

UNESCO/CEPAL/PNUD

Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

NOTAS ACERCA DE LA EXPANSION
UNIVERSITARIA, EL MERCADO DE EMPLEO
Y LAS PRACTICAS ACADEMICAS

Germán W. Rama

Ponencia para el Seminario
"Situación actual de las Universidades en América Latina
Bogotá, 26 al 29 de Setiembre de 1978"

Borrador
Distr.
RESTRINGIDA
DEALC
Fichas/5
20 octubre 1978
Original: español

781905

SEDE DEL PROYECTO

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES

Cerrito 264 - 5° piso
Casilla de Correo 4191
Teléfonos 35-2947 2988 3138
Dirección cablegráfica UNATIONS
Buenos Aires - República Argentina

I

Una característica general de América Latina es el dinamismo de la expansión educativa. Durante las décadas de los 50 y los 60, se registró un esfuerzo sistemático de los gobiernos para ampliar la oferta educativa e inducir la demanda mediante un conjunto de medidas que las estimulaban. Las políticas se articulaban con un proceso económico - la sustitución de importaciones - y con un proceso político de ampliación de la participación, que comprendía desde formas populistas hasta diversos grados de democracia ampliada.

Ambos procesos se corresponden - por otra parte - con el primer impacto de la urbanización, que genera varios espectros, entre los que se destaca el de la carencia de mecanismos de socialización que reemplazaran las formas de encuadre tradicional, propias de las comunidades rurales.

Las necesidades de recursos humanos y de integración de las masas recientemente urbanizadas coincidieron con una serie de propuestas de desarrollo y cambio social que se engloban genéricamente en el concepto de 'modernización social'.

Si bien el incremento de las oportunidades educativas estuvo en sus orígenes fundamentalmente vinculado con proyectos de tipo político, a medida que la modernización fue expandiéndose, las expresiones políticas y en particular las planificadoras, comenzaron a enfatizar la hipótesis del papel económico de la educación tanto a través de su aporte en recursos humanos calificados - cuyo efecto en la productividad se cuantificaba de diversas formas - como a través de la transmisión de valores acordes con una economía moderna.

De esta forma, la educación dejó de ser visualizada solamente como agente de integración social y de promoción de sectores emergentes y comenzó a ser evaluada en relación con los tipos de necesidades de recursos humanos.

Este doble juego se inscribe en la modalidad que asume el desarrollo económico latinoamericano y en particular en las repercusiones que éste tiene en términos de empleo. La industrialización de la inmediata post-guerra, se caracteriza por orientarse fundamentalmente a la producción de bienes de consumo masivo y, desde el punto de vista tecnológico, por una baja composición de capital y alto insumo de mano de obra.

Hacia los años 50, la industrialización requería la transformación educativa de contingentes considerables de mano de obra, lo que se expresó, por una parte, en el surgimiento de los institutos de capacitación tipo SENA-SENAI-SENAC y otros, cuya difusión estuvo directamente

correlacionada con el bajo nivel de escolarización primaria de los países que adoptaron ese tipo de instituciones. Pero por otra, fue evidente la implementación de un serio esfuerzo en materia de escolarización que tuvo en el Proyecto Principal N°1 de Unesco sobre extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria su más importante reflejo de asistencia técnica internacional.

Paralelamente, el modelo de desarrollo comprendía cambios en la estructura agraria que, aunque fueron realizados en débil medida, plantearon la preocupación por el estado de la educación rural. Producto de esta preocupación fueron los nuevos programas de educación primaria en algunos países y la difusión de institutos normales rurales y de escuelas técnicas agrarias. En este proceso, la tácita alianza entre sectores medios emergentes y proletariado industrial, tan destacada en la literatura sociológica latinoamericana, tiene su expresión educativa en políticas que desarrollan simultáneamente la educación primaria para el segundo y expanden las oportunidades de educación media para los primeros. En principio, el conflicto social está disipado. La dinámica económica crea expectativas de movilidad por expansión estructural que asegura inserciones para todos los grupos. La clase baja rural y urbana recibe escolarización primaria que le permite ingresar a la condición proletaria o artesanal, de adecuada viabilidad en el momento; las clases medias emergentes tienen acceso a la, hasta entonces elitista educación secundaria, a la educación normalista y, en menor medida, a formas de educación técnica de tipo medio, de valor económico reconocido, al tiempo que se les abre el amplio mercado de los servicios urbanos, de la educación y del Estado.

Finalmente, los antiguos grupos oligárquicos comparten la educación superior con las clases medias tradicionales y admiten la incorporación de una generación de hijos de industriales que buscan en la universidad el status y las calificaciones académicas que en forma débil detentaban sus padres.

Sin desmedro de que algunos integrantes de las clases emergentes lograran tener acceso a la universidad, ésta no cambió sustancialmente su composición social. Los datos acerca de la participación en la educación superior por parte del grupo de edad teóricamente correspondiente permiten comprobar esta proposición en forma fehaciente. En efecto, hacia 1960 la tasa bruta de escolaridad sólo superaba al 5% en los países de más temprana urbanización y modernización social (Argentina y Uruguay) en tanto que en los países de mayor población (Brasil, Colombia y México) estaba situada en el 2%.

La educación superior estuvo protegida de la demanda social no sólo porque las oportunidades de ocupación desestimulaban la continuación de estudios, sino por la naturaleza de la educación media. Por un lado debe tenerse en cuenta que una parte considerable de la oferta

educativa consistió en plazas en los institutos normalistas que conocieron una enorme expansión hasta mediados de la década del 60 1/. Estos institutos ofrecieron una alternativa de educación e inserción ocupacional adecuada al patrón social dominante en cuanto a las actividades compatibles con la condición femenina y a un mercado de empleo en gran expansión. Por otro lado, debe recordarse que las sociedades con economía urbana más compleja canalizaron parte de la demanda de educación secundaria hacia la formación comercial - caso de Argentina - y que en las sociedades en las que la jerarquización de clases sociales era considerable, los sectores proletarios y de baja clase media optaron - dado que era una oportunidad acorde con el horizonte de movilidad interiorizado - por la educación técnico industrial que les fue ofrecida, como aconteció en Chile en la década del 50 y, parcialmente, también en Argentina.

Hacia 1960, la demanda de educación media comenzó a ser significativa. Tres países tenían una tasa bruta de escolaridad, en relación con el tramo de edad 13 - 19 años, del 25% o más (Panamá, Argentina y Uruguay, en orden ascendente) y otros tres figuraban entre el 15% y el 24%, (Costa Rica, Venezuela y Chile), mientras el resto de los países se alineaba alrededor del escaso 10% que detentaban los tres países que actualmente tienen mayor población en América Latina.

Dejando de lado la consideración del tema de la presencia de países pequeños y de limitada industrialización entre los de mayor cobertura de educación media, debe señalarse que si bien las tasas todavía eran reducidas, su significación aumenta considerablemente si se recuerda que el grueso de la matrícula estaba en el bachillerato, concebido dentro del sistema educativo como un vestíbulo de la enseñanza superior.

La educación secundaria recibe un mayor volumen de educandos pero al mantener el mismo patrón pedagógico actúa de muro de contención de las demandas sociales. Tanto en sus contenidos como en sus patrones pedagógicos, la educación secundaria latinoamericana reflejaba el modelo que en Francia se concibiera para la formación cultural de la élite 2/. El liceo, con su doble encastre de pensamiento especulativo y teórico y de socialización a través de una historia y cultura presentadas aparentemente como de la humanidad, pero que eran en realidad las de los grupos superiores y sólo inteligibles para quienes eran sus herederos, se constituyó en el principal factor de integración en los valores de los grupos dominantes y en un mecanismo de exclusión para quienes no eran portadores de una cultura compatible con la difundida por la escuela 3/.

La educación secundaria tradicional, concebida para el desarrollo de un tipo de aptitudes aplicables en el estudio superior y en el ejercicio de posiciones elitarias, no cambió cuando la población se expandió. Por el contrario, defendió encarnizadamente las formas de pensamiento que transmitía, se fortificó en el uso del lenguaje y de la cultura tradicional, excluyó la explicación del presente y de los actores sociales

a los que pertenecen como grupo la nueva clientela y repitió un mecanismo de aprendizaje basado en relaciones de poder y en pautas culturales que sólo poseen los grupos medios y altos.

La mortandad académica es alta y quienes a pesar de su origen logran superar los filtros, lo hacen habiendo interiorizado el modelo de los grupos superiores, identificándose con sus posiciones, o al menos en actitud de dependencia en relación con ellos.

