

EDUCACION Y DESARROLLO ECONOMICO EN AMERICA LATINA: PERSPECTIVA TEORICA

Haydée Mendiola Terán

Quizás la función más importante que se le haya atribuido a la educación es la de aliviar la pobreza. Desde tiempos atrás se pensó que la provisión de una cantidad mínima de educación para toda la población crearía las destrezas necesarias que le permitirían a todo individuo participar en la fuerza de trabajo con un nivel de productividad lo suficientemente alto como para evitar la pobreza. Simultáneamente se asumía que la economía emplearía a todos aquellos deseosos de trabajar. De esta forma la condición de pobreza sólo se explicaba por la baja productividad o por la falta de preparación para el trabajo.

Sin embargo, a pesar de la masiva expansión de los sistemas educativos alrededor del mundo y de los gastos cada vez mayores en educación, la pobreza persiste, tanto en las naciones desarrolladas como en las del Tercer Mundo, y la distribución del ingreso es cada vez más desigual. Cabe entonces preguntarse a qué se debe el fracaso de las reformas educativas democratizantes, y si realmente la educación puede tener éxito en eliminar la pobreza y, en general, en lograr el cambio social.

El presente ensayo pretende responder algunas de esas preguntas, especialmente en relación con la educación superior, mediante la presentación del contexto teórico para un análisis de las reformas orientadas a expandir la educación, que usualmente acompañan una estrategia de desarrollo. En el mismo se hace una amplia revisión de la literatura teórica y empírica referente al tema, que ha surgido durante el último cuarto de siglo. Dado que es imposible analizar la totalidad de los trabajos realizados, se han seleccionado aquellos que parecen ser más útiles para el estudio del problema.

En las siguientes secciones discutiremos diferentes contribuciones de acuerdo con su base teórica. Analizaremos las premisas e implicaciones de cada teoría o enfoque, críticas principales, y finalmente, presentaremos los elementos más

importantes que deberían tomarse en cuenta al elaborar un modelo para el análisis de los resultados de reformas universitarias en América Latina.

La Teoría de Capital Humano

Aunque sociólogos y economistas reconocían desde tiempo atrás el rol preponderante de la educación en el mejoramiento del nivel de vida de los individuos, no fue sino hasta la década del 50 cuando aparecieron los primeros análisis sistemáticos —teoría de Capital Humano— sobre su contribución al desarrollo económico y a la movilidad social. Desde entonces, la teoría de Capital Humano ha ejercido una influencia considerable no solamente en el mundo, sino también en el desarrollo de sistemas educativos alrededor del mundo.

En la década del 50, economistas del desarrollo establecieron que los incrementos en capital y trabajo —medidos por el valor del capital y de las horas-hombre trabajadas— solamente lograban explicar parte de la tasa de crecimiento de los países. El "residuo" de crecimiento inexplicado primero le fue atribuido a la tecnología (Solow, 1957). Más tarde este concepto se desglosó y dicho residuo se le atribuyó, por un lado, al mejoramiento en la calidad del capital (Griliches y Jorgenson, 1966) y, por otro, a la inversión en la formación de recursos humanos (Schultz, 1959; 1961). En una serie de estudios pioneros, Schultz desarrolló la idea de que la explicación para este residuo residía en la amplia y rápida acumulación de riqueza humana que se estaba excluyendo de las medidas convencionales de horas-hombre trabajadas y de capital tangible. Por lo tanto, los gastos en educación no debían considerarse principalmente como consumo, sino más bien como una inversión en capital humano con beneficios económicos en términos de una mayor productividad por trabajador y, en consecuencia, mayores ingresos (1963). En otras

palabras, a más años de escolarización, mayor la capacidad de los individuos para producir bienes materiales y más alta la tasa de ganancia esperada. De esta manera, la educación llegó a convertirse en "el centro del centro" (Blaug, 1976) de la teoría de Capital Humano.

Las contribuciones empíricas dirigidas a corroborar esta teoría han sido numerosas. En la mayoría de los trabajos que han estudiado la educación como capital humano, el costo de la inversión en educación ha sido relacionado con el aumento promedio en el ingreso (productividad) de los individuos que integran la fuerza de trabajo, a fin de comparar el valor de los gastos en educación con otras inversiones en la economía. En particular vale la pena mencionar los trabajos de Hansen (1963) y Becker (1964) para los Estados Unidos, Blaug (1967) para Inglaterra y Carnoy (1967) para México y otros países Latinoamericanos. Todos estos estudios concluyeron que la tasa de retorno de una inversión en educación es alta cuando se compara con una inversión en capital físico.

