
TÍTULOS ESCOLARES Y PUESTOS DE TRABAJO: ELEMENTOS DE TEORÍA Y ANÁLISIS COMPARADO¹

Emilio Tenti Fanfan²

I. PROPÓSITOS

¿Para qué sirve la educación? La pertinencia de esta pregunta puede ser motivo de discusión. En efecto, uno debería poder preguntarse, en cada momento histórico, acerca de la racionalidad de un sistema que insume tantos recursos sociales y que ocupa tanto "espacio" en la vida cotidiana de la gran mayoría de las personas de todas las sociedades modernas.

Hoy la educación se nos presenta como una realidad densa, un ámbito social sumamente estructurado y relativamente impermeable *vis à vis* de lo que sucede en otros campos relevantes de la sociedad. Y sin embargo la percepción de esta autonomía está acompañada de una serie de expectativas sociales. Pero éstas no son homogéneas en la población. Cada clase o grupo social deposita ciertas esperanzas en la escuela. Lo mismo podría decirse de los actores colectivos que representan intereses del mundo de la producción, de la ciencia, de la cultura, de la política, etcétera.

La autonomía del sistema y las expectativas sociales diversas y muchas veces contradictorias hacen que cualquier intento de "ajuste" o de "articulación" entre estos dos mundos sociales se vuelva un objetivo bastante complejo y de dudosa realización práctica.

Sin embargo, persisten ciertos discursos que insisten en evaluar lo que la escuela hace y produce en función de su grado de articulación con necesidades o demandas externas al sistema, por lo general, demandas de los sistemas de producción

de bienes materiales y simbólicos orientados a la satisfacción de necesidades sociales. La cuestión se complica cuando se trata de definir estas "necesidades sociales".

Mientras los educadores, por su propia posición objetiva en la sociedad, tienden a valorar la escuela por sus virtudes intrínsecas (el amor al saber, el valor del conocimiento, la búsqueda de la verdad por sí misma, etc.), otros agentes sociales que se autodefinen como usuarios del producto escolar (las personas formadas y "tituladas") también se sienten autorizadas a formular demandas y juicios evaluativos acerca de lo que la escuela hace y produce. Por lo general, sus apreciaciones son críticas. Esto parece ser un rasgo permanente del discurso extraescolar *vis à vis* de la educación. Desde esta perspectiva, el sistema escolar siempre está en deuda con "la sociedad".

El texto que sigue propone un argumento teórico y algunas evidencias empíricas para rendir cuentas de la complejidad e historicidad de la relación entre educación y mundo del trabajo en las sociedades contemporáneas. Las referencias a los casos de Argentina y Colombia constituyen un recurso analítico útil al momento de evaluar la plausibilidad y pertinencia de la argumentación propuesta.

II. DISCUSIÓN TEÓRICA

1. El saber como capital

La noción de capital cultural ha adquirido cierta carta de ciudadanía en el campo de los análisis socioeducativos. En una primera etapa fue utilizado en los estudios sociológicos que pretendían rendir cuentas de las desigualdades en los logros escolares de los niños sin caer en las ideologías de las "aptitudes naturales" ni en las teorías racionalistas del "capital humano".

Aunque los economistas tienen el "mérito aparente" de plantear explícitamente la relación entre los beneficios garantizados

por la inversión educativa con los producidos por la inversión económica,

su medida del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y los beneficios monetarios o directamente convertibles en dinero, tales como los gastos ocasionados por los estudios y el equivalente en dinero del tiempo consagrado al estudio (costos de oportunidad), no pueden rendir cuentas de las partes relativas que los diferentes agentes o las diferentes clases otorgan a la inversión económica y a la inversión cultural, por no tomar en cuenta en forma sistemática la estructura de las probabilidades diferenciales de beneficio que proveen los diferentes mercados en función del volumen y de la estructura de su patrimonio (Bourdieu, 1979).

En otros términos, es preciso comprender que la probabilidad para invertir, en la escuela o en el sistema económico, depende del volumen y estructura del capital de que se dispone (capital económico y cultural).

Hay que colocar a las estrategias educativas en el conjunto de las estrategias de reproducción de los individuos y de las clases. Para comprenderlas es preciso tomar en cuenta algo que no siempre aparece en forma manifiesta, es decir, las formas generalmente disimuladas de transmisión doméstica, de capital cultural. Cuando sólo se toma en cuenta la aptitud, la vocación, o la inteligencia, la motivación para el estudio, etc., no se percibe que todas estas cualidades son el producto de una inversión en tiempo y en capital cultural. Una definición estrecha y economicista del capital humano no tiene en cuenta que el rendimiento escolar de la acción escolar (el éxito en la escuela) tiene un determinante extraescolar, es decir, el capital cultural previamente invertido por la familia.

Asimismo, muchas interpretaciones acerca de la articulación entre escuela y mundo del trabajo no tienen en cuenta que el rendimiento económico y social del título escolar depende de otra forma de capital, el social (conjunto de relaciones, compromisos y reconocimientos recíprocos), que también puede ser heredado.

Cuando se desea reflexionar acerca del papel del conocimiento científico-tecnológico en la producción moderna y se quiere focalizar el análisis en las contribuciones aportadas por el sistema educativo y sus productos, es preciso tener en cuenta que el capital cultural tiene tres formas de existencia. Por una parte existe en estado incorporado, es decir, como conjunto estructurado de disposiciones interiorizado en las personas. También existe en estado objetivado bajo la forma de bienes culturales diversos: máquinas, libros, diccionarios, herramientas, etc. Por último existe el capital cultural en estado institucionalizado, es decir, garantizado por un certificado que tiene un valor legal (el título). Como tal es un producto específico de una institución moderna: el sistema educativo, el cual está directamente implicado en los procesos de incorporación de la cultura y tiene una posición privilegiada como institución dispensadora de títulos y acreditaciones formales de cultura.