En este punto parece preciso señalar que la aceptación de la ideología del sistema no es sólo producto de la imposición de un modelo ideológico y de la ausencia del marxismo (o de cualquier otra ideología anti statu quo) en la vida académica universitaria. Contribuye - o da el marco en el cual esa imposición logra resultados positivos - el hecho que el sistema social logra dar una satisfacción relativamente aceptable a las demandas sociales y al horizonte de expectativas vigentes. En la etapa posterior, en cambio, a pesar que la imposición ideológica sigue vigente en la enseñanza media, los cambios estructurales ponen en evidencia la incoherencia de los postulados ideológicos con la realidad social. Por un lado, la ideología escolar no refleja ni siquiera los valores sociales dominantes (mientras la escuela sigue atada al esquema cultural y valorativo del siglo XIX, la sociedad ha comenzado a incorporar las pautas del capitalismo industrial: eficientismo, pragmatismo, especialización científica, innovación constante, etc.); y, por otro, el sistema social no garantiza (o garantiza menos que antes) la satisfacción de las expectativas abiertas (expectativas que, por otra parte, tienen ahora un horizonte mucho más amplio, dado por las posibilidades de consumo que abre la concentración de ingresos y la discontinuidad social que ello implica). Este rasgo de la nueva etapa tiene que ver, obviamente, con las características que se señalan en el texto sobre la dinámica del mercado de empleo y del estilo de desarrollo vigente.

Por eso, en las sociedades en que el sistema social tenía un razonable grado de legitimidad o, dicho en forma negativa, en que el poder no reposaba sólo en la fuerza y la arbitrariedad, los estudiantes universitarios no constituyeron un grupo social contestatario. Los conflictos estudiantiles se produjeron dentro del sistema y, muy frecuentemente, con el propósito de reconstruirlo o de modernizarlo, lo cual les otorga un papel desencadenante incongruente con su mera fuerza, pero explicable por el poder social que está detrás de ellos. Baste recordar que las movilizaciones estudiantiles más importantes de los 50 se realizan contra las tiranías militares o contra los regímenes populistas, y se hacen en nombre de ciertos valores sostenidos por las altas clases medias y la parte liberal de la clase superior. En los países de regímenes democráticos estables, por su parte, el activismo estudiantil sólo expresaba su preocupación por los sucesos internacionales incompatibles con la democracia formal.

Este tipo de politización estudiantil tenía como trasfondo una universidad en la que las ideologías anti statu quo, como el marxismo, carecían prácticamente de representación al nivel de la explicación académica.

El papel de la universidad como centro académico de socialización de las potenciales élites, se mantuvo inicialmente a pesar del cambio implícito en la industrialización, y en algunos casos en que se produjeron desequilibrios en el sistema político fue el lugar de 'destierro' de las élites tradicionales. La función de preparar los cuadros dirigentes se manifestaba en el predominio aún incontestado de las facultades de derecho, acompañadas por las facultades de medicina.

La modernización de las estructuras económicas se manifestó en las universidades a través del desarrollo de las carreras de administración y economía que, en algunos países, llegaron incluso a desalojar de la posición preminente en cuanto a matrícula a las facultades de derecho. Por otro lado, el desarrollo del sistema educativo de nivel secundario y la creciente feminización de la matrícula explican el incremento en las carreras de educación y humanidades.

Pero la modernización social no produce internamente proyectos de reestructuración universitaria. Estos proyectos tienen lugar fundamentalmente como efecto de una presión externa en medio de un verdadero juicio a la universidad por su marginación en relación con los requerimientos del cambio. El proceso tiene tal carga que el tono del mismo puede expresarse en la frase "de même que les universités sont souvent accusées de tout étudier sauf elles-mêmes, de même peut on leur reprocher, avec justice, d'etre préparées à tous les changements sauf à ceux qui les concernent." 4/.

No es del caso analizar aquí los componentes ideológicos existentes en las propuestas con respecto a la forma en que se produciría el desarrollo en América Latina y al papel que se asignaba a los profesionales universitarios considerados como nueva élite técnica. Lo que sí corresponde señalar es que tal vez con la excepción de la universidad chilena, que tuvo un modelo de desarrollo propio, el programa de modernización de carreras y reestructuración de la docencia fue externo a la universidad, y su implantación estuvo estrechamente vinculada con el carácter no masivo de la universidad y con la apertura de la sociedad a los paradigmas de origen norteamericano.

Los componentes principales de este programa fueron, por una parte, la imitación de modelos académicos y, por otra, la consideración de la tarea de formación de recursos humanos como función central de la universidad. Esto mismo explica la resistencia que frente a esta tendencia se produjo en los países en que una larga apertura educativa aseguraba un razonable stock de profesionales en las carreras técnicas y en los que

la universidad tenía una tradición académica con los elementos de inercia consabidos, pero también con una diferenciación cultural, interna y externa a ella, que sostuvo el valor del conocimiento científico como elemento central de la vida académica.

Un panorama como el descripto hasta aquí tiene los riesgos de la generalización, tanto más fuertes cuando se considera la heterogeneidad de las situaciones nacionales y su distinto tiempo histórico en términos de cambio social. No escapa al autor el reconocimiento del desfase en el tiempo de muchos de los procesos analizados. Así, por ejemplo, Ecuador y Perú realizaron una política de integración nacional por la educación básica recién en el último decenio. Tampoco escapa la peculiaridad de ciertos procesos políticos ni menos aún las diferencias en cuanto a urbanización, industrialización y consolidación del estado-nación en los diferentes países latinoamericanos. Pero la consideración global de un punto de referencia permite reubicar en un marco estructural, y en una visión histórica de corta duración, la situación de crisis actual de la universidad latinoamericana y los procesos que la motivan.

II

A partir de la década de los 60 se produce un cambio significativo en el modelo de desarrollo económico. La etapa de la "sustitución de importaciones" agotó su ciclo y luego de distintas alternativas, la industrialización se orientó a la producción de bienes de consumo durables y sofisticados, a la internacionalización de sus mercados por la presencia de las corporaciones multinacionales y a la incorporación de nuevos patrones tecnológicos que implican mayor dotación de capital y menor requerimiento de mano de obra. Finalmente, algunos países asumieron un modelo de economía abierta, manifestaron un menor interés por la capacidad de consumo de sus mercados nacionales y propugnaron un patrón exportador de bienes industriales simples cuya competitividad debe asegurarse por un menor costo de la mano de obra.

La industria dejó de ser el mercado de empleo en expansión como en la década de los 50; en los países de reciente industrialización el impacto de las trasnacionales sobre el empleo industrial se redujo a modificar el perfil educativo de los ocupados, sin alterar los volúmenes de ocupación 5/.

Paralelamente al nuevo modelo industrial, también la distribución del ingreso tiende a concentrarse y las expectativas y programas de reforma agraria sufren serias limitaciones en la mayoría de los países; en algunos de ellos, incluso, se produce una involución con respecto a lo ya realizado, y en otros la modernización capitalista de la agricultura con fines industriales o de exportación acelera el proceso de descomposición del campesinado sin generar otras alternativas ocupacionales.

Las repercusiones de esta nueva estructura económica en el campo educativo son múltiples y muchas de ellas se manifiestan a través de la situación del mercado de empleo. La fundamental es que la industria no deviene el mercado de empleo masivo esperado ni la agricultura minifundista se transforma en una condición económica y social desarrollada. La última expulsa población y las migraciones provocan urbanización sin industrialización, marginalidad y conformación de un subproletariado urbano.

La alfabetización en América Latina no fue previa a la escolarización ni resultante de demandas religiosas y sociales, como en el paradigma europeo y anglosajón. En América Latina, en cambio, ella se desarrolla en forma tardía y adscripta a ciertos grupos sociales 6/. El ciclo de la universalización de la enseñanza recién comienza bajo el impulso del doble proceso de la industrialización y la ampliación de la participación política. El primer proceso cesa de reclamar mano de obra en forma masiva y como ello coincide con la regresión política

implícita en el establecimiento del nuevo modelo capitalista dependiente, los motores de la universalización de la escolaridad primaria dejan de actuar. Todavía en 1970 los indicadores de analfabetismo y de escolarización incompleta mostraban en forma fehaciente que el estilo de desarrollo económico vigente no requería de amplios sectores de población para el funcionamiento del sector productivo moderno.

A partir de entonces, el desarrollo educativo comienza a ser dominado por los grupos sociales en condiciones de lograr que sus demandas sean satisfechas. Como la educación primaria ya no es un objetivo para ellos, pasa a un segundo plano en las políticas, mientras que la expansión de las matrículas de educación media y superior se produce a tasas anuales extraordinariamente elevadas. La última se incrementa en más de un 300% entre 1960 y 1970 en Colombia, El Salvador, Panamá y República Dominicana, y en Brasil en el mismo período el incremento es de más del 600%. En el quinquenio 1970-75, Perú registra una expansión del 370% y Honduras y Venezuela del 200% y más. Paralelamente, la educación media alcanza en 1975 tasas brutas de escolaridad en relación con el tramo de edad 13-19 años del 62% en Uruguay, y de casi el 50% en Panamá, mientras que por encima del 30% y en orden creciente se ubican México, Colombia, Venezuela, Costa Rica, Argentina y Chile.

Obviamente, ningún indicador económico acompaña este ritmo y la expansión no puede explicarse por una demanda de recursos humanos del sistema económico. Uruguay es el mejor ejemplo de ello. Con una economía virtualmente estancada entre 1955 y 1973 y con el fenómeno emigratorio internacional de mayor entidad relativa en la región, presenta un incremento permanente de las tasas de escolarización secundaria, ya de por sí las más elevadas de la región. También en Perú, la escolarización universitaria se expande a uno de los ritmos más fuertes de la región, en el mismo período en que los problemas de ocupación y de satisfacción de las necesidades básicas adquieren nivel dramático 7/.