Trabajos posteriores de sociólogos como Blau y Duncan (1967) y de economistas como Griliches y Mason (1972) en los Estados Unidos y Carnoy (1967) en México, en los cuales se emplearon distintas técnicas estadísticas, han tendido a reconfirmar que, de los distintos factores empleados para explicar las diferencias de ingreso entre individuos del mismo sexo y raza, la educación era el más importante. Sin embargo, Chiswick y Mincer (1972) para los Estados Unidos y Thias y Carnoy (1972) para Kenya mostraron que el factor empleo también es fundamental para comprender los diferenciales de ingresos entre individuos. Por otro lado, los datos de Gounden (1967) para la India han indicado lo contrario: en ese país el capital físico parece ser una inversión más productiva que la educación. Sin embargo, independientemente de lo que dichos estudios hayan encontrado, su implicación es que las diferencias de ingreso entre grupos de trabajadores con diferente nivel educativo pueden utilizarse para estimar el valor esperado de la educación, no solamente el valor marginal para el individuo, sino también para la economía agregada. El argumento principal de estos autores es que al elevarse el nivel educativo, se incrementa el nivel de producción material. Entonces, por cada suma de dinero que se invierta, el producto nacional bruto se incrementará aproximadamente por la tasa de retorno de la inversión

en educación multiplicada por la participación de la mano de obra en el producto nacional bruto.

Una de las implicaciones de la teoría de Capital Humano es que a fin de reducir la desigualdad en los ingresos, debe reducirse la desigualdad en la inversión en capital humano. Becker (1964), por ejemplo, afirma que el incremento de posibilidades en el mercado de capital humano, las becas, la expansión educativa, la educación compensatoria, o el mejoramiento de las condiciones de las escuelas son el medio principal para reducir las desigualdades en el ingreso. Por consiguiente, la teoría de Capital Humano ha servido como guía y como justificación para aumentar los gastos en educación y como razón fundamental para la expansión masiva de los sistemas educativos en el Tercer Mundo:

En todas partes del mundo los países subdesarrollados desean acelerar su crecimiento económico. La mayoría de ellos están fuertemente comprometidos en programas para la construcción de nuevas represas y plantas hidroeléctricas, carreteras y muelles, fábricas y, sobre todo, acerías. Mientras tanto, en muchos de estos países, hay muy pocos recursos disponibles para la instrucción y la educación. Surge entonces una pregunta relevante e importante: ¿Están estos países logrando una distribución óptima de los recursos que tienen a su disposición? (Schultz, 1959; pág. 111).

La teoría sugiere que las naciones del Tercer Mundo son pobres no debido a las características de su estructura interna y a su situación de dependencia, sino principalmente debido a su carencia de capital humano. Esta posición coincide con la teoría de la modernización (ver, por ejemplo, los trabajos de Hoselitz, 1960; Lerner, 1958; Inkeles y Smith, 1974, entre otros), uno de cuyos postulados es que la causa de los bajos niveles de desarrollo en el Tercer Mundo es la falta de conocimientos y de destrezas entre la población.

Las bases teóricas del Capital Humano han sido objeto de numerosas críticas debido a que no han logrado explicar la persistencia de la pobreza, la distribución desigual del ingreso, la discriminación racial y sexual en el mercado de trabajo y el desempleo. Thurow (1972), por ejemplo, ha llegado a afirmar que aún cuando la distribución de la educación en los Estados Unidos se ha igualado, la desigualdad en la distribución del ingreso se ha incrementado.

Otros economistas han cuestionado la tesis de que la educación está directa o indirectamente relacionada con la productividad. Berg (1968), por ejemplo, sostiene que a los empleadores sim-

plemente les satisfacen más los empleados con credenciales académicas. En consecuencia, donde la competencia del mercado lo permite, las compañías prefieren contratar aquellos trabajadores con logros educativos de mayor prestigio. Al mismo tiempo, este autor explica que una excesiva oferta de individuos educados conduce meramente a un ascenso en los requisitos requeridos para ingresar a un mayor número de ocupaciones profesionales y técnicas. Por lo tanto, la educación se convierte fundamentalmente en una agencia que otorga licencias para ingresar al mercado de trabajo. Por otro lado, Jenks (1972) asevera que gran parte de la variación en el ingreso individual no puede explicarse por el logro educativo o por las destrezas cognoscitivas, y que la aptitud en el trabajo y la suerte son las causas determinantes del éxito económico.

En estudios posteriores Thurow y Lucas (1972) y Thurow (1975), apartándose de la teoría ortodoxa de competencia salarial, proponen que la educación y la instrucción no son factores importantes en la determinación de la productividad potencial de los trabajadores ya que la productividad es un atributo de los puestos, no de las personas. Los cargos asociados con gran cantidad de capital moderno son puestos altamente productivos y los trabajadores deben competir para conseguirlos. Una vez que el trabajador es contratado, las destrezas cognoscitivas necesarias para elevar su productividad hasta los niveles requeridos por el cargo se aprenden a través de programas de entrenamiento formales e informales. El criterio clave que los empleadores utilizan para seleccionar a los trabajadores para esos puestos es su capacidad de ser entrenados: Aquellos que poseen las características que, según criterio de los empleadores, reducen los costos de entrenamiento, encabezan la lista de los contratos y reciben los mejores puestos.