No puede entenderse el papel de la escuela en la transmisión del capital cultural incorporado si no se tienen en cuenta otras instancias de aprendizaje preescolares. De hecho, el sujeto aprende desde que nace. Toda su experiencia biográfica constituye un proceso de aprendizaje. En realidad transcurre mediante dos formas típicas, una es espontánea y casi "natural" y por lo tanto no percibida como tal. A diferencia de la transmisión del capital económico, tiende a disimularse como propiedad heredada y se presenta como propiedad innata. Cada clase y cada familia "transmite" en forma espontánea una serie de predisposiciones y habilidades lingüísticas, actitudinales, de información, etc., que determinan la educabilidad posterior (escolar) del individuo, así como sus aspiraciones, vocaciones, interés por la escuela y el conocimiento, etc. La misma exposición y contacto con el conjunto de los bienes culturales, cuadros, monumentos, objetos construidos y en particular todos aquellos que forman parte del ambiente natural, ejercen un efecto educativo por su sola existencia.

La apropiación del capital cultural incorporado que se adquiere mediante la participación en el sistema educativo requiere tiempo. Ahora bien, "el tiempo durante el cual un individuo de-

terminado puede prolongar su empresa de adquisición, depende del tiempo durante el cual su familia puede garantizar el tiempo libre, es decir, liberado de la necesidad económica, que es la condición de la acumulación del capital inicial [tiempo que puede ser evaluado como lucro cesante]" (Bourdieu, 1979: 6). Es obvio que en nuestras sociedades todos los agentes no tienen los medios económicos y culturales para prolongar los estudios de sus hijos más allá del mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorizada en el mercado.

El sistema educativo tiene un control casi monopólico en la distribución del capital cultural institucionalizado a través de los títulos y certificaciones legales. Cuando se plantea el problema de la relación entre escuela y mundo del trabajo, la mayoría de las veces se hace referencia a las formas de articulación entre los títulos dispensados por la escuela y los puestos en el mercado de trabajo.

¿Cómo aprehender el significado de los títulos en las sociedades modernas? En primer lugar, hay que decir que el título "corrige" ciertos "defectos" del capital cultural incorporado asociados con el límite biológico de su portador. Con el título escolar, las competencias de su portador adquieren un valor convencional, constante y garantizado judicialmente. Por una especie de "alquimia social", esta forma del capital cultural adquiere una especie de autonomía con respecto a su portador y con respecto a los saberes efectivamente incorporados. La misma experiencia indica que no existe una correspondencia entre lo que el título garantiza y lo que su portador efectivamente "sabe".

Por otro lado, el título homogeniza y vuelve intercambiables a sus poseedores (un médico es formalmente igual a otro médico). Esta cualidad permite establecer tasas de convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico, garantizando el valor en dinero de los títulos en el mercado de trabajo. Este valor es variable y depende de múltiples factores (escasez, relación de fuerzas corporativas, etc.). Puede suceder que las inversiones, en tiempo y esfuerzo, para lograr que determinados títulos escolares sean menos rentables de lo que se esperaba en el momento de realizarlas porque se han regis-

trado modificaciones *de facto* en la tasa de convertibilidad entre capital escolar y capital económico. Esta situación es tanto más probable cuanto más acelerados son los cambios en los factores sociales, escolares, científico-tecnológicos y económicos que determinan el valor de los títulos.

2. Los títulos y los puestos

El análisis de esta relación debe partir del reconocimiento de la realidad contenida en las dos proposiciones siguientes:

a) En un modo de producción donde el capital cultural incorporado en las máquinas y en los productores que hacen funcionar a las máquinas es muy grande, el sistema educativo se convierte en la instancia dominante de producción de los agentes (centralidad del sistema educativo en los procesos de reproducción de la fuerza de trabajo en la producción moderna).

b) Pero el papel cada vez más fundamental que cumple el sistema educativo *vis à vis* del sistema económico no es una excusa para olvidar un dato básico: la educación no sólo cumple funciones de producción de la fuerza de trabajo calificada (función de reproducción técnica) sino que también ejerce una influencia decisiva en la reproducción de las posiciones de los agentes y de los grupos en la estructura social (función de reproducción social), posición que es relativamente independiente de la capacidad propiamente técnica (principio de la racionalidad compleja de los sistemas educativos en las sociedades modernas). Es por eso que no se puede rendir cuentas de lo que el sistema educativo hace y produce únicamente a partir de un análisis de las exigencias técnicas del mercado de trabajo.

Hecha esta distinción podemos ahora concentrarnos en las relaciones conflictivas que se establecen entre educación y mundo de la producción. La centralidad del sistema educativo en la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo redefine el papel de la familia, sino también el de la empresa en este proceso. En este contexto los intereses de los empleadores los indu-

cen a reducir al mínimo la autonomía del sistema educativo. Esto explica los intentos reiterados por colocar a las instituciones escolares bajo la dependencia de la empresa (integración universidad-empresa, por ejemplo).

El sistema educativo tiene una autonomía como instancia de producción de fuerza de trabajo. No sólo forma individuos competentes, dotados de ciertas "capacidades para hacer cosas", sino también tiene un poder especial, como es el de otorgar certificaciones bajo la forma de títulos. Por esta razón, el sistema escolar no sólo produce individuos competentes, sino también dotados de una identidad que los predispone para actuar en forma corporativa para obtener los mayores beneficios en el mercado de trabajo.

III. EXPANSIÓN DE LA ESCOLARIDAD

La educación formal tiene un desarrollo más temprano en Argentina que en Colombia. Esta diacronía explica alguna de las diferencias no sólo en materia de cobertura, sino también en el nivel de las formas institucionales alcanzadas por los sistemas educativos de los respectivos países.

El proceso de urbanización ha avanzado más en Argentina que en Colombia. Para 1990, el 86% de la población argentina vivía en áreas urbanas, mientras que en Colombia esta cifra baja al 70%.