Los ejemplos podrían multiplicarse y sería fácil presentar una proyección de demandas potenciales de recursos humanos de nivel superior, postulando tasas de incremento de dotación de capital y tecnología muy superiores a las históricas, de lo que resultaría que la producción del sistema educativo es muy superior a la demanda del sistema económico.

La discrepancia tendría su explicación en la situación del mercado de empleo. La franja en expansión pasó a ser la correspondiente a los servicios, tanto tradicionales como modernos, pero mientras los primeros carecen de vinculación con la educación, es evidente que la expansión de los segundos está íntimamente asociada a ella.

En el transcurso de la década del 60 el conjunto de ocupaciones no manuales de tipo urbano (empleadores, trabajadores por cuenta propia, dueños de establecimientos, profesionales y semiprofesionales indepen-

dientes y dependientes, personal de gestión y empleados, vendedores y auxiliares) que con cierta imprecisión son calificados de "Estratos medios y alto", experimentó incrementos muy considerables. Esos estratos pasan de representar el 15% de la población económicamente activa (PEA) del Brasil en 1960 al 23,3% en 1970; en Chile del 20,3%, al 27,8%; en Panamá del 16,4%, al 21,8%; en Paraguay del 11,8% al 13,9% y en Venezuela registran un significativo salto, del 23,9% de la PEA en 1960, al 36,8% en 1970. Paralelamente, la información sobre muestras urbanas de Costa Rica permite apreciar un crecimiento en la participación de la categoría, del 33,6% al 46,3%; en Ecuador el ascenso fue del 25% al 39,8% y sólo la capital de Uruguay presenta el fenómeno inverso de decrecimiento de los estratos no manuales, que del 50,9% en 1963, descendieron al 45,8% en 1970 8/.

El incremento de estas categorías ocupacionales difícilmente pueda ser explicado en su totalidad a través de la hipótesis según la cual el incremento de la productividad en los sectores de elaboración de bienes produce el traslado de una demanda de altos ingresos hacia los servicios, cuya baja tecnificación los lleva a incorporar en forma siempre progresiva mayor ocupación. Sin duda el efecto existe, pero fundamentalmente en las economías industriales más avanzadas de América Latina, y sólo explicaría una parte del incremento. El peso mayor de la expansión habría que explicarlo por el papel del Estado generando servicios sociales y ocupación burocrática, y por el funcionamiento de un tipo especial de economía que exacerba la intermediación y los servicios en su funcionamiento.

La expansión de las ocupaciones no manuales implica una absorción significativa de individuos con alto perfil educativo. Si se examina, por ejemplo, el comportamiento de la categoría de profesionales y semi-profesionales - cuya composición incluye personas educadas aunque no siempre universitarias - se puede comprobar que en la misma década y para las situaciones de cobertura nacional o sólo urbana indicadas, experimentan los incrementos porcentuales más altos de todas las categorías ocupacionales 9/.

Por el momento la educación superior ha constituido el canal de acceso al mercado de empleo de mayor expansión relativa y los ingresos promedio de la categoría de más alta educación continúan siendo más elevados que los de menor educación, con distintos tipos de variaciones según países, según el patrón social de distribución de ingresos.

La afirmación precedente no implica que ambas situaciones hayan de tener vigencia en el futuro. Al contrario, actualmente ya existen síntomas de cierto deterioro.

Las líneas que se pueden indicar para el futuro de este proceso, incluyen, entre otras, las siguientes:

- a) Parece difícil suponer que el crecimiento de la década 1960-70

pueda mantenerse en la década siguiente. Si ello ocurriera, en Venezuela por ejemplo, como país de mayor composición de profesionales y semiprofesionales, esta categoría alcanzaría en 1980 el 14,9% de la PEA y en 1990 el 25,2% de la misma.

b) Los niveles de ingreso de los profesionales tendrían una tendencia hacia el descenso, por el sólo efecto de las relaciones de mercado, e internamente experimentarían discontinuidades que transformarían los promedios en indicadores engañosos.

Sin embargo, debe reiterarse que por el momento la educación superior constituye el pasaporte imprescindible para competir por el acceso al sector del mercado de empleo de mayor expansión y relativamente mejor remunerado.

El problema de los ingresos de los profesionales requiere algunas precisiones, ya que la situación difiere considerablemente entre las distintas categorías de países de la región. En primer término, la situación de exceso de oferta en los países de prolongada modernización social y académica pero con débiles tasas de crecimiento económico difiere sustancialmente de la situación de los países que tienen tasas de crecimiento económico muy elevadas, a partir de estructuras sociales y académicas tradicionales, lo que implica necesidad de desarrollar los servicios modernos, requerimientos de recursos humanos para nuevas tecnologías y escaso volumen del stock de profesionales formados.

En segundo término, no son asimilables las situaciones de los países grandes e industrializados a las de los pequeños países de economías agrícolas y enclaves de productos minerales. La diferenciación productiva y social de los primeros no es relacionable ni aún en términos de escala con la de los segundos y en consecuencia la capacidad de asimilación y las remuneraciones que ofrece el mercado de empleo son cualitativamente diferentes.

En tercer término, las frecuentes apreciaciones sobre la 'proletarización' de los universitarios reflejan varios implícitos. El primero es el de la supuesta productividad del recurso humano calificado, lo que es teóricamente discutible ^{10/}. El segundo es el de considerar que la condición de universitario debería deparar de por sí ingresos elevados, que aseguren un determinado poder de compra y que cuando las remuneraciones son inferiores la categoría ha sido desposeída. Esta actitud se mantiene sin tener presente la capacidad teórica de economías no desarrolladas de solventar ese nivel de ingresos ni los niveles de existencia de la mayoría de la población. El tercero es considerar como condición normal y como punto de referencia un momento histórico en que los ingresos de la categoría fueron los mayores de una serie temporal.

Las referencias a los ingresos de los profesionales universitarios no implican omitir una serie de problemas no considerados que vuelven complejo el análisis y que no se toman en cuenta porque no afectan el razonamiento de la ponencia. Entre ellos corresponde recordar: la importancia del origen social en la fijación de las remuneraciones, con independencia de las capacidades profesionales; la vinculación entre universitarios y detentadores de capital y los ingresos que figuran como salarios pero que derivan de la segunda condición; las condiciones monopólicas que obtienen ciertas categorías de profesionales; y por último, pero no menos importante, las relaciones de poder que supone la condición universitaria y los beneficios que se desprenden de ella.

Pero cualquiera de las observaciones anteriores no anula la circunstancia de que los grupos sociales demandantes de educación superior perciban la graduación universitaria como virtualidad de ocupación, status e ingresos. La condición del mercado no actúa directamente sobre la universidad sino que pasa a través de las representaciones que las clases y los grupos sociales tienen de ese mercado, lo que supone que las representaciones son tamizadas por los componentes socioculturales que corresponden a esas clases y esos grupos.

Admitiendo que la tendencia expansiva de las universidades provocará en el conjunto de los graduados - en cuanto categoría y no a los grupos de más alta posición estratificada dentro de ella - dificultades crecientes para la obtención de ocupaciones congruentes con la formación recibida y remuneraciones relativamente inferiores en la medida en que se produzca una saturación del mercado, ello no implicará una reducción inmediata de la demanda; eso podría llegar a suceder en un momento temporalmente avanzado de la crisis de ocupación e ingresos. Tal como lo plantea Jean-Claude Passeron 11/, "La demande d'éducation formulée par le marché du travail n'est que très analogiquement une 'demande' rencontrant une 'offre' puisque, en ce cas, il n'existe rien que ressemble aux mécanismes de marché et que, par conséquent, l'offre ne saurait être que très indirectement pénalisée par la demande insatisfaite. Si la tradition universitaire a pu ignorer aussi longtemps et aussi souverainement les besoins des professions et des métiers, c'est que, dans le non-ajustement des produits scolaires aux demandes de l'employeur, c'est le produit (le diplômé), non le producteur (l'universitaire), qui est pénalisé par les difficultés d'emploi; le produit sanctionné n'est susceptible de réagir au préjudice et de devenir producteur de décisions plus rationnelles qu'en tant qu'il est reproducteur (susceptible de devenir un jour parent d'élève), ce qui est fort lointain, on en conviendra".

Por otra parte, la demanda de educación superior se ve reforzada a través de ciertas condiciones del cambio de la estructura económica y de la coyuntura política. Entre las primeras debe recordarse

la progresiva asalarización de las sociedades urbanas latinoamericanas y las crecientes limitaciones a la movilidad ascendente a partir de la pequeña empresa. El Estado ha incrementado sus funciones y en algunos países sus empresas son las únicas que tienen una dimensión acorde con la concentración de capital y tecnología contemporáneas. Las corporaciones multinacionales han desplazado la producción de mediana escala nacional y con su dominio han establecido virtuales monopolios en una serie de sectores de producción. La 'corporización' de las economías latinoamericanas no sólo deja mínimo espacio a las empresas pequeñas y medianas, que son 'satelizadas', sino que también introduce mecanismos de reclutamiento de personal que por el manejo burocrático necesariamente se apoyan en una vinculación funcional entre educación y jerarquía ocupacional; por otra parte, los criterios que introducen las corporaciones, por el papel dominante que detentan, caracterizan no sólo al limitado mercado de empleo que desarrollan sino que se transforman en comportamientos admitidos en la mayor parte del mercado nacional.