Este concepto de educación y mercado de trabajo percibe la correlación entre escolarización e ingreso como desligada de cualquier conocimiento específico que la escuela imparte a los trabajadores para hacerlos más productivos. Más bien la educación se convierte en un instrumento conveniente para que los empleadores puedan identificar a aquellos trabajadores más fácilmente entrenables, basándose principalmente, pareciera, en normas y valores no cognoscitivos adquiridos por los estudiantes conforme avanzan en su educación. Por consiguiente, la educación y la instrucción no son factores impor-

tantes para determinar la productividad de los individuos, sino más bien para aumentar su capacidad para ser entrenados. Esto, a su vez, determina la obtención de los mejores puestos. Podría entonces considerarse que la educación es un subsidio a los empleadores, el cual les permite más fácilmente seleccionar los trabajadores requeridos para los distintos peldaños ocupacionales.

De manera similar, Arrow (1972) sugiere que la educación puede actuar como mecanismo para "filtrar" los empleados más deseables de los menos deseables. Tanto este concepto como el de Thurow implican que la educación no contribuye directamente al crecimiento económico, sino que sirve como medio para seleccionar a las personas para los distintos trabajos —puestos de mayor o menor productividad que pagan salarios más altos y más bajos.

Los proponentes de la teoría de mercados de trabajo segmentados (Doeringer y Piore, 1971; Carnoy, 1980; y Gordon, 1973) constituyen otro reto para la teoría de Capital Humano. El principal argumento de este enfoque es que la teoría de Capital Humano es correcta solamente para ciertos segmentos de la fuerza de trabajo. Para las minorías y para los pobres, la teoría de Capital Humano no tiene aplicación.

Aunque existe amplia variación en las teorías de segmentación con respecto al número y a la naturaleza de los segmentos y sus causas, tienen suposiciones en común que las distinguen de las teorías neoclásicas: a) El mercado de trabajo está dividido en segmentos primarios y secundarios. El/los segmento(s) primario(s) agrupa(n) puestos que se caracterizan por salarios más altos, seguridad, mejores condiciones de trabajo y movilidad ocupacional. El mercado de trabajo secundario está conformado por puestos caracterizados por salarios bajos, inestabilidad y oportunidades de promoción muy limitadas. b) la movilidad entre segmentos es muy limitada. Por consiguiente, los trabajadores que han sido colocados en el mercado de trabajo secundario tienen poca posibilidad de ascender. c) La unidad de análisis no es un trabajador, sino un grupo de trabajadores. d) La relación entre educación e ingreso se cuestiona debido a que esa relación no se mantiene para aquellas personas que han sido admitidas a los segmentos secundarios. e) El ingreso no está en función de las destrezas de los trabajadores, sino que es determinado más bien por el origen socioeconómico de los trabajadores y

por la estructura del mercado de trabajo.

La Teoría Crítica

Los proponentes de este enfoque presentan una explicación muy distinta a la del Capital Humano. Desde una posición teórica Neo-Marxista, Bowles y Gintis (1976) afirman que: a) la producción es esencialmente un proceso social y no solamente técnico (pág. 74) y b) la desigualdad económica es un aspecto estructural de la economía capitalista y no un derivado de las diferencias individuales en destrezas y aptitudes (pág. 56). Por consiguiente, el fracaso de la teoría de Capital Humano y de los críticos dentro de ella, reside en enfatizar las relaciones técnicas en lugar de las relaciones sociales de producción, y en presentar el rol económico de la educación fundamentalmente como la producción de destrezas para el trabajo.

Mediante el análisis, tanto en términos concretos como históricos, de la reproducción de las relaciones de poder en la vida económica de los Estados Unidos y de sus implicaciones para el desarrollo personal y la desigualdad económica, dichos autores explican la correspondencia funcional entre el sistema educativo y el económico en ese país. Con el fin de apreciar más ampliamente su argumento, es importante resumir el análisis que hacen de la economía capitalista antes de ahondar en lo específico.

La economía capitalista debe garantizar la producción de los recursos humanos aptos para su reproducción. La producción de bienes materiales se vuelve menos importante cuando se compara con ese proceso de producción de "gente" para el sistema. En el lugar de trabajo y en las escuelas, los individuos con ciertas destrezas y tipos de conciencia son transformados en trabajadores con destrezas y conciencia alteradas (o estabilizadas). Este proceso es dominado por los imperativos del lucro y del control más que por necesidad humana.