Si se toma como indicador global la escolarización en la franja de edad de 4 a 23 años se observa que para 1988 ésta llega al 77% en Argentina y al 54% en Colombia. En 1980 las cifras eran del 62 y 51%, respectivamente, lo cual indica un ritmo de expansión más rápido en Argentina. Las mayores diferencias se encuentran en los niveles no obligatorios del sistema escolar (preprimario y secundario), ya que en el nivel primario en ambos países se ha avanzado hacia aberturas prácticamente universales, aun cuando subsisten graves problemas de per-

manencia y rendimiento en el sistema escolar, en especial en las áreas urbanas y rurales más empobrecidas. La distribución porcentual de la matrícula total en la educación primaria por grados indica que la retención es mayor en Argentina. En Colombia, donde la escuela primaria tiene una duración de 5 años, el 29% de la matrícula está en el primer grado y sólo el 14% en el quinto. Los datos de Argentina muestran una distribución un tanto más equilibrada pues en primer grado está el 20% del total y en el sexto el 12% (Lockheed y Verspoor, 1990).

En otras palabras, prácticamente todos los niños tienen acceso a la escuela primaria (aunque algunos lo hacen en edades más tardías) pero el fracaso escolar interrumpe la carrera de muchos ingresantes.

También la escolarización en el nivel medio es mayor en Argentina. En 1988, los inscriptos en ese nivel representaban el 74% del total en edad escolar, mientras que en Colombia el porcentaje era menor: 56%.

Según estimaciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, casi un tercio de la población total argentina estaba escolarizada en algún nivel del sistema de educación formal (10 019 009 de matriculados en 1991). Casi el 60% está matriculado en el nivel primario y el 20% en el secundario. El preescolar y el nivel superior cada uno representa un 10% del total de la población escolarizada. La forma de esta estructura es prácticamente análoga a la de otros países de la Región.

La expansión de la escolaridad pareciera ser una "tendencia pesada" en América Latina. A diferencia de lo que sucede en muchos países de Europa, en Argentina la matrícula en la escuela primaria creció a un ritmo sostenido durante la década de los ochenta (véase cuadro No.1). Pese a la cobertura casi universal en este nivel obligatorio del sistema escolar, la expansión de la matrícula expresa, en parte, la necesidad de atender la demanda generada por el crecimiento demográfico del país (1.4% anual en la década pasada) y al mismo tiempo una mejora en los índices de rendimiento escolar (disminución relativa de la deserción y el desgranamiento de los inscriptos).

Cuadro No. 1: Nivel Preescolar y primario en Argentina. Variación porcentual de la matrícula de un año respecto al anterior. Total del país (1976-1988).

	Preescolar	Primaria
1976	Año base	
1977	7,01	2,19
1978	3,22	1,66
1979	2,47	1,90
1980	5,37	3,06
1981	9,73	2,70
1982	8,23	4,01
1983	5,59	2,82
1984	8,70	2,66
1985	5,90	3,58
1986	3,85	4,12
1987	6,42	2,69
1988	4,02	1,88

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

La escolarización avanza más rápidamente en niveles no tradicionales del sistema educativo, en particular en aquellas franjas de edad que anteceden y siguen a la escolaridad obligatoria. El preescolar, por ejemplo tiene un ritmo de crecimiento muy elevado y su cobertura, en el nivel nacional en 1988 es del 37,7% para la franja de edad de 3 a 5 años. Lo mismo puede decirse del desarrollo de la escuela secundaria. Para el mismo año, los matriculados en ese nivel representaban el 48% del total de la población de 13 a 19 años. Las tasas de escolarización son aún mayores en el ámbito de las grandes ciudades. Mientras que la cobertura del preescolar alcanza el 88% en la Capital Federal, la cifra baja a casi un tercio en las provincias menos desarrolladas del Nordeste del país tales como Misiones, Chaco, Santiago del Estero, etc. Algo análogo sucede con la expansión de la escuela secundaria.

Cuadro No. 2: Tasas de Escolarización (porcentajes) en Argentina y Colombia

	Año	Primaria		Secundaria		Superior
		Bruta	Neta	Bruta	Neta	Bruta
Argentina	1987	110	-	74	-	41
Colombia	1986	114	73	56	-	14

Fuente: UNESCO/CEPAL, 1992.

Lo que interesa señalar aquí es la tendencia a la expansión permanente de la educación formal. Las coberturas alcanzadas por los países más desarrollados indican que todavía queda largo trecho de camino por recorrer, tanto en Argentina como en el resto de los países latinoamericanos. Un criterio elemental de política indica que el sistema de educación formal demandará recursos crecientes para satisfacer mayores demandas educativas de la sociedad.

Cuadro No. 3: Tasas de escolarización a los 4 y 5 años, total por niveles de pobreza, en el Conurbano bonaerense (Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires).

Edad	Niveles de pobreza			
	Total	Estructurales	Pauperizados	No pobres
4 años	55.2	30.8	41.8	80.7
5 años	78.4	64.2	76.8	91.0

Fuente: INDEC, 1989.

Cuadro No. 4: Asistencia a guardería, jardín y escuela primaria en contextos urbanos pobres del Gran Buenos Aires, 1990.

Localización	Niños de 0-5 años % que asiste a guardería o jardín	Niños de 6-13 años % que asiste a primaria
Villas	29,6	82,0
Asentamiento	21,4	96,6
Barrio de loteo	6,9	90,7
TOTAL	20.8	88.7

Nota: La "villa miseria" es la clásica ocupación ilegal y no programada del espacio urbano. El "asentamiento" es más reciente y consiste en una ocupación también ilegal, pero organizada. En el barrio de loteo el espacio urbano está organizado y la propiedad de los lotes tiene reconocimiento jurídico.

Fuente: Golbert, L., Lumi, S. y Tenti Fanfani E., 1992.