En cuanto a la coyuntura política, la referencia a demanda educativa consiste en que los mecanismos de movilidad ascendente por vía política han quedado suspendidos en la medida en que el juego de los partidos y con mayor razón el cambio político revolucionario, han sido anulados por el ejercicio del poder militar asociado a ciertos grupos de cúpula, con poder anterior al desempeño político.

III

El estilo de desarrollo predominante en América Latina incentiva la demanda de educación superior. La incapacidad de su economía para generar empleo, la concentración de los ingresos en un reducido sector de la población - con la consiguiente determinación de un tipo de consumo y producción - y la apertura creciente de la escala salarial para integrar en aquel sector de consumo a una parte de los no propietarios de capital, son algunos de los factores ya indicados. Pero junto a ellos figuran otros que en algunos casos los refuerzan y en otros mantienen una contradicción inestable que ha desembocado, en los países de modernización temprana, en una crisis del modelo.

En la búsqueda de legitimación de los sistemas, se ha creado en amplios sectores de las clases medias la expectativa de movilidad social ascendente. Como simultáneamente las posibilidades de acceso al poder y participación en el capital son muy restringidas se ha procurado canalizar esa expectativa fundamentalmente a través de la educación.

Explícitamente, los proyectos de reforma de la educación media de países latinoamericanos han proclamado que algunas de las funciones claves de la educación consisten en la efectivización de la democrática igualdad de oportunidades, en la canalización de la movilidad social y en asegurar un sistema de reclutamiento para los distintos roles sociales fundado en la 'meritocracia' 12/.

La educación constituiría un ámbito autónomo y aún contrapuesto al sistema de clases sociales, y la neutralidad educativa haría posible el proceso privilegiado de una renovación permanente de las cúpulas de poder político, económico y cultural 13/.

La mayor prueba de que se le ha adjudicado esa función consiste en verificar que lo que realmente se hizo, fue la ampliación de un sistema educativo único, el que hasta el momento se destinaba a la élite.

Y para consolidar el mito y asegurar simultáneamente la necesaria ampliación del mercado de consumo y de la base de sustentación de los sistemas de poder, el Estado asumió - junto a la difusión de esta propuesta educativa - el desarrollo de las ocupaciones para los graduados, fundamentalmente en los servicios sociales y comunitarios que creó 14/.

El estímulo que ese cuerpo de valores confiere a la demanda educativa constituye un refuerzo muy considerable a las condiciones estructurales anotadas, y, como se verá posteriormente, uno de los factores de mayor incidencia en la confrontación entre expectativas y realidades incongruentes con las mismas. Pero por su lado el papel de un Estado como empleador mayor y signado por la escasa racionalidad de medios y fines tuvo seguramente un efecto muy considerable en la consideración de la educación como una agencia de acreditación formal y cuyo papel cognos-

citivo no era relevante.

Si en la primera etapa del proceso que se analiza la educación secundaria constituyó la barrera cultural y cognoscitiva del decurso académico, en la segunda etapa, de expansión masiva, el desbordamiento de su capacidad selectiva y el vaciamiento de su papel de integración en la cultura elitaria, son rasgos reconocidos por jueces académicos y técnicos.

La crisis de las funciones culturales de la educación secundaria está asociada en primer término con la expansión cuantitativa, pero la magnitud de aquélla resulta inexplicable si sólo se la interpreta como una expresión más del proceso universal de expansión.

Salvo en los países de modernización temprana, en el conjunto de América Latina las oligarquías y luego los diversos grupos dominantes consideraron la cultura como un bien de uso exclusivo, de cuya tenencia y transmisión se haría cargo un grupo especializado de la misma. Mientras que en Europa la alfabetización a partir de la Reforma religiosa abre caminos a la comunicación escrita y los distintos grupos sociales compiten en la transmisión de los mensajes que posibilitan el control ideológico y asumen como factor de legitimidad de poder un dominio superior al de los otros grupos en el quehacer cultural ^{15/}, en América Latina la elección fue excluir de la cultura a los grupos que no integraban la cúpula. Entre las múltiples manifestaciones de este comportamiento se pueden mencionar, por ejemplo: la exclusión lingüística de la población indígena, que quedó hasta la fecha privada del código de comunicación básico de los grupos dominantes; la preocupación por el purismo lingüístico, en el marco de sociedades analfabetas, de lo que en el momento de su creación el Instituto Caro y Cuervo es un ejemplo claro; la pobreza cultural e informativa del periódico, que fue en cambio en Europa el agente de formación de los sectores medios. A ello debe agregarse que los valores relativos a la división de funciones por sexo impusieron una determinada educación para las mujeres integrantes de los grupos de cúpula, consistente sobre todo en el aprendizaje de las buenas maneras.

Por ello, a pesar de que el grueso de los incorporados a la educación secundaria proviene de los sectores medios, lo basto de sus condiciones culturales, enfrentado a una relación pedagógica inadecuada para sus características, provoca una transformación de la educación en un proceso ritualista, en el que la memorización y la repetición se transforman en la liturgia de profesores y estudiantes recién incorporados.

El fenómeno se amplía por la creación desordenada de establecimientos públicos y privados y por la falta de libros y equipamiento científico.

La revolución del libro aún no ha llegado al conjunto de América Latina y la enseñanza se realiza en liceos e incluso en un sector considerable de sedicentes universidades por medio de las notas de clase.

La debilidad cultural de ese aprendizaje-repetición se manifiesta en que mientras la matrícula media y superior se ha expandido vertiginosamente, el libro permanece como uso de minorías, sin llegar a la difusión masiva del producto, ni siquiera la de los manuales de conocimiento 16/.

En aquellos países en que la educación secundaria fue 'sobrepasada', la expansión de la superior fue igualmente explosiva, afectando en forma crucial la calidad del sistema universitario y acelerando los procesos de segmentación universitaria, que se apoyan en razones no académicas sino vinculadas con la estratificación de origen de los estudiantes y la del mercado de empleo de los egresados.

IV

A la expansión de la secundaria correspondió la de la enseñanza superior. En algunos países se consideró que los mecanismos de selección a lo largo de la universidad serían eficientes para detener lo que se consideraba una plétora de egresos; en otros se recurrió al examen de ingreso como forma de limitacionismo.

La experiencia de 15 años de práctica de ambos métodos es a escala nacional negativa con respecto a los objetivos propuestos; ya sea porque la presión por graduarse provino de grupos sociales en condiciones de ser escuchados por los centros de poder político y/o académicos, o porque la propuesta democratizante fue la más sugestiva y la menos costosa de las acciones tendientes al control de tensiones sociales, lo cierto es que los mecanismos de control fallaron.

Sin embargo lo sugestivo es que los países que detentaban una mayor diferenciación cultural y habían organizado tempranamente la educación secundaria fueron los que obtuvieron mejores logros en el control de la demanda de educación superior, porque establecieron como requisitos fundamentales para el acceso, los de naturaleza académica, y no los fundados en principios de cuantificación de recursos humanos o en ciertos óptimos de tamaño de la universidad.

El caso del Uruguay, que ostenta la más antigua y alta tasa de escolarización secundaria, con una mediana tasa de escolarización universitaria a pesar de las características de libre ingreso, es un excelente ejemplo. En su etapa democrática confluyeron la política académica y la política social: la primera estableciendo una selección socialmente admitida por estar basada en un patrón cultural compartido, y la segunda asegurando una distribución mesocrática de ingresos que, al mejorar la posición de los grupos medios e incluso inferiores, no rentabilizaba la titularidad universitaria en un grado tal que motivara altas presiones por la terminación del ciclo académico 17/.

En la mayoría de los casos nacionales en cambio, las prácticas limitacionistas se fundaron en la aplicación de mecanismos basados en la estratificación social y en un concepto de la educación media y superior entendida como una empresa proveedora de recursos humanos, que debía adaptar su producción a la demanda del mercado de trabajo o a alguna proyección cuantitativa del mismo.

Respecto de lo primero, la escasa oferta de educación fiscal, especialmente en el ciclo secundario, constituyó el procedimiento tradicional de restricción, ya que de esa forma se bloqueaba el ascenso de grupos de ingresos inferiores (Es sugestivo que simultáneamente se mantenían universidades oficiales y prácticamente gratuitas, lo que impli-

caba hacer una transferencia de ingresos a los grupos de mayor poder económico'.

El papel de la educación privada secundaria y superior tiene en la región connotaciones específicas. En sus orígenes tuvo a su cargo la socialización selectiva con base de tipo religioso y en general aseguraba la interacción entre categorías homogéneas de ingreso y status. La masificación de la educación de segundo y tercer nivel, al desvalorizar la cultura escolar misma, provocó también en países que ya tenían una tradición de escuela oficial y gratuita un reforzamiento tardío de la privatización.

Este proceso estuvo asociado a varios factores: legitimaba con símbolos diferenciadores la superioridad de un acceso aparentemente similar, aseguraba a los grupos medios altos y altos cierta calidad del aprendizaje y apartaba a sus hijos de los centros de socialización masificados, en los que comenzaban a difundirse orientaciones valorativas anti statu-quo. Pero una nota adicional a estos factores - que podría tener especial importancia en sectores muy específicos dentro de las nuevas capas burguesas en rápido ascenso - la constituye la necesidad de garantizar el logro escolar al margen de exigencias puramente meritocráticas, que pudieran llegar a predominar en un sistema educativo masificado donde se neutralizan ciertos efectos particularistas provenientes del origen social, el poder o la influencia política 18/.