Dado que la búsqueda del lucro es la razón fundamental para el proceso de producción, los capitalistas extraen todo el trabajo posible de los trabajadores a cambio del menor salario. Este proceso está marcado por un intenso conflicto sobre la intensidad y las condiciones del trabajo. Por consiguiente, los empleadores utilizan la estructura antidemocrática de la empresa capitalista como mecanismo para controlar la fuerza de trabajo con el fin de lograr sus objetivos de lucro

(Bowles y Gintis, 1976, pág. 54).

La organización del proceso de producción en sí — donde la estructura de relaciones sociales se basa en la división jerárquica del trabajo y en una ideología de orientación tecnocrática y meritocrática — es uno de los instrumentos principales utilizados por los capitalistas y por los administradores para estabilizar ese sistema antidemocrático de poder económico. Dado que la división y la naturaleza del trabajo son factores determinantes del desarrollo personal, las mismas simultáneamente crean y mantienen desigualdades entre trabajadores con respecto a aptitud, poder, ingreso, status social, grado de enajenación, destrezas requeridas y características físicas. En consecuencia, con el fin de reproducir estas relaciones sociales de producción, los empleadores exigen ciertas características en los trabajadores con respecto a capacidades cognoscitivas, credenciales educativos, personalidad, modo de presentación y características ascriptivas.

El sistema educativo es una de varias instituciones que sirven para reforzar esas características en los trabajadores. La educación, como elemento de la superestructura del sistema económico, funciona para reproducir la división del trabajo y las relaciones sociales de producción — principio de la correspondencia — y, por ende, para reproducir el sistema capitalista en general:

El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico... a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y aquellas de la producción. La estructura de las relaciones sociales en la educación no solamente acostumbra al estudiante a la disciplina del lugar de trabajo, sino que desarrolla también el tipo de comportamiento del individuo, su modo de presentación, imagen personal e identificación con una clase social, todos los cuales son ingredientes fundamentales para funcionar adecuadamente en el trabajo. Específicamente, las relaciones sociales de la educación — la relación entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes, y estudiantes y su trabajo — repiten la jerárquica división del trabajo (Bowles y Gintis, 1976, pág. 131).

Este proceso de correspondencia no está excluido de contradicciones. La teoría asume que los diferentes intereses de los diferentes grupos dentro del sistema educativo pueden amenazar y algunas veces destruir la correspondencia funcional entre educación y economía. En otras palabras, si es cierto que el sistema educativo es un instrumento que colabora a mantener la desigualdad y el *status quo*, también es cierto que es un lugar en donde padres, estudiantes, traba-

jadores y maestros pueden estructurar la oposición a la sociedad capitalista y hacer avanzar ideales que se oponen diametralmente al capitalismo (Ibid; pág. 12). El conflicto de intereses entre ambos grupos entonces amenaza la relación de correspondencia entre educación y economía.

La implicación más importante de esta teoría es que la posibilidad de utilizar la educación como instrumento para lograr igualdad social y económica es muy baja, dado que es imposible alterar significativamente el sistema educativo particularmente funcional al sistema capitalista. Por consiguiente, las reformas educativas fracasan debido a que aceptan tácitamente los orígenes estructurales de la desigualdad (Carnoy y Levin, 1976; Bowles y Gintis, 1976).

Dado que ninguna reforma educativa tendrá éxito mientras "viole los principales dogmas del sistema social, económico y político" (Levin, 1976, p. 24), la teoría afirma que el único medio para eliminar la pobreza, el desempleo, y la discriminación por sexo y raza es mediante el cambio de la estructura del trabajo y la democratización de la vida económica. En otras palabras, "la dirección de la reforma debe proceder de cambios en la naturaleza del trabajo que busque cambios de apoyo en la educación y no al contrario" (Carnoy y Levin, 1976; p. 12).

Esta teoría ha sido altamente criticada debido a su instrumentalismo y a su determinismo. La mayoría de las críticas han surgido de sus mismos proponentes (Bowles y Gintis, 1981 y Carnoy y Levin, 1985). Otros autores que han reaccionado incisivamente son Apple (1979; 1982) y Giroux (1981; 1983), quienes sostienen que las escuelas tienen su propia dinámica enraizada en la lucha sobre la ideología. Al rechazar la noción de que las escuelas reproducen meramente la división del trabajo, estos autores enfatizan la autonomía de las escuelas y su rol decisivo en la reproducción ideológica. En otras palabras, le asignan un papel mucho más autónomo a la producción y reproducción de ideología. Además, Apple y Giroux indican que la ideología no es principalmente producto de la estructura, sino que se encuentra localizada en los individuos, en el lenguaje y, más generalmente, en la cultura. En consecuencia, las escuelas son vistas como lugares en donde la ideología dominante es a la vez aceptada y combatida, y en donde también se disputa su reproducción.

