonales, se crea un espacio de cuatro cuadrantes que corresponden a diferentes oportunidades de movilidad.

En términos dinámicos el movimiento de las sociedades de América Latina ha correspondido a un desplazamiento desde el cuadrante 1 al 4 (trayectoria a). A partir de una situación de escasa movilidad, se ha incrementado gradualmente la movilidad estructural como fenómeno dominante a la vez que comienza a adelantarse la educación con relación a la estructura ocupacional. La primera etapa de la trayectoria, dentro del cuadrante 1, ha correspondido por ello al momento más 'fácil' de la relación positiva entre educación y movilidad. De alguna forma fueron los aventajados 'recién llegados' que ingresaron al sistema educativo durante esta etapa quienes tuvieron mejores condiciones de movilidad social. Un predominio creciente de la movilidad estructural y una escasa competencia por las posiciones ocupacionales, fueron sin duda los factores que contribuyeron a que ello ocurriera.

Sin embargo, el trayecto posterior que se desarrolla en el cuadrante 4, corresponde a una creciente dificultad para la movilidad social. La educación se adelanta cada vez más a las oportunidades ocupacionales y, a la vez, la movilidad



estructural tiende a perder predominio ante la movilidad de reemplazo.

El punto 'terminal' de la trayectoria en donde al congelamiento de los cambios estructurales se agrega una elevada tensión entre los órdenes educativo y ocupacional, parece llevar a la educación al límite crítico de su capacidad de constituir una instancia de la movilidad social.

Sin embargo, es evidente que no existe en principio ningún punto terminal preciso en ninguna de las dimensiones, y la idea es sólo válida para la representación del esquema; ni el continuo 'movilidad' ni el continuo 'desequilibrio' tienen un límite preciso.

Para que la educación supere el punto crítico y pueda volver a ser eficiente para la movilidad, es preciso que ocurran tres cosas: o se incrementa la permeabilidad de la estratificación (la movilidad por reemplazo además de ser dominante es elevada), se revierte el desequilibrio que genera el crecimiento desmesurado del orden educativo, o la estructura productiva retoma un nuevo ritmo de expansión.

La primera alternativa no parece posible por todo lo discutido hasta aquí. La segunda,

implicaría un desestímulo espontáneo o autoritario a la educación, como se evidencia en parte a través de lo ocurrido en los países más avanzados como Argentina y Uruguay en los últimos años. Con todo, parece extremadamente difícil que ocurra antes de un verdadero derrumbe de las expectativas de movilidad social a través de la educación. A lo sumo, la experiencia latinoamericana muestra que cuanto más reducidas son las oportunidades reales de movilidad social, mayor es el énfasis y mayor la competencia alrededor del 'bien' educación. En sistemas abiertos y democráticos el juego de aspiraciones y presiones por mayor educación de los sectores medios y populares y las dificultades de satisfacer las demandas de movilidad real por parte de las esferas de poder, parecen haber reforzado notablemente la expansión del 'orden' educativo ante la rigidez de otros canales. La búsqueda de legitimidad ante las presiones por participación creciente permite, en este sentido, que el desequilibrio entre educación y estructura de oportunidades, como forma de absorción de tensiones se incrementa a extremos cada vez más peligrosos para la estabilidad del sistema. Bajo gobiernos autorita-

rios, en cambio, existe la posibilidad de que ello no ocurra en la medida en que se anule o disminuya la búsqueda de legitimidad.

El esquema, por otra parte, permite también establecer algunas distinciones de interés entre las distintas trayectorias de los países de la región. En apariencia, cuanto más temprano fue históricamente el proceso de movilización de la sociedad, tanto más se asemejó la trayectoria a la del tipo b) del esquema. Así, la tensión entre educación y estructura ocupacional se expresó tardíamente permitiendo un más fácil y prolongado período de eficiencia educativa con relación a la movilidad. En los países que llegaron más tarde a esa etapa del proceso, el camino se va haciendo más semejante a la trayectoria c) donde rápidamente aumenta la educación y se anticipa a la estructura ocupacional. Estas sociedades, con todas sus diferencias específicas, parecen de todos modos disponer todavía de un margen relativamente amplio para progresar, a partir de los cambios estructurales que aún tienen por delan-

te. Sin embargo, tampoco puede escapar a estas consideraciones que algunos países con trayectorias educacionales como la de Brasil, u otros que progresan a una velocidad mayor como Ecuador o Venezuela, ya están enfrentando enormes dificultades derivadas de su agudo y 'prematureo' desequilibrio.

En este sentido, difícil es imaginar cómo pueden los cambios estructurales absorber el incremento producido durante las dos últimas décadas, de 10 veces la matrícula universitaria, o de 5 veces la secundaria.