La orientación hacia la adscripción en los grupos sociales superiores latinoamericanos tiene una larga tradición. No sólo eran los 'poseedores de la cultura' sino que ellos reconocían a través del control del Estado la validez de los títulos de los establecimientos que educaban a sus hijos, sin estar enfrentados a ninguna prueba de competencia universalista. A efectos de contraste con un sistema competitivo y elitista debe recordarse que el examen de bachillerato como prueba nacional previa al ingreso a la universidad y como 'rito de pasaje' se establece en Francia en 1808.

En América Latina, con la excepción de unos pocos países que asumieron el modelo competitivo europeo, las clases altas se reservaron siempre el control de un subsistema de educación privada no expuesto a evaluación de conocimientos, objetiva, universalista y simultánea con los grupos provenientes del sistema fiscal. Ello es importante por los efectos educativos, pero también como indicador de un sistema de poder que no consideró necesario legitimarse en la superioridad del conocimiento, sino que prefirió mantenerse por la mera exclusividad en la posesión de capital, fuerza o de la socialización segmentada y de alto status.

Sin olvidar que en los años cincuenta se expandieron las tendencias hacia el universalismo académico, es evidente que la masificación

de la educación secundaria y terciaria impulsó un paso atrás hacia los mecanismos protectores del pasado, incrementando como respuesta una intensificación de la adscripción educativa por medio de un estratificado sistema de educación privada.

Con respecto al concepto de la educación como empresa proveedora de recursos humanos, es preciso recordar que este postulado se presentó como uno de los puntos centrales de la ideología desarrollista y que posteriormente fue reiterado por las concepciones tecnocráticas de la educación 19/. Por una parte, ello significó plantear a los grupos académicos la necesidad de considerar a la educación como un proceso social estrechamente vinculado con el crecimiento económico; por otra parte implicó dar una 'respetabilidad' a la educación como sistema capaz de incidir en la producción y no concebido como un mero consumo.

Pero simultáneamente el desarrollismo desvalorizó los fines esenciales de la educación en cuanto a la socialización, el desarrollo de la persona y de la cultura, la formación política e incluso la investigación, ya que la valoración positiva de la educación se estableció por la capacidad de adecuación de sus egresados a los requerimientos cuantitativos y técnicos del sistema productivo vigente.

De acuerdo con esta tesitura, la educación vale en tanto forma un producto, el capital humano, con lo cual, desde el momento en que el sistema productivo deja de necesitarlo - por exceso, simplificación de tareas, etc. - la educación deja de ser necesaria.

Pero en la medida en que se pasó de los principios fundamentales de la teoría al análisis de los indicadores necesarios para la acción y se desarrollaron las metodologías, se puso en evidencia que el factor condicionante del modelo de desarrollo educativo era el perfil de la mano de obra ocupada, la que era proyectada incluyendo factores con distinto grado de ponderación según los casos; por ejemplo, la tasa de crecimiento económico deseable; el incremento posible en capital y tecnología; la rectificación del perfil educativo existente de acuerdo con ciertos patrones imitados de países desarrollados o sugeridos por los elaboradores de la metodología, y finalmente, de acuerdo con un rígido concepto de ajuste para la función, se propusieron una serie de formaciones específicas de recursos humanos intermedios o superiores para atender actividades productivas y de servicios.

De acuerdo con estos estudios algunos países incluyeron en sus planes metas y objetivos cuantificados en materia de recursos humanos y se fijaron cuotas para el ingreso en las universidades, que supuesto un 'X' rendimiento, asegurarían 'Y' egresados en el año 'N'.

Debe reconocerse que a dos décadas de los primeros ejercicios de este tipo, nadie se ha atrevido a evaluar los resultados; esto no ha

impedido, sin embargo, que se sigan aplicando en nombre de una política de recursos humanos.

Las críticas más evidentes a esa política son:

a) El modelo económico y social latinoamericano, por no tener las características del capitalismo maduro, está sujeto a profundas mutaciones, derivadas de los cambios de poder. En períodos muy breves algunos países pasaron de modelos de desarrollo basados en el mercado interno y en la redistribución de los ingresos, a modelos de economía abierta y de concentración de ingresos; de programas industrialistas a programas de exportación agraria o de recursos naturales; de modelos capitalistas a modelos socialistas; etc.

Dicho de otra forma, la política introduce cambios de naturaleza drástica, incompatibles con una proyección de recursos humanos.

b) Situación similar se ha producido con el ascenso o caída de los ingresos nacionales, derivados del valor del producto clave de la exportación nacional, de la que el ejemplo de los países petroleros es el más evidente.

c) La proyección de los recursos humanos supone un universo científica y tecnológicamente estable. Dado que la programación e implementación de una política universitaria, hasta obtener egresos, lleva como promedio 10 años y que la vida activa del profesional tiene una duración mínima de 30 años, las políticas que determinan el tipo y la cantidad de egresados universitarios para cada área tienen como implícito la idea de que la ciencia y la técnica, por un lapso de cuatro décadas, sólo evolucionarán en el marco del patrón actualmente existente. En ese lapso desaparecerán formas productivas, se desarrollarán otras nuevas y los cambios tecnológicos y científicos serán enormes e imposibles de estimar, dado el acelerado ritmo de la innovación.

La detallada previsión de necesidades de recursos humanos y la formación ajustada a ellos constituye un extraño proyecto de inmovilización de los centros académicos cuyo quehacer debe estar condicionado por el más dinámico e imprevisible de los factores de cambio: el conocimiento científico.

Curiosamente, nunca fue propuesta la única política de recursos humanos compatible con ese futuro cambiante: formar con bases científicas sólidas que permitan la rápida adaptación a los nuevos conocimientos y a la innovación científica; dichas bases son las que permiten luego el más rápido entrenamiento en actividades productivas específicas, que necesariamente debe realizarse en los centros productivos, ya que en ellos se está procesando en forma permanente el cambio tecnológico 20/.

La selección para el ingreso a la universidad ha estado sometida a antagonismos sociales de una parte, y a la crisis de la concepción cultural de la educación secundaria y la falta de definición de los objetivos de la universidad, por la otra.

Con respecto a lo primero, uno de los indicadores más relevantes es que en los países en que se practica un examen de admisión universitario no se ha intentado o no se ha logrado establecer un sistema único de admisión, sujeto a la formulación y evaluación de pruebas por una autoridad nacional.

En unos casos, las universidades privadas no han aceptado ser incluídas; en otros, algunas de las universidades oficiales han rechazado el sistema de pruebas; en otros más, un conjunto de universidades oficiales y privadas, autoidentificadas como de élite, han establecido un sistema de pruebas propio, mientras en el resto o no regía ninguno o participaban de formas de evaluación consideradas académicamente inferiores; finalmente, en otros casos, las pruebas sólo regían para ciertas facultades y escuelas de determinadas universidades. Luego, en las situaciones de pruebas compartidas por distintas universidades, algunas establecen un requerimiento mínimo más alto que otras y dentro de cada universidad, las facultades o escuelas fijan criterios diferentes de aceptación en cuanto al puntaje requerido.

Lo anterior es prueba de la estratificación social y académica universitaria, de la segmentación establecida entre las unidades que componen el presente sistema, de la carencia de una voluntad política para fijar una orientación universitaria y de la ausencia de una noción académica sobre qué debe entenderse por enseñanza de tercer nivel.

La universidad en cuanto tal, tiene a su cargo la formación técnica y científica, pero realizar esta tarea educativa específica presupone que los educandos hayan adquirido ciertos conocimientos sobre el hombre y el medio natural y fundamentalmente que hayan desarrollado la capacidad de reflexionar, juzgar y razonar. El logro de estas capacidades, junto a la integración de los jóvenes a la cultura y a la sociedad a la que pertenecen, es el objetivo de la educación secundaria, tal como lo ha señalado Durkheim en el libro citado.

Ello nos conduce a que una prueba de ingreso debiera reposar en una definición de universidad y de los requisitos intelectuales necesarios para poder ser integrante de ella, que no podrían ser otros que los resultantes de la eficaz formación obtenida en la educación secundaria. Bajo esas condiciones la prueba de ingreso sería un factor determinante de ambos niveles de educación y en torno a sus características girarían las claves de la cultura superior y los objetivos intelectuales y científicos de la misma.

Paradójicamente, algunas de esas pruebas han sido tomadas de países extranjeros, y su adaptación ha consistido en conservar aquellas preguntas, o incluir otras similares, que obtengan respuestas distribuíbles en una curva de frecuencia regular; en otros casos las pruebas han sido elaboradas por grupos técnicos sin que existiera la mínima discusión sobre los criterios que las deben presidir. Como es obvio los resultados no podían ser otros que la exigencia de determinados conocimientos que en algunos casos no son ni centrales a la formación secundaria ni funcionales a las necesidades de la educación superior.