Lo anterior supone una inversión considerable de recursos sociales. Los datos del gasto en educación indican que se trata de un volumen muy rígido y resistente a la baja. Las sociedades modernas son sociedades cada vez más escolarizadas.

Cuadro No. 5: Gasto público en educación en relación al PBI, al gasto público total y por habitante en Argentina.

Períodos	En porcentaje PBI	Educación Gasto Público Total	Gasto en Educación por habitante (A constantes de Junio de 1987)
1961-65	3.02	15.13	107
1966-70	3.44	15.48	139
1971-75	3.87	16.59	183
1976-80	3.22	12.46	155
1981-85	3.94	14.45	169
1986	4.92	18.75	218

Fuente: Sánchez, C., 1987.

Cuadro No. 6: Evolución del gasto en educación del Ministerio de Educación Nacional (en %)

Años	PIB	Gasto Público
1983	2.79	21.22
1984	3.06	21.64
1985	2.76	19.94
1986	2.63	18.84
1987	2.54	18.55
1988	2.38	16.66

Fuente: PREALC, 1990.

IV. TIPOS DE ESCOLARIZACIÓN

Un conjunto de factores que actúan en forma combinada y estructural explican las diferencias en las cantidades y las formas de la escolarización en Argentina y Colombia. La masificación de la escuela en el último es más reciente y por lo tanto su marco institucional es más flexible y diversificado. Al mismo tiempo, la menor densidad histórica del sistema lo vuelve más permeable a la innovación y a la experimentación. La necesidad de hacer frente a las demandas de educación en las áreas rurales obligó a buscar soluciones novedosas (la experiencia de Escuela Nueva, la educación a distancia, etc.) que en gran medida marcan un distanciamiento respecto de las modalidades institucionales de la escuela formal clásica (Colbert de Arboleda y Mogollón, 1992), que en Argentina se consolida y expande desde las últimas décadas del siglo pasado. Lo mismo puede decirse de la implantación de modalidades innovadoras de atención a la demanda de desarrollo infantil en las edades tempranas y preescolares.

También en el nivel postprimario y superior el sistema educativo colombiano muestra rasgos innovadores significativos. Mientras que la educación superior se concentra en un modelo de universidad pública cuyas características básicas están moldeadas por la Reforma Universitaria de principios de siglo, en Colombia existe una oferta educativa muy diversificada, con un peso significativo de las instituciones privadas (más de la mitad de la matrícula en ese nivel se concentra en ese sector, Cuadro No.7) y con universidades públicas dotadas de un modelo organizativo "moderno" (distinción entre departamento y carrera, oferta de posgrado, ingreso controlado, profesionalización docente y carrera según rendimiento académico, etc.).

Cuadro No. 7: Matrícula en la enseñanza privada (como porcentaje de la matrícula total)

	Educación primaria			Educación superior		
	1970	1980	1985	1970	1980	1985
Argentina	15.9	17.8	18.6	17.0	21.7	16.1
Colombia	13.4	14.5	13.5	46.0	62.9	60.9 ^a

^a 1984

Fuente: CEPAL/UNESCO, 1992.

Por último, es preciso señalar que en Colombia, a diferencia de Argentina, se ha expandido una oferta educativa sistemática no escolar orientada a la formación de recursos humanos para el mercado de trabajo. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) es una gran organización de formación profesional fundada en 1957, cuya función consiste en preparar estudiantes en una amplia gama de ocupaciones técnicas.

Esta institución tiene tres características básicas que merecen destacarse:

a) Recursos propios: el SENA se financia mediante un impuesto a la nómina de las empresas que superan un cierto nivel

de magnitud. Tanto la fuente de los recursos como su capacidad para utilizarlos independientemente de la aprobación del Congreso Nacional le otorga a la Institución una autonomía considerable.

b) Autonomía institucional: aunque nominalmente depende del Ministerio de Trabajo, el SENA es una entidad jurídica autónoma, que puede desarrollar libremente sus programas y contratar personal. En sus órganos de gobierno participa el Ministerio de Trabajo, el de Educación, el Director de la Oficina de Planeación y diversos representantes de organizaciones del mundo de la producción.

c) Oferta diversificada y flexible de capacitación: el SENA ofrece diversas modalidades de formación, desde los cursos sistemáticos y de larga duración hasta toda una gama de programas menores (cursos breves, de perfeccionamiento para obreros muy especializados, cursillos rurales para desempleados o subempleados, etc.), pasando por los cursos que habilitan para el desempeño de ocupaciones semicalificadas (Puryear, J., 1977).

En un principio, estas instituciones formaron jóvenes para ocupar empleos en la industria y los servicios. En otra etapa de su desarrollo ampliaron su radio de acción ofreciendo alguna capacitación a aquellos que están fuera del sistema de educación escolar (por imposibilidad de acceso o por fracaso) y también están excluidos del mercado de trabajo formal. Pese a estos logros, los institutos públicos de capacitación

se volvieron cada día más rígidos para responder a los requerimientos de las empresas. En efecto, dados los bajos niveles de exigencia que tienen dichas instituciones por contar con financiamiento cautivo, su administración sufrió una burocratización progresiva, y su vinculación con el sector productivo pasó a limitarse a intercambios formales a nivel de directorio, sin mayores repercusiones sobre la dirección concreta de los programas que debían desarrollarse y ejecutarse (CEPAL/UNESCO, 1992: 75).

En Argentina, al igual que en Uruguay (Universidad del Trabajo) no se han desarrollado instituciones autónomas de formación profesional al estilo del SENA colombiano o del SENAI de

Brasil. El CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) se ubica en el mismo espacio funcional, pero institucionalmente se inserta en la órbita del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Esta dependencia administrativa le quita flexibilidad y contribuye a que su oferta educativa tienda a encontrar las formas típicas de la educación formal-escolar.