Este enfoque, a su vez, ha sido criticado debido a que: a) enfatiza el análisis de la reproduc-

ción ideológica en sustitución de un análisis de los contextos estructurales dentro de los cuales funcionan las escuelas; y b) carece de un análisis histórico de la manera en que se mantiene y se disputa la hegemonía de determinados grupos dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, uno de los errores más importantes de los enfoques que hemos visto hasta el momento es su carencia de una teoría sobre el estado. Esta es quizás la principal idea presentada por Levin y Carnoy (1985) en una de sus más importantes contribuciones al análisis del problema:

La mayoría de los estudios educativos carecen de teorías explícitas sobre el Estado —una explicación de como los hombres y mujeres interactúan políticamente individual y colectivamente— a pesar de que la educación pública es principalmente una función del Estado y de que el Estado se ha convertido en parte cada vez más significativa del sistema de producción. Dichas teorías constituyen la base para comprender el rol de todas las instituciones en la sociedad y su interrelación, incluyendo el rol de la educación y su relación con la sociedad en general (pág. 26).

En el caso de sociedades capitalistas dependientes con sistemas políticos democrático-liberales, como Costa Rica, el rol del estado en la formulación de la política educativa es decisivo. La literatura relevante (ver, por ejemplo, Amín, 1980; Cardoso y Faletto, 1979; Carnoy, 1984: 172-207; Collier, 1979; Frank, 1979; O'Donnell, 1979; Paniagua, 1988) indica que, contrariamente al estado metropolitano, el estado Latinoamericano es relativamente muy poderoso en relación con la burguesía capitalista nacional dominante. La misma debilidad de la burguesía local en las sociedades económicamente dependientes ha hecho que el aparato estatal tenga más autonomía relativa, y lo ha inducido a jugar un papel directo y activo no solamente en la economía, sino también en el desarrollo de la hegemonía capitalista. Por consiguiente, la lucha social en América Latina se dirige cada vez más contra el estado y no contra la burguesía directamente. La educación pública, como aparato del estado, consecuentemente es parte de ese conflicto social.

En otras palabras, al estudiar la relación entre economía y educación es necesario analizar el rol del estado en ese proceso y la forma en que éste emplea la educación para estimular el desarrollo capitalista e imponer y mantener la hegemonía en frente a los grupos que buscan el cambio social. En la siguiente sección analizaremos este enfoque con más detalle.

Teoría Dialéctica sobre la Educación

Carnoy y Levin cuestionan el predominio absoluto de la base sobre la superestructura, pero en lugar de asumir la autonomía relativa de esta última, sugieren que la relación es dialéctica "compuesta por la tensión perpetua entre dos dinámicas: los imperativos del capitalismo y aquellos de la democracia en todas sus formas" (1985, pág. 4).

Al llevar a cabo sus funciones económicas —principio de correspondencia— la educación necesariamente crea contradicciones. Estas contradicciones son puestas en evidencia debido a que los resultados del proceso educativo son fundamentalmente de naturaleza conflictiva. Por un lado, las escuelas deben reproducir las relaciones capitalistas de producción y la división del trabajo, y por otro, deben extender los derechos democráticos y mejorar la posición social y económica de las clases subordinadas.

Dichos autores afirman, de manera más general, que las incompatibilidades internas y los conflictos dentro de las instituciones son creados por la naturaleza contradictoria de la relación capitalismo-democracia en un sistema democrático liberal. El sistema capitalista (liberal democrático) encarga a las instituciones estatales la producción simultánea de resultados opuestos. Consideran esta relación como dialéctica debido a que "es caracterizada por el cambio; representa una forma social que siempre recobra vida; y cambia de acuerdo con la fase del conflicto implícito" (pág. 5). Este aspecto dialéctico es enfatizado en su análisis de la relación entre educación y lugar de trabajo.

Según Carnoy y Levin (1985), la relación entre educación y trabajo no es directa. "Es transmitida mediante el prisma del estado" (pág. 52). Al analizar la dinámica del sistema educativo norteamericano como parte de un conflicto más amplio surgido de la naturaleza antidemocrática de la producción capitalista, dichos autores consideran al sistema educativo como parte de un estado que es a la vez democrático y capitalista:

El Estado trata de ayudar a los empleadores a aumentar sus ganancias, pero al mismo tiempo tiene que legitimarse mediante el otorgamiento de beneficios a los trabajadores y la construcción de una sociedad más justa. Ubicado en la arena de lucha social, el Estado disemina, por consiguiente, una ideología contradictoria que trata de que la gente tenga fe tanto en el capitalismo como en la democracia (págs. 76-77).