Si en la cultura tradicional la enseñanza del lenguaje y el conocimiento literario constituían las claves de la formación, era porque a través de ambos se conformaba una capacidad de análisis que se ponía de relieve en la discusión de un texto.

¡De este papel esencial del lenguaje las pruebas de admisión de un país latinoamericano sólo plantearon preguntas sobre qué son los antónimos y los parónimos!

En resumen, lo que está en juego en torno al tema de la admisión a la educación superior es la crisis cultural y académica de los niveles secundario y terciario de educación. Dado que no existe una definición cultural, el examen de ingreso no puede ser un rito de pasaje ni un hecho socialmente reconocido. Porque lo académico está virtualmente desalojado por los intereses sociales extra-académicos, el sistema educativo se ha segmentado en una especie de adaptación darwiniana a los intereses contradictorios de los distintos grupos sociales.

Dicho de otra forma, si los problemas de la ideologización, de la competencia entre grupos sociales estratificados por el acceso al mercado de empleo, si la creación de múltiples tipos de universidades adaptadas a los niveles sociales y cognoscitivos de los distintos grupos y si la acreditación formal con su otra cara del intenso particularismo en la asignación de las posiciones son hoy los problemas dominantes de una forma tan brutal en la universidad en América Latina, ello se debe a que el orden académico ha sido previamente desvirtuado.

Por ello, el análisis de la universidad como institución y grupo social, definido por valores del conocimiento, con una interacción de acuerdo a normas propias, recuperando en forma permanente sus objetivos científicos, estéticos y éticos y oponiéndose a las demandas sociales en nombre de sus propias demandas, tiene tan poco lugar en el análisis sociológico latinoamericano.

La asimetría de las relaciones entre universidad y estructura social ha llegado a un grado tan avanzado que la primera se define fundamentalmente como un espacio social en que se dirimen determinados conflictos sociales y que refleja con suma nitidez la magnitud de las contradicciones del estilo de desarrollo imperante.

V

En la expansión de la matrícula universitaria se observa la existencia de algunos rasgos que precisan en su verdadera dimensión los cambios ocurridos en cuanto a la estratificación social del alumnado y a la ideología.

Por una parte la matrícula se feminiza y progresivamente la participación de los sexos deviene similar en los distintos países de América Latina 21/. De forma tal que parte de la expansión es atribuible a la incorporación de las hijas de familias pertenecientes a estratos que ya formaban parte de la clientela universitaria. Como es sabido, el proceso de modernización en relación con la participación femenina en los estudios superiores se inicia con los grupos altos y medios altos, por lo que la incorporación de las mujeres no implica un fenómeno de ampliación en términos de estratificación social, y más aún, en el inicio de la misma, refuerza la selectividad de la universidad.

Además la incorporación de las mujeres se realiza inicialmente en un conjunto de carreras que no hacen más que proyectar la imagen social del rol femenino. Algunas de ellas tienen que ver con el papel afectivo, otras con el socializador y otras más con el asistencial. Ninguna de esas carreras son canales habituales de reclutamiento de élites ni en ellas reposan funciones innovadoras y de cambio social. La adjudicación a las mujeres de la función de trasmisoras de valores de conservación del sistema se proyecta a las carreras, en las que ellas pasan a dominar cuantitativamente y que tienen que ver con la socialización.

En segundo término la formación de educadores no sólo es de predominio femenino sino que se ha convertido en una de las ramas dinámicas de la educación superior. Deviene a tal condición por la elevación progresiva del número de años de estudio requeridos para ser docente primario o medio. Es relevante la circunstancia de que en muchos países se haya mantenido a la formación docente fuera de la universidad - como enseñanza superior no universitaria - o que en otros se la haya 'enquistado' como una facultad o escuela separada de los centros del conocimiento científico, de forma tal que en las facultades de educación el aprendizaje de la física o la historia se realiza en niveles académicos diferentes y usualmente inferiores a los que existen en los centros especializados; y finalmente, que algunos de los países modernizados que experimentaron un modelo de regresión política se hayan propuesto, o bien establecer una 'universidad pedagógica', separada de la universidad propiamente dicha, o bien reducir el nivel académico de tipo universitario que tenía la formación de docentes medios, reduciendo el número de años de estudio y fusionándola con la formación normalista en un nivel cultural más bajo que el que alcanzaba anteriormente 22/.

El conjunto de las políticas de formación educativa para niveles preuniversitarios indica una voluntad de asegurar la reproducción del sistema de dominación. Por una parte es evidente que la separación de los centros de formación de profesores del conjunto de la universidad está vinculada al deseo de evitar que los futuros reproductores de los valores del sistema se 'contaminen' con las ideologías de contestación difundidas en general en las facultades científicas y técnicas. Y por otra, es más eficaz como medio de control social mantener en los docentes un nivel cultural caracterizado por la falta de análisis científico y de espíritu crítico. Ello se logra fácilmente cuando los transmisores del conocimiento de las asignaturas no pedagógicas no pertenecen a la comunidad científica de la disciplina que teóricamente cultivan, y además cuando los aspirantes a docentes no tienen contacto con los centros especializados de las áreas científicas cuyo conocimiento se supone que ellos han de transmitir.

Pero además, en los centros de formación de educadores se mantiene una relación pedagógica que no es la de las áreas científicas. La enseñanza tiene frecuentemente características de versión dogmática, que se transmite de acuerdo a patrones de conocimiento obsoletos en relación con lo que se enseña en las otras facultades, en una situación de pasividad y dependencia muy alta por parte de los alumnos. Forma y contenido de la socialización de los futuros docentes se refuerzan mutuamente, asegurando, o al menos favoreciendo, un patrón conservador de la futura educación básica y media.

Sin embargo no se puede identificar el intento con el resultado. Una de las dimensiones de la crisis universitaria es la debilidad creciente de su efecto socializador en términos de valores y objetivos. Los propuestos están en múltiples contradicciones tanto con la estructura y modernización sociales, como con el desarrollo y difusión del conocimiento científico, a lo que se debe agregar la manifiesta incongruencia entre lo proclamado y lo ejecutado por el poder. Declaraciones sobre la justicia y la democracia frente a realidades concretas que las desmienten, manifestaciones enjundiosas sobre el rol del maestro frente a manejos particularistas en las designaciones, etc. etc., alimentan un descreimiento progresivo sobre la retórica educativa, que es visualizada como una liturgia hueca.

Todo ello explica que para algunos sectores la socialización entre los pares sea más importante que la intergeneracional y que la alimentación intelectual provenga más de los libros no incluidos en las bibliografías oficiales que del mensaje de los docentes.

En tercer término la expansión universitaria ha implicado una cobertura espacial mayor. La creación de universidades provinciales y municipales ha significado un incremento de la oferta educativa a grupos de clase media alta y superior que por distanciamiento de los

centros urbanos universitarios y por tradicionalismo en la conducta social no enviaban a sus hijos a estudiar.

Tanto la feminización como la regionalización de la educación superior - en la localización de las universidades y en la incorporación a las universidades centrales de estudiantes provenientes de provincia - explican que el cambio de la composición de la matrícula, en términos de estratificación, no sea tan considerable como lo indicaría la tasa bruta de escolarización. Sin embargo, un análisis más cuidadoso revelaría una transformación socio cultural que los indicadores agregados de estratificación no muestran. Por una parte con los mismos rótulos ocupacionales se están incorporando grupos sociales que recientemente accedieron a las nuevas actividades de tipo terciario moderno. Dicho de otra forma, como el estrato sociocupacional en que se reclutan los estudiantes universitarios está en una expansión acelerada en cuanto porcentaje de la población económica activa, la expansión de la universidad se hace acompañando - y también nutriendo - la de esa categoría, sin incorporar volúmenes significativos de integrantes de otras categorías sociocupacionales.

Pero la ampliación de los estratos ocupacionales medios no manuales implica una progresiva estratificación interna y un cambio significativo en términos de la cultura de base de los componentes de la categoría.

Sobre lo primero, es evidente que la distribución de los ingresos no acompaña aquella expansión, y que bajo el mismo rótulo las oportunidades de acceder a bienes y símbolos de status es muy diferente. Pero en forma más explícita se presenta la distancia social en términos de poder; las nuevas categorías 'intelectuales' cumplen papeles burocráticos dependientes de las cúpulas de poder y prácticamente sin ninguna capacidad de influir en ellas.

Sobre lo segundo, el papel de la cultura como barrera y nivel en sociedades en que su posesión fue tradicional atributo de grupos muy exclusivos, tiene un efecto cualitativo en la expansión de la educación superior.

Esos grupos emergentes carecen de un marco cultural familiar en el que insertar los mensajes y conocimientos del sistema educacional. Este es prácticamente el único agente de 'culturización' en sociedades en que los medios de comunicación de masas tienen perfiles culturales inferiores a los de la educación promedio de la población, en que el libro tiene tan limitado papel y en donde no existen focos culturales comunitarios y autónomos como fue usual en las culturas europeas y anglosajona. Pero a la vez la estratificación del sistema educativo en lo que se refiere a conocimientos y a capacidad de preparar una mente crítica, genera una discriminación intelectual de tal magnitud, que el indicador de mayor peso para determinar las chances de ingreso a

universidades de calidad académica - oficiales y privadas - es haber cursado la primaria en aquellas escuelas que generan una efectiva capacidad intelectual 23/.