Por último, es preciso señalar que a las grandes instituciones públicas de formación de recursos humanos hay que agregar la expansión de una variada gama de ofertas privadas de capacitación. No es mucho lo que se sabe acerca del contenido y magnitud de este sector, pero todo indica que se trata de una oferta cuya expansión, en parte, se explica por las limitaciones citadas de la oferta pública en este campo.

V. RESULTADOS DE LA ACCIÓN ESCOLAR

Las diferencias en el ritmo y modalidad de expansión del sistema educativo se expresan en la presencia del analfabetismo. Hoy en Colombia y Argentina se trata de un fenómeno relativamente marginal. Sin embargo, este viejo indicador de desarrollo educativo debería ser redefinido a la luz de las nuevas exigencias de desarrollo cultural de las sociedades modernas. En efecto, ahora se habla de analfabetismo funcional, para hacer referencia a la capacidad real demostrada por los individuos en el dominio de los elementos básicos de la lectoescritura.

En Argentina, el primer censo nacional, realizado en 1869 indicó que casi un 80% de la población era analfabeta. En 1895 el analfabetismo disminuye significativamente a menos del 50% de los habitantes mayores de 6 años. El tercer censo general de 1914 muestra que los iletrados son menos de una cuarta parte de los habitantes del país. Estos resultados son tanto más significativos si se tiene en cuenta el hecho del rápido crecimiento de la población nacional después de este período.

En 1947, el desarrollo de la educación formal llevó la tasa de analfabetismo al 14,0% (del total de la población de 15 años o más). Una disminución importante se registró durante la década de los cincuenta pues en 1960 la tasa baja al 8,6%. En 1970 llega al 7,4%. Durante los últimos 30 años el número absoluto de analfabetos se mantiene estable (1 200 000 personas). Los datos indican la persistencia de este problema y la insuficiencia de los esfuerzos realizados para resolverlo en forma efectiva. Al respecto, la experiencia internacional indica que dada la estrecha relación que mantiene este fenómeno con otras situaciones sociales críticas (lugar de residencia, edad, ocupación, etnia, etc.) la probabilidad del éxito de las intervenciones depende en gran medida de programas que trascienden la dimensión educativa del problema.

Colombia inicia el siglo con un 63% de analfabetas (datos de 1905). En 1951 todavía el 42% de la población estaba en esa condición. La mayoría de los analfabetas residía en zonas rurales (Fals Borda, 1962).

En 1990, los datos indican que en Argentina el analfabetismo es del 4.7%, mientras que en Colombia llega al 13.3% (UNESCO, 1991). En ambos casos, la masiva expansión de la escuela no ha logrado desterrar este fenómeno.

Para tener una idea aproximada de la magnitud del esfuerzo que hay que hacer para garantizar la educación básica para todos es preciso "sumar" las viejas deudas en materia de escolarización a las demandas de educación que se derivan de las tendencias de crecimiento demográfico.

La población colombiana creció a un ritmo más acelerado durante la década del ochenta (2.1% de promedio anual contra 1,4% en Argentina). Sin embargo, la diferencia prácticamente desaparece cuando se analizan las tasas de crecimiento proyectadas por el Banco Mundial para la población de 6 a 11 años de edad en el período 1985-2000 (0.6% para Colombia y 0.5% para Argentina).

Todo indica que, independientemente del ritmo y modalidad de crecimiento de las economías latinoamericanas, en el futuro próximo será preciso responder a una demanda significa-

tiva de educación básica para niños y adultos. En esta región, contrariamente a lo que sucede en muchos países del mundo desarrollado, el sistema educativo seguirá conociendo tasas positivas de expansión en todos sus niveles.

VI. RACIONALIDAD DE LA ESCOLARIZACIÓN

Nunca tuvo la educación una racionalidad simple. Aun en sus orígenes, la fundación de la escuela pública moderna se explica únicamente por su función en una estrategia de dominación y de construcción del Estado moderno. Casi todos los analistas coinciden en afirmar que éste es el factor determinante. Sin embargo, aun en este estadio del desarrollo social, la escuela no sólo formaba al ciudadano dotado de ciertas predisposiciones y actitudes políticas, sino también al productor que demandaba la incipiente sociedad urbana. De esto eran conscientes las élites fundadoras de nuestros sistemas educativos.

Hoy la CEPAL ha popularizado una consigna. La educación debe perseguir en forma articulada objetivos relacionados con la ciudadanía y la competitividad. Es sobre la realización de estos dos objetivos generales que deben ser evaluados sus procesos y sus realizaciones. Cualquier reduccionismo (político o económico) conduce a visiones e interpretaciones incompletas de la lógica de desarrollo de la educación moderna.

Casi nadie discute la centralidad del conocimiento y la tecnología en el modo de producción moderno. La empresa contemporánea es intensiva en conocimiento, tanto en su forma incorporada en las personas como predisposiciones, mentalidades, saber hacer, etc., como objetivada en las máquinas y herramientas. Este es un hecho socialmente percibido. El hombre común alcanza a percibir la importancia del saber en la cultura moderna. Esta percepción genérica se traduce en una demanda sostenida y creciente de aprendizaje. Y pese a sus limitaciones y promesas incumplidas, el sistema escolar es la única ins-

tancia social objetivamente dotada de las capacidades básicas requeridas para cumplir con la función de distribución social del conocimiento.

El conocimiento, entonces, sirve a varios patrones. El primero (esto se olvida demasiado a menudo) es su propio poseedor. Mucha demanda social de educación (o de escolaridad, de matrícula, etc.) no obedece a una racionalidad simplemente instrumental (quiero obtener un título para conseguir un empleo, ganar dinero, etc.) sino a una racionalidad que podríamos denominar sustantiva. Existen evidencias de esto tanto en los niveles más bajos de la estructura social, como en los más elevados.