El estado es entonces considerado como la arena de la lucha entre fuerzas que buscan reformas democráticas igualitarias, y aquellas que tratan de utilizar sus recursos para la acumulación capitalista privada. El sistema educativo, como parte del estado, refleja esa lucha. Está sujeto a una severa tensión interna entre fuerzas que tiran en dirección contraria:

De acuerdo con nuestra tesis, existen dos fuerzas principales que moldean la agenda de las escuelas: una presiona por un sistema educativo que proporcione oportunidad, movilidad, igualdad, participación democrática y la expansión de derechos; la otra presiona por un sistema educativo que suministre trabajadores adecuadamente entrenados con las destrezas, actitudes y el comportamiento necesarios para una eficiente producción y acumulación de capital. La lucha entre estas fuerzas establece un marco más amplio dentro del cual se encuentra ubicada la política educativa convencional (pág. 230).

Sin embargo, las influencias de las dos fuerzas contendientes no siempre están en equilibrio. Por el contrario, en cualquier período histórico existirá tendencia a que una dinámica sea la que predomine. Por ejemplo, en los períodos históricos en que los movimientos sociales logran una cuota importante de poder, el sistema educativo podría ser disfuncional para el desarrollo capitalista. Los empleadores entonces adoptarán una serie de medidas (i. e., reformas educativas orientadas por los principios de la empresa privada, imposición de mayor disciplina a los trabajadores, presión a determinados órganos estatales para que disciplinen a trabajadores y otros grupos subordinados) con el fin de intentar reproducir las relaciones de producción capitalista. De esta manera, el desarrollo de contradicciones en la educación no es el fin del proceso dialéctico. Los cambios generados por las contradicciones educativas a su vez podrían conducir a cambios en el lugar de trabajo. Esto podría provocar una nueva etapa de oposición en la cual la dinámica contraria podría obtener primacía y el proceso continuaría de una ronda a la siguiente. En otras palabras, la educación es moldeada por la naturaleza del conflicto, pero al mismo tiempo, lo que la educación hace también contribuye a moldear el conflicto.

Los autores identifican tres clases de contradicciones asociadas con la educación. La primera surge de la correspondencia estructural de las escuelas con el lugar de trabajo. "Debido a su correspondencia con las relaciones de producción y la división del trabajo basada en clase,

sexo y raza, las escuelas aportan al proceso educativo los elementos claves del conflicto social" (Carnoy y Levin, 1985, p. 155). Esta incorporación de las contradicciones del trabajo a las prácticas escolares es la causa de la enajenación de estudiantes y profesores y de la oposición, por intereses de clase, a la agenda escolar.

El segundo tipo de contradicción es originado por la lucha política por obtener recursos para la educación. Dado que la educación en las sociedades capitalistas es la que determina principalmente los roles sociales, las clases subordinadas presionan al estado para que dedique mayores recursos en la expansión del sistema educativo con el fin de incluir a los sectores trabajadores y a las minorías. Estos recursos son indirectamente desviados del capital. Además, una mayor escolarización, en general tiene poca utilidad para el tipo de trabajo realizado por las clases subordinadas. Por consiguiente, en períodos de "reducción o estancamiento de las ganancias, de crecimiento económico lento y de declinación del salario real" (pág. 145), la expansión escolar producirá conflicto entre capital y trabajo.

El tercer tipo de contradicción es inherente al proceso educativo y surge del papel dual de la educación. Las escuelas deben reproducir las —desiguales— relaciones sociales de producción y la división del trabajo, pero al mismo tiempo, deben producir ciudadanos que "conozcan y se preocupen por los derechos democráticos y la igualdad de oportunidades y que puedan participar plenamente en la vida económica, social y política de la sociedad" (pág. 148). El resultado es la generación, por parte de las escuelas, de una serie de funciones (i. e., participación democrática, igualdad social, movilidad social y desarrollo cultural) que se encuentran en contradicción con los requerimientos del lugar de trabajo.

Una de las consecuencias de este último tipo de contradicción es una fuerza de trabajo sobre-educada. Debido a que los niveles más altos de logro educativo se asocian con mejores oportunidades ocupacionales e ingresos más altos, los individuos y las familias ejercen presión para que el sistema educativo se expanda. Mientras la economía pueda crecer rápidamente y la demanda por mano de obra calificada aumente, es posible para el mercado de trabajo absorber los aumentos de mano de obra más educada. Pero cuando la expansión de los puestos de alto nivel es menor que el aumento de la población con grados

universitarios, el potencial para el conflicto se incrementa y la producción se interrumpe (pág. 161).