V

"Une classe dirigeante montante s'appuie sur un modèle de connaissance et un modèle culturel nouveau pour combattre une ancienne classe dirigeante afirma Alain Touraine 24/ anotando que la actividad universitaria contribuye a la creación del modelo cultural, que en cuanto tal no es exclusivo de una clase dirigente sino uno de los aspectos del antagonismo entre las clases sociales.

Aunque la creación del modelo cultural no sea necesaria ni exclusivamente la labor de la universidad, ésta asume un papel 'productivo' con referencia a dicha creación, en la medida en que contribuye a la generación de orientaciones científicas, en que en su seno se expresan los conflictos sociales y fundamentalmente en que da forma intelectual a una cosmovisión propia de una élite dirigente.

El problema a plantearse es si el período de expansión de la universidad latinoamericana se corresponde con el ascenso de una nueva clase dirigente y si ésta, enfrentada al poder preexistente y a una estructura económica inadecuada a su campo de acción, elabora un nuevo modelo cultural y de conocimiento.

El actor vinculado a la pregunta es la burguesía y el campo económico-técnológico es el modo de producción industrial.

En los países dominantes del sistema capitalista el desarrollo de los modos de producción ha aparejado un cambio en las propuestas ideológicas y una nueva concepción de las relaciones de clases sociales, que se expresaron en modalidades de poder y distribución, todo lo cual se manifestó en una modificación de los requerimientos científicos a las universidades y en las diversas formas de las aperturas educacionales 25/.

Al traducir estos esquemas a la situación dependiente latinoamericana el primer hecho resultante consiste en que la emergencia del empresariado industrial no significa la emergencia de un grupo social antagónico a los grupos dominantes de la economía agrario mercantil exportadora. Sin olvidar importantes fenómenos de movilidad ascendente, las investigaciones sobre el origen social de los empresarios en países de 'desarrollo originario' muestran que la mayoría de ellos proviene de las capas relativamente altas de la población y con un alto perfil educacional 26/.

No sólo la burguesía industrial emerge como un subsector de la clase alta tradicional sino que permanece vinculada a intereses agropecuarios que se expresan a través de formas productivas que distan mucho de la racionalidad y el dinamismo capitalista.

"Sustantivamente, sería posible decir - expresa Cardoso 27/ - que en términos de tendencia predominante las ideologías políticas del empresariado denotan la existencia de una orientación homogénea que llamamos 'elitista' y 'aislacionista', esto es, la tendencia a una política

de fortalecimiento del padrón convencional de distribución del Poder y de orientación política de las sociedades subdesarrolladas".

Y luego agrega que "los industriales que podrían ser calificados de representantes de una ideología 'nacional-popular', son precisamente los que tienden a controlar los sectores tradicionales de baja tecnología y que dependen de un mercado de consumo de masas".

Si la industrialización se procesa sin la confrontación entre clases dirigentes corresponde preguntarse si, aunque no existieron demandas en términos de modelo cultural, sí las hubo en términos de conocimientos y de recursos humanos requeridos a la universidad.

Sin desmedro de la necesidad de un cuidadoso relevamiento de situaciones nacionales, se podría señalar que en la fase de industrialización sustitutiva los requerimientos de conocimientos científicos y tecnológicos formulados a la universidad fueron muy limitados, lo que es explicable en gran medida por la baja tecnología en uso en esa etapa de la industrialización. Puede agregarse que en los países en que no existía previamente una universidad con cierto nivel de desarrollo científico, la industrialización no provocó una transformación de la situación científica prevaleciente. Aún más, se puede señalar que las universidades creadas a iniciativa de los sectores empresarios modernos no se caracterizaron en general por el desarrollo de un ámbito de investigación científica y tecnológica.

En la etapa de 'industrialización restrictiva' y de internacionalización de los mercados latinoamericanos, los países que por su escala accedieron a este nivel conocieron un desarrollo de ciencia y tecnología en las universidades como funciones de formación de los cuadros técnicos en condiciones de operar una tecnología importada y de punta.

Finalmente, en los países en que recientemente se asumió un modelo de economía abierta y de exportación de bienes industriales producidos con alto insumo de mano de obra y tecnología elemental, se ha operado un desmantelamiento de la capacidad científica instalada en las universidades. Esto ha sido consecuencia de las intencionales restricciones presupuestales en materia educativa y de cierta concepción que intenta traducir a nivel de la producción científica los postulados de la división internacional del trabajo. Según este planteo, a los países de la región les correspondería el papel de consumidores de tecnología y la preparación de recursos humanos técnicos, en esta etapa del desarrollo, constituiría un gasto y no un factor productivo.

Inversamente se puede señalar que los mayores ejemplos del desarrollo de la capacidad científica - intencionalmente no se habla de creación ni de investigación porque el texto se limita a considerar la formación y la investigación necesarias para asumir el papel innovador y no considera

el problema de la ubicación de la investigación productiva - se produjeron en aquellas circunstancias en que el Estado como centro de los proyectos societales, asumió la decisión de apoyar su desarrollo en virtud de una política a largo plazo 28/. Ello ocurrió, por ejemplo, en los casos del modelo de desarrollo nacional del gobierno de Batlle y Ordoñez en Uruguay, con posterioridad a la Reforma universitaria en Argentina, con las políticas de industrialización a realizar por el Estado a partir del Gobierno Aguirre Cerda en Chile, o en años recientes con las políticas de postgrado y consolidación de la capacidad científica en Brasil, llevadas a cabo de acuerdo a una programación centralmente establecida.

La importancia que tiene la disponibilidad de cuadros científicamente preparados para la innovación tecnológica en los países latinoamericanos ha sido puesta de relieve por los estudios del Proyecto BID-CEPAL de investigaciones en temas de ciencia y tecnología 29/.

La posibilidad del desarrollo tecnológico autónomo en Argentina, especialmente a partir de 1960, es resultado de una infraestructura académica establecida anteriormente e incluso es posible que de los resultados de las investigaciones en curso surja que, en el momento en que la industria comenzó a hacer uso de la potencialidad científica, las políticas centrales que rigen la actividad académica hayan descuidado el mantenimiento y mejoramiento de esa capacidad de formación.

El desarrollo de la capacidad científica de la universidad supone también la conformación de una comunidad profesional orientada hacia lo académico y unas relaciones especiales entre poder y sistema social de una parte y comunidad académica de la otra.

El análisis de I. Wonsever anteriormente citado muestra un caso nacional en que la comunidad académica realiza esfuerzos de preparación de técnicos de alto nivel, crea condiciones de investigación y presenta propuestas políticas de desarrollo a una sociedad estancada, en la que clase dominante y el poder se orientan a la reproducción ideológica del sistema. Obviamente la propuesta académica es inviable.

Pero las relaciones de Estado con Universidad en el caso de un desarrollo de la capacidad investigadora requieren de condiciones especiales. Entre ellas, y sin considerar las combinaciones posibles, se pueden citar: que exista un acuerdo ideológico entre académicos y poder; que el sistema económico sea muy dinámico y los recursos humanos universitarios muy escasos de manera que posibiliten situaciones de privilegio social; que la sociedad sea 'abierta' y pueda compatibilizar discrepancia ideológica universitaria con confianza en el sistema por parte de la población; que se pueda mantener un nivel de libertad intelectual asimilado por el sistema como un desarrollo de las ideas que no compromete la orientación de la sociedad. La enumeración

es indicativa de lo precario y coyuntural de este tipo de equilibrios en las sociedades latinoamericanas.

El problema en éstas radica en que o bien la investigación y la racionalidad subsiguiente quedan confinadas a los campos de las ciencias exactas o naturales, o bien, si se difunden a los campos de las ciencias sociales, el espíritu crítico y la puesta en discusión subsecuente del estilo de desarrollo vigente no pasan de una propuesta intelectual, por el aislamiento de los intelectuales respecto de las clases sociales excluidas del poder, o dicho de otra forma por la falta de movilización social.

El problema del tipo de industrialización que se desarrolla en sociedades dependientes plantea el tema de los requerimientos científicos limitados en conocimientos y recursos humanos, pero más allá de ello figura el complejo problema del desarrollo de la racionalidad crítica en relación con un modelo de relaciones sociales y de crecimiento económico que se basa en la concentración-marginación, y que para ejecutarse requiere de grados de coerción muy elevados.

Como propuesta societal ha logrado una reducida adhesión y por el contrario ha suscitado incluso la ruptura entre el poder y las instituciones responsables de la custodia de los valores éticos de las sociedades.

Como propuesta ideológica, sus manifestaciones en términos académicos han sido tan limitadas que una de las paradojas es el haber recurrido como sostén del modelo a cuerpos teóricos sustentados en valores preindustriales.

Ello explica tanto la debilidad que ostenta en el ámbito de las ciencias sociales como el fenómeno de la difusión del pensamiento crítico y de las ideologías anti statu-quo en los ámbitos universitarios.

Las formas hegemónicas recientes de alianzas entre burguesías internacionalizadas, burocracias militares y técnicos, no han logrado conformar un modelo cultural en el cual ubicar el papel de las universidades.