Los sectores populares consideran que la educación es apetecible no sólo para conseguir mejores oportunidades de empleo e ingreso, sino también "para ser alguien en la vida". Ser una persona educada es casi sinónimo de ser persona. El dominio de capacidades expresivas (lenguaje oral y escrito) de ciertas habilidades para el cálculo, de una lógica de resolución de problemas son cualidades constitutivas de la persona de la sociedad moderna. Pensar la apropiación del saber en función de una racionalidad únicamente concentrada en el empleo y el ingreso material supone desconocer las otras ventajas y valores asociados a la posesión de este recurso tan estratégico.

La gente se educa para conseguir algo y, al mismo tiempo, para ser alguien. En las clases más dotadas de recursos materiales y menos urgidas por la resolución de problemas prácticos se dan las condiciones objetivas de aparición de nuevas y más complejas necesidades. Estas están asociadas con las actividades expresivas, creativas y contemplativas asociadas con el interés por el conocimiento, la satisfacción de la curiosidad, la satisfacción de necesidades estéticas, etc. Para este nivel de necesidades "sofisticadas" el conocimiento no es un medio sino un fin en sí mismo (lo que en las capas aristocráticas se denomina el amor al arte por el arte, sin criterio de utilidad). La posesión del saber se identifica directamente con un estado de satisfacción.

El crecimiento del sistema escolar tiene una regularidad y una constancia sorprendente. Aun en períodos de empobreci-

miento social, tales como los que vivieron las sociedades latinoamericanas hasta hace pocos años, el sistema educativo tuvo una expansión sostenida. Podríamos sintetizar en dos proposiciones esta resistencia a la baja de los sistemas educativos.

- a) Por un lado, la caída del producto bruto (total y per cápita) no se manifestó en forma directa y proporcional sobre el volumen de los recursos asignados a la educación;
- b) y cuando esto sucedió, no tuvo un impacto directo y proporcional sobre el volumen del servicio prestado. Más aún, tuvo la capacidad que afectó en gran medida el número de sus beneficios.

Las estadísticas parecen darle la razón a A. Hirschman (1987) cuando afirma que ciertos sistemas de producción de servicio, a diferencia de los sistemas de producción de bienes materiales, pueden expandir su cobertura sin aumentar proporcionalmente los insumos teóricamente requeridos (presupuesto, espacio físico, salarios, recursos tecnológicos, etc.). Este fenómeno se manifiesta en las escuelas y hospitales que aumentan sus coberturas "haciendo" a los usuarios en las aulas y las salas, instalando a los enfermos en los pasillos, subremunerando a los maestros, sobreutilizando cierto instrumental técnico, etc. En síntesis, una caída en la inversión educativa puede ir acompañada de un fenómeno simultáneo de expansión del número de los beneficiarios del sistema. Múltiples evidencias indican la veracidad de esta asociación. El tema de la "calidad" del servicio merece una discusión aparte. Pero aquí tampoco valen las proposiciones generales acerca de la correlación entre cantidad de recursos y calidad de los productos.

El sistema tampoco es muy sensible a las transformaciones registradas en el mercado de trabajo durante la última década. Hasta se podría pensar que en este caso los impactos podrían ser más obvios. Sin embargo, fenómenos tales como la desindustrialización y la terciarización del empleo, la expansión del fenómeno del cuentapropismo, la incorporación de ciertas tecnologías de punta en sectores modernos de la economía, el fenómeno del subempleo y el desempleo, la necesidad de la reconversión de sectores significativos de la PEA, la flexibilización

de la legislación laboral, y otros fenómenos conexos no parecieran haber tenido un impacto significativo en el campo de los procesos y productos educativos. La autonomía respectiva del mundo de la escuela y del mundo de la producción social y del empleo pareciera ser una constante sociológica en todas las sociedades modernas. Sin embargo, todavía se escuchan voces que reclaman un "ajuste" directo, es decir, sin mediaciones entre necesidades sociales y sistema escolar. Sobre esta cuestión volveremos más adelante.

VII. LOS INTENTOS DE AJUSTAR EDUCACIÓN Y LAS DEMANDAS DEL MERCADO DE TRABAJO

En América Latina, durante los años sesenta y setenta, han tenido cierto auge algunas estrategias o métodos de planeamiento educativo que tienen como objetivo central lograr la adecuación entre la oferta educativa (cantidad, calidad y oportunidad del producto del sistema) y el "desarrollo económico" o las "demandas del mercado de trabajo" de la sociedad.⁴

En realidad, estas estrategias pretenden reintegrar ex-post lo que el proceso de racionalización separó, esto es, el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes y el trabajo productivo.

Veamos primero cuál es el razonamiento básico de estas técnicas, para luego descubrir los cimientos teóricos sobre los que se fundamentan.

El modelo que se presenta con mayor fuerza para lograr la búsqueda adecuación es el llamado método de previsión de recursos humanos o de estimación de la demanda económica por educación. Este modelo se basa en los supuestos siguientes:

- a) Los requisitos ocupacionales son la base de la estimación de las necesidades educativas. Estos son el resultado de la "traducción" educativa de los requisitos de los puestos de trabajo;

- b) la estructura ocupacional es el resultado natural, objetivamente determinado, del progreso técnico en los medios de producción y del crecimiento económico;
- c) por tanto, al "traducir" las proyecciones de crecimiento de la estructura ocupacional en demandas educativas futuras, se está asegurando la mayor contribución económica de la educación, tanto en términos de "rentabilidad" individual como social, y
- d) por último, la proyección de demandas educativas futuras se realiza mediante la utilización de un coeficiente que supuestamente mide de manera objetiva la relación existente entre crecimiento económico, la estructura del empleo y los requisitos educativos.

En palabras simples, lo que se persigue es una adecuación idealmente perfecta entre los aprendizajes y los títulos que discierne el sistema educativo y los puestos disponibles en el mercado de trabajo.