En otras palabras, Carnoy y Levin (1985) rechazan la aserción de la teoría de Capital Humano de que los individuos con más educación dentro de cada nivel ocupacional son necesariamente más productivos. Ellos más bien sugieren que "una sobre-educación cada vez mayor para los puestos disponibles junto con niveles relativamente altos de abundancia material tienden a crear mayores problemas para la producción de bienes y servicios" (pág. 174).

Modelo para el Análisis de los Resultados de las Reformas Universitarias en América Latina

Las implicaciones de este enfoque para analizar los resultados de las reformas de la educación superior en América Latina en general, y en Costa Rica, en particular, surgen del hecho de que la Universidad Latinoamericana debe ser estudiada como parte del conflicto social más amplio inherente al desarrollo capitalista dependiente. El conflicto surge de la naturaleza de la producción capitalista, sus desigualdades en la distribución del ingreso y su control sobre la mano de obra y los procesos de trabajo. Estas desigualdades y la falta de control sobre el proceso de desarrollo generan luchas por parte de los grupos subordinados en búsqueda de mayor igualdad, seguridad económica y poder sobre las decisiones sociales. En una sociedad dependiente y políticamente democrática, el estado ofrece el espacio para dichas luchas.

Este conflicto, el cual refleja puntos de vista radicalmente diferentes sobre el desarrollo económico y el progreso social, se manifiesta en la lucha por recursos económicos. Sin embargo, en el caso de la periferia, el estado tiene menos recursos y menos control sobre la dinámica de la economía, pero su legitimidad depende de factores muy similares a aquellos que afectan al estado metropolitano. Esto crea un nuevo tipo de contradicción que en muchas instancias podría conducir a la suspensión de la participación política como medio para incrementar la eficiencia económica.

Esta lucha por el poder y por el control del proceso de desarrollo se extiende simultáneamente a la Universidad y llega a moldearla. En la educación superior pública, el conflicto se ex-

presa en los choques entre dos dinámicas: a) una que pugna por reformas de la educación superior que convertirían las universidades en instituciones para la formación de élites —dinámica reproductora. Estas producirían graduados que serían funcionales a la modernización de la sociedad capitalista dependiente, tanto como tecnócratas y como líderes ideológicos; y b) otra que presiona por reformas que harían la educación superior más accesible a los estudiantes de clase trabajadora —proporcionando así posibilidad de movilidad social —y que ayudarían a las universidades a desarrollar proyectos alternativos a la modernización capitalista dependiente impulsada por el estado —dinámica democrática.

Dependiendo de la fuerza relativa de la dinámica reproductora o democrática, las universidades reflejarán un conjunto de objetivos más que otro. Sin embargo, el proceso dialéctico no termina y la lucha avanza y retrocede históricamente. En otras palabras, aun cuando se lleve a cabo una reforma democratizante —como la expansión de la educación superior— la misma puede ser mitigada por una reforma que convierte la nueva expansión en un sistema más estratificado que el existente en el pasado. Pero al mismo tiempo, dicha reforma reproductora no niega el efecto de la reforma expansionaria lograda por la dinámica democrática. Aún cuando las tasas de deserción sean muy altas, los hombres subordinados obtendrán mayor posibilidad de acceso a la educación superior, y en consecuencia, mayor posibilidad de movilidad social.

Además, es importante señalar que el acceso al conocimiento podría convertir a los graduados de la expansión universitaria en un peligro para el capitalismo dependiente. Esto podría ser particularmente cierto si el sistema de producción no les ofrece la clase de trabajo que ellos esperan obtener luego de haber hecho una inversión en educación superior. Entonces, en lugar de ser funcionales para el capitalismo dependiente, estos graduados podrían convertirse en fuente de disensión.

En resumen, el análisis del impacto social y económico de las reformas universitarias en una sociedad democrática capitalista dependiente requiere, en primer lugar, un análisis histórico concreto del caso específico con el fin de comprender el conflicto social más amplio que llevó a la reforma. En segundo lugar, dicho estudio debe analizar el rol del estado que provee los recursos para la educación superior pública y que afecta

el funcionamiento y estructura de los mercados de trabajo. Finalmente, los resultados de la reforma deben ser analizados a la luz de las dinámicas conflictivas que la originaron. Sólo así podremos obtener una mejor comprensión de la contribución y de las limitaciones reales de la educación para el desarrollo económico y social.