Si bien es cierto que algunos de estos países todavía pueden expandir su estructura ocupacional dentro de un margen razonable, no parece que el proceso pueda sostenerse con el mismo ritmo durante las próximas décadas. Además, los efectos del extraordinario crecimiento de la matrícula de las últimas décadas sólo están comenzando a hacerse sentir sobre la estructura productiva, y sus consecuencias son aún imprevisibles.

IV

Consideraciones finales

La información considerada en este trabajo no permite ninguna estimación precisa de la magnitud del 'impacto' de la educación sobre los procesos más generales de movilidad social y redistribución de las oportunidades sociales. Con todo, es posible concluir que los sistemas de educación formal no estuvieron al margen de aquellos procesos, y que en ciertas etapas del desenvolvimiento de los países ocuparon un lugar destacado, particularmente cuando se formaron las nuevas clases medias urbanas y condiciones de transformaciones estructurales de gran magnitud.

Además, pudo apreciarse también que no se sostienen ciertas interpretaciones acerca de un alto grado de autonomía o una dependencia total de la educación con relación a la matriz social.

Lo que existe es más bien una autonomía relativa de los sistemas de educación formal que no contribuyen sólo o simplemente a reproducir la matriz de desigualdades sociales, ni tampoco pueden liberarse de sus restricciones. En este

sentido, la educación como una agencia para emitir 'pasaportes' que llevan hacia el poder y el privilegio es algo bastante más limitado de lo que las teorías 'optimistas' pudieron imaginarlo; la función de movilidad atribuida a la educación parece ser más eficaz que su función redistributiva.

Por otra parte, del análisis de las tendencias sociales recientes de la educación y la movilidad se deriva una evaluación prospectiva que sugiere el conflicto. La educación en América Latina parece encontrarse en un punto crítico donde ha pasado de ser un mecanismo de resolución de problemas para convertirse en un generador de nuevos conflictos.

Las consecuencias sociales de la superposición de los dos procesos paralelos, uno de crecimiento desmesurado del 'orden' educativo, y el otro de pérdida de predominio de la movilidad inducida por los cambios estructurales, permiten prever para el futuro una agudización de la ten-

sión social. Con diferentes ritmos y velocidades todos los países de la región parecen estar moviéndose en este sentido.

Si es previsible un agotamiento más o menos cercano de los mecanismos de movilidad estructural, y si las posibles instancias de movilidad serán predominantemente las que deriven de una escasa permeabilidad de la estructura social, es difícil imaginar qué mecanismos alternativos podrán ser aplicados.

Es cierto que el mismo problema aparece en los países más desarrollados y allí los efectos positivos de la educación sobre la redistribución son menos importantes de lo que teóricamente se supuso. Pero también parece evidente que en ellos otros procesos asociados al 'Estado de bienestar' han actuado vigorosamente para neutralizar las desigualdades sociales.

El hecho de que países como Alemania gasten en 'bienestar' 1 900 dólares por habitante, o Italia 830, y que el porcentaje de sus costos alcan-

ce casi a una tercera parte del PIB en Holanda, Dinamarca y Francia, para citar sólo algunos ejemplos, muestra la capacidad de estas sociedades para 'implementar' mecanismos alternativos de igualación. Tampoco en los Estados Unidos, donde la educación fue propuesta como el instrumento de redistribución por excelencia, hay pruebas de que las políticas de 'bienestar' hayan sido un mecanismo más efectivo para el logro de esos objetivos de distribución.

Nada de esto aparece en los países de América Latina donde el Estado de bienestar es aún incipiente y enfrenta, como en todo el mundo, crecientes dificultades para su expansión. Es posible predecir, entonces, que en ellos se pondrá de manifiesto una fuerte consolidación de la rigidez de su estructura social, a la vez que la exacerbación de los problemas de la sobreeducación relativa, la desvalorización de las credenciales educativas y la competencia alrededor de los 'bienes' educativos.