Lo primero que haya que decir respecto de esta lógica de razonamiento es que la misma supone un desconocimiento de la mecánica de desarrollo real de los dos subsistemas cuya interacción pretende regular el sistema educativo y el mercado de trabajo.

Por otro lado, hoy resulta a todas luces esquemático pretender reducir el sistema escolar a una simple variable dependiente de fenómenos que ocurren en el campo del desarrollo material, tecnológico y productivo, de la sociedad.

Esta crítica no debe confundirse con una negación de la eficacia propia, dadas ciertas circunstancias de tiempo en función de la presencia de otros factores intervinientes, de las transformaciones que ocurren en el plano tecnológico y productivo de la sociedad sobre el mundo de la cultura y de la escuela. El factor temporal y la mediación de otros planos de la realidad permiten explicar tanto las influencias como las no correspondencias inmediatas y simplistas entre estructura de los títulos producidos por el sistema educativo y la estructura de las oportunidades de empleo.

En el "tiempo largo" de la historia sí es posible observar correspondencias entre estos dos campos que estamos analizando. Si se comparan dos momentos históricos significativos (último tercio del siglo pasado y los últimos 30 años) en el desa-

rollo de las sociedades latinoamericanas podremos observar ciertas homologías estructurales entre producción, sociedad y educación. Pero las correspondencias se vuelven difusas o inexistentes cuando se intenta realizar el mismo análisis en puntos determinados de la trayectoria de las sociedades.

A lo anterior es preciso agregar que hoy los sistemas educativos de cualquier sociedad de volumen y desarrollo mediano o grande son mucho más complejos, densos y por lo tanto más rebeldes a un control externo o interno. En otras palabras, es cada vez menos plausible la hipótesis de la gobernabilidad de estos sistemas, entendida como una capacidad de orientación desde un centro capaz de dar contenido, sentido y dirección a lo que se hace en el sistema conforme a un plan o sistema de objetivos preestablecidos.

La conciencia de la dificultad del ajuste entre escuela y producción está en el origen de las modalidades de formación "orientadas al trabajo". En efecto, dado el carácter "rebelde" y no maleable de las modalidades escolares tradicionales (primaria, secundaria, universidad), en muchos países de América Latina se desarrollaron alternativas institucionales paralelas específicamente orientadas a la formación para el trabajo. Esta es la racionalidad del SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial) y del SENAC (Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial) de Brasil o del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) e INEM (Educación Media Diversificada) en Colombia.

Cuadro No. 8: Argentina. Estructura de la matrícula de educación media por modalidad (en porcentaje).

Modalidad	1965	1970	1975	1981	1987
Bachillerato ¹	47.2	41.3	36.5	38.7	41.5
Comercio	22.9	28.2	28.2	32.7	33.6
Técnica ²	27.9	26.9	27.0	23.2	22.2
Agropecuaria	0.5	0.6	0.8	1.4	2.0
Otras ³	1.5	3.0	2.6	4.0	0.7

¹ Hasta 1969 incluye escuelas Normales

² Incluye industrial y profesional

³ Artística, Asistencial y varias

Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Cultura y Educación, Paviglianiti, 1989.

Cuadro No. 9: Colombia. Alumnos en la escuela secundaria por especialidad, 1963, 1973 y 1983 (Miles y porcentajes)

Especialidad	1963	%	1973	%	1983	%
Total	344.9	100.0	1096.8	100.0	1846.4	100.0
Bachillerato	202.0	58.6	808.8	73.7	1400.5	75.9
Industrial	15.1	4.4	41.9	3.8	61.4	3.3
Comercial	52.3	15.2	115.9	10.6	213.5	11.6
Agricultura	3.6	1.0	15.0	1.4	30.3	1.6
Educación	47.7	13.8	65.9	6.0	63.0	3.4
INEM	0.0	0.0	32.0	2.9	62.5	3.4
Otros	24.2	7.0	17.3	1.6	15.2	0.8

Fuente: World Bank, 1984.

En varios países se consideró que la educación media debía perder su carácter exclusivo de nivel propedéutico para la universidad. En Argentina los intentos de diversificación se presentan desde fines del siglo pasado y principios del presente, conforme el nivel alcanzaba cierto grado de desarrollo cuantitativo. Sin embargo, la mayoría de los intentos de esa época tuvieron poco éxito. Habrá que esperar hasta la segunda mitad de este siglo para observar una diversificación efectiva. En efecto, el proceso de sustitución de importaciones y las modificaciones registradas en el mercado de trabajo (desarrollo de empleos en la industria y los servicios urbanos) acompañan el fortalecimiento de los bachilleratos técnicos y comerciales. Desde la década de los sesenta queda conformada una estructura donde prácticamente el 70% de la matrícula se concentra en la modalidad del bachillerato clásico y comercial. En los años más recientes se registra un fortalecimiento de esta última modalidad y un descenso de los efectivos de las escuelas técnicas. Quizá no sean ajenos a estos cambios los procesos de desindustrialización y terciarización de la economía y el empleo que caracterizan el desarrollo reciente de Argentina.

El sistema educativo colombiano intentó replicar en el sistema de formación la misma estructura que se supone organiza el campo de las ocupaciones en el mercado de trabajo (obrero calificado, técnico, tecnólogo, ingeniero, etc.). Con esta intención se instituyó legalmente (Decreto 080 de 1984) una distinción entre instituciones que otorgan títulos de técnico y de tecnólogo (educación tecnológica), para garantizar la máxima correspondencia entre la formación, las credenciales otorgadas y los puestos del mercado de trabajo (Gómez, 1986). A la postre, la experiencia indica que en el mercado de trabajo estas distinciones no son tan claras como se presentan en los esquemas. Las empresas no siempre son capaces de trazar distinciones netas entre obreros calificados y técnicos, o entre tecnólogos e ingenieros. De hecho existen fronteras difusas y móviles. En realidad, la cuestión de los límites (entre incumbencias, competencias, títulos, etc.) es una cuestión de lucha que por lo general no se dirime en el plano de los argumentos lógicos, sino en la relación de fuerza entre corporaciones de poseedores de credenciales (sindicatos, asociaciones de profesionales, de graduados, etc.) que luchan por el monopolio de determinadas ocupaciones en el mercado de trabajo.