BIBLIOGRAFIA

- Amin, Samir. *Class and Nation*. New York: Monthly Review Press, 1980.
- Apple, Michael. *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge and Keagan Paul, 1979.
- Apple, Michael. *Education and Power*. Boston: Routledge and Keagan Paul, 1982.
- Arrow, Kenneth. "Higher Education as a Filter", en *Technical Report no. 71* Stanford, California: Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences, Stanford University, 1972.
- Becker, Gary. *Human Capital*. New York: Columbia University Press, 1964.
- Berg, Ivar. *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. New York: Praeger Publishers, 1977.
- Blau, Peter y O. Duncan. *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons, 1967.
- Blaug, Mark. "The Private and Social Returns on Investment in Education: Some Results for Great Britain". En *Journal of Human Resources* 2 (Verano 1967): 330-46.
- Blaug, Mark. "The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey". En *Journal of Economic Literature* 14 (setiembre 1976): 827-55.
- Bowles, Samuel y H. Gintis. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- Bowles, Samuel y H. Gintis. "Education as a Site of Contradiction in the Reproduction of the Capital-Labor Relationship: Second Thoughts on the 'Correspondence Principle'". En *Eco-*

- nomie and Industrial Democracy* 2 (1981): 223-242.
- Cardoso, Fernando E. y E. Faletto. *Dependency and Development in Latin America*. Berkeley: University of California Press, 1979.
- Carnoy, Martin. "Rates of Return to Schooling in Latin America". En *Journal of Human Resources* 2 (Verano 1967): 359-74.
- Carnoy, Martin. "Earnings and Schooling in Mexico". En *Economic Development and Cultural Change* 15 (Julio 1967): 408:19.
- Carnoy, Martin. "Segmented Labor Markets", en *Education, Work and Employment*. Paris: UNESCO:IIPE, 1980.
- Carnoy, Martin. *The State and Political Theory*. New Jersey: Princeton University Press, 1984.
- Carnoy, Martin y H. Levin. *The Limits of Educational Reform*. New York: Longman Inc., 1976.
- Carnoy, Martin y H. Levin. *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1985.
- Chiswick, Barry y J. Mincer. "Time Series Change In Personal Income Inequality in the United States from 1939, with Projections to 1985", En *Journal of Political Economy* 80, supl. (Mayo/Junio 1972): S34-S66.
- Collier, David (ed.). *The New Authoritarianism in Latin America*. New Jersey: Princeton University Press, 1979.
- Frank, André G. "Economic Crisis and the State in the Third World". Development Discussion Paper No. 30, University of East Anglia (Inglaterra). Febrero, 1979.
- Giroux, Henri. *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- Giroux, Henri. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey, 1983.
- Gordon, David M. "A Theory of Labor Market Segmentation", en *American Economic Review* 63 (Mayo 1973).
- Gounden, Nalla. "Investment in Education in India". En *Journal of Human Resources* 2 (verano 1967): 347-58.
- Griliches, Zvi y D. Jorgenson. "Sources of Measured Productivity Change: Capital Input". En *American Economic Review* 61 (Mayo 1966): 50-61.
- Griliches, Zvi y W. Mason. "Education, Income, and Ability", En *Journal of Political Economy* 80, supl. (Mayo/Junio 1972): S74-S103.
- Hansen, W. Lee. "Total and Private Rates of Return to Investment in Schooling", En *Journal of Political Economy* 71 (Abril 1963): 128-40.
- Hoselitz, B. *Sociological Aspects of Economic Growth*. New York: The Free Press, 1960.
- Inkeles, Alex y D.H. Smith. *Becoming Modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1977.
- Jencks, Christopher. *Inequality*. New York: Basic Books, 1972.
- Lerner, D. *The Passing of Traditional Society*. New York: The Free Press, 1958.
- Levin, Henry. "Educational Reform: Its Meaning?" En Carnoy, M. y H. Levin (1976: 23-51).
- O'Donnell, Guillermo. "Tensions in the Bureaucratic Authoritarian State and the Question of Democracy", En Collier (1979: 285-319).
- Paniagua, Carlos. *The State and Higher Education in Costa Rica*. Stanford University (Tesis doctoral), 1988.
- Schultz, Theodore W. "Investment in Man: An Economist's View". En *Social Service Review* 33 (Junio 1959): 110-17.
- Schultz, Theodore W. "Investment in Human Capital". En *American Economic Review* 51 (Marzo 1961): 1-17.

- Schultz, Theodore W. *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press, 1963.
- Solow, Robert. "Technical Change and the Aggregate Production Function". En *Review of Economics and Statistics* 39 (Agosto 1957): 312-20.
- Thias, Hans y M. Carnoy. *Cost-Benefit Analysis in Education: A Case Study of Kenya*. Washington, D. C.: World Bank, 1972.
- Thurow, Lester. "Education and Economic Inequality", en *Public Interest* 28 (Verano 1972): 66-81.
- Thurow, Lester. *Generating Inequality*. New York: Basic Books, Inc., 1975.
- Thurow, Lester y R. Lucas. "The American Distribution of Income: A Structural Problem", en *Hearings Before the Joint Economic Committee*. Washington, D. C.: Government Printing Office, 1972.