BIBLIOGRAFIA

- G. Almond y G. Powell, *Comparative. Politics: a Development Approach*, Boston, Little, Brown and Co., 1966.
- Anderson, C.A., "A Skeptical Note on Education and Mobility", en *American Journal of Sociology*, Vol. 66, mayo 1961.
- Beccaria, Luis A., "Una contribución al estudio de la movilidad social en la Argentina. Análisis de los resultados de una encuesta para el Gran Buenos Aires", en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, N° 68, Vol. 17. Enero-marzo 1978.
- Bayce, R., *La investigación contemporánea en educación: una evaluación epistemológica de teoría y métodos*, Montevideo, Editorial Acali, 1983.
- Blau, Peter y Otis, Duncan, *The American Occupational Structure*, Nueva York, Wiley, 1967.
- Bowles, Samuel, "Towards an educational production-function", en W.L. Hansen (ed.): *Education, Income and Human Capital*, NVER, Vol. 35, 1970.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1977.
- Carciofi, R., "Análisis de la situación educacional en América Latina", Serie A, N° 122, CELADE, Santiago de Chile, 1974.
- Coleman, James y otros, *Equality of Educational Opportunity*, Vol. 1, Washington, D.C., Government Printing Office, 1966.
- Davis, K. y W.E. Moore, "Some Principles of Stratification", R. Bendiva y S.M. Lipset (ed.), en *Class, Status and Power*, 2ª ed., 1966.
- Do Valle Silva, Nelson, "As Duas Faces da Mobilidade", en *Dados*, N° 21, Publicação do Instituto Universitario de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1979.
- Duncan, O.D. y R. Hodge, "Educational and Occupational Mobility: A regression analysis", en *The American Journal of Sociology*, Vol. LXVIII, N° 6, mayo 1963.
- Filgueira, C., H. Apezchea y S. Prates, "Estudio y trabajo en el exterior", *Cuadernos de CIESU*, N° 10, Montevideo, 1976.
- Filgueira, C., "Predisposición migratoria en los egresados profesionales", *Cuadernos de CIESU*, N° 5, Montevideo, 1976.
- Filgueira, C., *Expansión educacional y estratificación social en América Latina: 1960-1970*, en UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Buenos Aires, 1977.
- Kerckhoff, A.C.; Campbell, R.T.; y Trott, J.M., "Educational and Occupational Attainment in Great Britain", en *A.S.R.* Vol. 47, N° 3, junio 1982.
- Filgueira, C. y C. Geneletti, "Estratificación y movilidad ocupacional en América Latina", en *Cuadernos de la CEPAL*, N° 39, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1981.
- Frejka, T., *Análisis de la situación educacional en América Latina*, Serie A, N° 122, CELADE, Santiago de Chile, 1974.
- Gintis, Herbert, "Education and the characteristics of worker productivity", en *American Economic Review*, mayo 1971.
- Griffin, L.J. y K.L. Alexander, "Schooling and Socioeconomic Attainments: High School and College Influ-

- ces", en *The American Journal of Sociology*, Vol. 84, N° 2, septiembre 1978.
- Harbison, F.H. y C.A. Myers, *Education Manpower and Economic Growth*, McGraw Hill, Nueva York, 1964.
- Heintz, P., *Un paradigma sociológico del desarrollo, con especial referencia a América Latina*, Buenos Aires, Ed. del Instituto Di Tella, 1964.
- Jencks, Christopher y otros, *Inequality*, Nueva York, Basic Books, 1972.
- Jencks, Christopher, "The Coleman Report and Conventional Wisdom": Mosteller, F. y D. Moynihan, *On Equality of Educational Opportunity*, Nueva York, Vintage Books, 1972.
- Klubitscko, Doris, *El origen social de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires*, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, (DEALC/Fichas 9), Buenos Aires, 1980.
- Mincer, Jacob, "Education, Experience and the Distribution of Earnings and Employment", en F.J. Juster (ed.), *Education, Income and Human Behavior*, Nueva York, MacGraw Hill, 1975.
- Rama, Germán W., *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1978.
- Sewell, W.H., A.O. Haller y A. Portes, "The Educational and Early Occupational Attainment Process", en *American Sociological Review*, Vol. 34, N° 1, febrero 1969.
- Terra, J.P., *La educación y los problemas del empleo*, en UNESCO-CEPAL-PNUD, Informes Finales N° 3 (Buenos Aires), 1981.
- Tropp, A., *The Social Function of Education Systems* (mimeo), Londres, School of Economics and Political Science, 1965.
- UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Síntesis General, Vol. 2, Buenos Aires, 1981.
- UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Síntesis General, Vol. 3, Buenos Aires, 1981.
- UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Síntesis General, Vol. 4, Buenos Aires, 1981.
- UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", *Sociedad rural, educación y escuela, Informes Finales N° 1*, Buenos Aires, 1981.
- White, Gordon, "Higher Education and Social Redistribution in a Socialist Society. The Chinese Case", en *World Development*, Vol. 9, N° 2, febrero 1981.
- Wilson, Kenneth L., "Toward an Improved Explanation of Income Attainment: Recalibrating Education and Occupation", en *American Journal of Sociology*, Vol. 84, N° 3, noviembre de 1978.