Salvo en los casos de sociedades en que existe una importante masa rural y urbana marginal y a la que se le constriñe aún más en sus ingresos para financiar el nivel de consumo de capas medias captadas por el poder, en el conjunto de la región, la discrepancia entre las restricciones del modelo y la expansión universitaria es excesiva para ser manejable por los medios tradicionales.

De ahí que dos aspectos adquirieran alta significación en la coyuntura presente.

Por un lado el refuerzo de las funciones de reproducción de la universidad con una coercitiva acción ideológica sobre comunidades académicas no identificadas con el modelo societal propuesto.

Por otro lado, la segmentación del sistema universitario en unidades estratificadas en lo social y en lo académico - aunque no siempre congruentes ambas dimensiones - como forma de controlar las discrepancias entre demandas sociales y mercado de empleo; entre demandas de movilidad social ascendente y limitada permeabilidad de los grupos de cúpula; entre expansión cuantitativa y necesidad de calificar el conocimiento; entre meritocracia implícita en el sistema educativo y adscripción creciente en la asignación de posiciones; y finalmente entre selección ideológica y social en el reclutamiento de los miembros de la clase dominante y la difusión de las oportunidades formales de acceso a la universidad y de la crítica al modelo social prevaleciente.

Ello explica la explosiva contestación estudiantil en aquellas universidades que perdieron la función de preparar a potenciales integrantes de la élite, pero también el limitado alcance de esa contestación cuando quienes la realizan no son otra cosa que futuros miembros de una clase social de servicios.

NOTAS Y REFERENCIAS

1. Véase Rodrigo Parra Sandoval: "Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos", estudio a publicarse por el proyecto RLA/74/024 "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe".
2. Véase Emile Durkheim, L'évolution pédagogique en France, P.U.F. 2a. edición, París, 1969 y U. Isambert-Jamati, Crises de la société, crises de l'enseignement, P.U.F., París, 1970.
3. Véase Rodrigo Vera Godoy, "Disyuntivas de la educación media en América Latina", texto a editarse por el Proyecto RLA/74/024 "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe".
4. Reproducido por Dragoljub Najman, L'enseignement supérieur pour quoi faire?. Ed. Fajard, París, 1974, pág. 13.
5. Véase Juan Carlos Tedesco, Educación e industrialización en la Argentina e Industria y educación en El Salvador, DEALC/1 y 9 respectivamente, Unesco-CEPAL/PNUD, Proyecto RLA/74/024, Buenos Aires, 1977 y 1978 respectivamente.
6. Este tema ha sido desarrollado por el autor en la Introducción a "Educación y sociedad en América Latina", libro a editar en 1979 por Unicef.
7. Véase Alberto Couriel, Estrategia de desarrollo y grado de satisfacción de las necesidades básicas, PREALC, Documentos de trabajo N° 127. Santiago, mayo 1978.
8. Véase CEPAL, El desarrollo económico y social y las relaciones externas de América Latina, E/CEPAL/1024/Rev. 1, 16 de junio de 1977, cuadro N° 7.
9. En 1960 y 1970 constituían los siguientes porcentajes del total de la PEA: Argentina 5,4% y 6,7%; Brasil 3,3% y 4,8%; Chile 4,6% y 6,8%; Panamá 4,6% y 5,7%; Paraguay 3,2% y 3,7%; Venezuela 5,2% y 8,8% y de las poblaciones económicamente activas urbanas en Costa Rica 9,9% y 11,3%; Ecuador 6,0% y 8,5% y Uruguay 10,0% y 8,8%.
10. Véase Ricardo Carciofi, "Heterogeneidad técnica, diferenciales de salario y educación", estudio a editar por el Proyecto RLA/74/024 "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe".
11. Jean-Claude Passeron "Conservatisme et novation à l'Université" en Gérard Antoine y J.C. Passeron, La réforme de l'Université. Ed. Calmann-Lévy, París 1966, pág. 182.

12. Véase Rodrigo Vera Godoy, op. cit.
13. Este tema ha sido desarrollado por el autor en Educación, imágenes y estilos de desarrollo, DEALC/6, UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto RLA/74/024, Buenos Aires, 1977.
14. Para el tema de la ocupación de graduados por el Estado véase: La inserción de los universitarios en la estructura ocupacional argentina, Fichas/2, UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto RLA/74/024, Buenos Aires 1977. Oscar Orzlak, Diagnóstico de la administración pública uruguaya, ONU-PNUD, Montevideo, 1972. Israel Wonsever, "La Universidad y el desarrollo nacional en el Uruguay", estudio para el Proyecto RLA/74/024.
15. Véase François Furet y Jacques Ozouf, Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin a Jules Ferry, Les Editions de Minuit, París, 1977
16. Esta preocupación estuvo en la base de una de las políticas ambiciosas registradas en América Latina, pero que a la vez indicaba la creencia de que el libro tiene un efecto similar a la revelación en lectores de alfabetismo incipiente. José de Vasconcelos, como Secretario de Educación de México, editó millones de ejemplares de obras de autores clásicos para uso de escolares, declarando "Lo que necesita el país es ponerse a leer la Iliada. Voy a repartir cien mil homeros, en las escuelas nacionales y en las bibliotecas que vamos a instalar". Bajo el supuesto de que "todos los niños tienen genio y sólo al llegar a los dieciseis años nos volvemos tontos" se editaron con la finalidad de lograr una cultura popular obras de Esquilo, Sófocles, Eurípides, Platón, Plutarco, Plotino, etc. Véase José Joaquín Blanco, Se llamaba Vasconcelos. Ed. FCE México, 1977, pág. 103 y siguientes.
17. Véase Jorge Graciarena "Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay" en Revista Mexicana de sociología. Año XXXI, volumen XXXI, n°4, octubre-diciembre, 1969.
18. Para un contexto social diferente véase Robert Ballion, L'argent et l'école. Ed. Pernoud/Stock, París 1977. En la obra analiza la situación de los estudiantes de bajo rendimiento de origen burgués y la acción de los colegios privados especializados en la recuperación pedagógica.
19. Se sigue la acepción del concepto tecnocrático establecida por Jorge Graciarena, Las ciencias sociales en una época de crisis ponencia presentada al "Seminario sobre programas y estudios de postgrado en economía y ciencia política", San José, junio 1977.

20. Una investigación en avance en el Proyecto RLA/74/024 a cargo de Carlos Filgueira y Jorge Vivas está demostrando que los responsables de las empresas de tecnología avanzada de Argentina, entienden que la formación universitaria debe ser fundamentalmente científica para ser de utilidad a las empresas. Arguyen lo expuesto en este texto y agregan que el intento de formar técnicos muy especializados no tiene sentido porque entre otras razones, esa formación sería ya obsoleta en el momento de recibirla, por la velocidad del cambio tecnológico en el ámbito productivo.
21. Entre 1960 y 1970 la participación femenina en la matrícula de educación superior registró en algunos países incrementos de las siguientes magnitudes: Argentina del 32,1% al 45,1%; Brasil del 28,1% al 47,3%; Ecuador del 18,6% al 31,8%; Honduras del 14,5% al 32,8% y Perú del 20,5% al 32,6%.
22. Véase Germán W. Rama, "Estilos educativos" en Revista Perspectivas 1978/Nº 3, UNESCO, París, 1978.
23. Véase Germán W. Rama, El sistema universitario en Colombia, capítulo IV "El estudiante universitario", Ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1970.
24. Alain Touraine, Université et société aux Etats-Unis. Editions du Seuil, París, 1972, pág. 11.
25. Como ejemplo de este tipo de análisis, véase Perry Anderson, La cultura represiva, traducción de Enrique Hegewicz, Ed. Anagrama, Barcelona, 1977.
26. Véase Gino Germani, "La movilidad social en la Argentina" en Seymour Martin Lipset y Reinhard Bendix, Movilidad social en la sociedad industrial, Eudeba, Buenos Aires, 1963 y Fernando Henrique Cardoso, Ideologías de la burguesía industrial en sociedades dependientes (Argentina y Brasil), Ed. siglo XXI, México, 1971.
27. Op. Cit., pág. 219 y 220
28. "Le développement de la science dépend donc dans notre société de conditions analogues à celles qui permirent dans d'autres sociétés la construction des églises, des palais ou des grandes œuvres du capitalisme industriel du XIXe siècle, c'est-à-dire avant tout l'existence d'une capacité centrale de décision, d'un pouvoir central qui peut concentrer des ressources vers le type culturellement valorisé d'investissements. Si cette capacité centrale de décision n'existe pas, le progrès scientifique peut, dans n'importe quelle société, se développer, mais l'importance de la science ou de tout autre modèle culturel en est considérablement diminuée". (Alain Touraine, op.cit. pág. 9).

29. Véanse, en especial, los siguientes: J. Fidel, J. Lucángeli y P. Shepherd, Perfil y comportamiento tecnológico de la industria del cigarrillo en Argentina (diciembre de 1976); J. Fidel y J. Lucángeli, Costo y beneficio de distintas opciones tecnológicas en el marco de un oligopolio diferenciado: el caso de la industria argentina del cigarrillo (julio de 1978) y Jorge Katz, Cambio tecnológico, desarrollo económico y las relaciones intra y extra regionales de la América Latina (agosto de 1978) BID/CEPAL/BA/17-28-36 respectivamente.