Con la implantación de estas nuevas modalidades educativas no sólo se buscaba mejorar la formación ocupacional y diversificar la oferta de recursos humanos calificados para sostener el proceso de desarrollo industrial colombiano, sino también disminuir la demanda por educación superior orientándola hacia otras modalidades de educación postsecundaria. Estas últimas tendrían dos virtudes de que carecen las universidades: están al alcance de sectores más desfavorecidos de la población y forman recursos humanos que tienen una ubicación más precisa en el mercado de trabajo.

Sin embargo, las evaluaciones realizadas en este último país demuestran que no se lograron los objetivos esperados. Estas modalidades, en forma progresiva, van adquiriendo los mismos rasgos estructurales que distinguen a la escuela clásica: aislamiento, burocratización, obsolescencia del conocimiento inculcado, desfase entre aprendizajes desarrollados y expectativas de los empleadores, etcétera.

Por otra parte, la supuesta claridad de las distinciones entre técnicos, tecnólogos e ingenieros no fueron operantes en la práctica, en la medida en que las evidencias indican que una misma categoría de puestos de trabajo estaba ocupado por personas que poseían títulos diversos y que viceversa, un mismo título habilitaba para acceder a ocupaciones y puestos caracterizados por distintos niveles de calificación teórica (tesis de la sustituibilidad y flexibilidad en el uso de recursos humanos en las empresas).

Los desajustes en estas modalidades de formación nacidas y diseñadas para responder a demandas externas son la prueba más fehaciente de que existen ciertas limitaciones estructurales que vuelven utópica cualquier pretensión de ajuste entre procesos y productos pedagógicos y exigencias del mercado de trabajo.

Hechas estas consideraciones generales que constituyen una toma de posición o un punto de vista sobre el problema, podemos sintetizar nuestra crítica diciendo que el ajuste simple entre educación y empleo es sociológicamente imposible por las siguientes razones:

a) El sistema educativo es un mundo de estructuras y prácticas, relativamente autónomo, con sus intereses, relaciones de fuerza, tradiciones e inercias; además tiene una capacidad propia para tomar iniciativas y definir sus prioridades en función de una lógica institucional que es también capaz de traducir a su lenguaje y con su tiempo propio las demandas y presiones del ambiente.

b) La práctica de reproducción de conocimientos, de saberes y habilidades tiene una especificidad que la identifica y diferencia de las prácticas productivas o profesionales. De allí el desfase estructural entre conocimiento escolar (que circula por la escuela) y conocimiento socialmente disponible. No todo el conocimiento social está objetivado y apto para ser inculcado por las instancias del sistema escolar. Es inevitable que una parte (variable, según los casos concretos) del conocimiento que requiere el ejercicio de una actividad productiva permanezca en estado práctico y sólo pueda ser aprendido a través de la práctica.

c) Los sistemas educativos no sólo son proveedores de individuos educados y titulados para el sistema productivo, sino que son, en gran medida, consumidores de su propio producto. Mucho de lo que se aprende en el sistema es para utilizar en el propio sistema (racionalidad escolar del producto escolar).

d) No es posible definir en forma unívoca esas famosas "exigencias del mundo de la producción" o las más reiteradas "necesidades del país", "demandas de la sociedad", etc., dado su carácter plural, contradictorio y no previsible. La definición de las necesidades y de los puestos de trabajo en la estructura del empleo es una cuestión socialmente conflictiva y su determinación no es una tarea de los "expertos". No existen los problemas sociales objetivos en sentido estricto. Una cuestión es construida como problemática o como necesidad a partir de un esquema de percepción y apreciación determinado.

e) Las oportunidades objetivas de éxito de determinadas ocupaciones o profesiones no se reflejan en forma inmediata y mecánica en las conciencias de los individuos que demandan educación profesional (desfase entre las probabilidades objetivas y las vocaciones). Hay gente que demanda alternativas educativas sin futuro, al mismo tiempo que ciertos grupos arriesgan optando por programas de formación en actividades de vanguardia y contribuyen de este modo a generar nuevos puestos de trabajo.

Con base en estos parámetros, la calidad de un sistema educativo no será evaluada únicamente en función de su adecuación a las exigencias del desarrollo económico de la sociedad, sino también en razón de sus impactos sobre otras dimensiones relevantes de la vida social, como la constitución de la ciudadanía, y por el grado de desarrollo de sus propios objetivos; entre ellos cabe citar el desarrollo del conocimiento, la producción estética y todos aquellos productos culturales que difícilmente se puedan evaluar según un criterio estrecho de utilidad.

VIII. EFECTOS PERVERSOS

La fórmula: expansión de la escolaridad + desindustrialización + desempleo no deja de tener consecuencias sociales significativas. Entre ellas cabe mencionar el conocido fenómeno del credencialismo. Una vez que el mercado de trabajo comenzó a saturarse, los graduados empezaron a presionar hacia abajo, esto es, a tratar de redefinir las ocupaciones que en el pasado desempeñaban los sectores populares o los niveles inferiores de la clase media.

El resultado es la sobreescolarización de una parte de la población, en especial de aquellas franjas de jóvenes que ingresan al mercado de trabajo. Al mismo tiempo se registra un vacío de recursos humanos dotados de calificaciones específicas (competencias en ciertos dominios técnico-científicos de desarrollo más reciente).

En la Argentina contemporánea, la sobreeducación de algunos también está acompañada por la ausencia de recursos humanos altamente calificados o de excelencia, en ciertos dominios que aunque restringidos en términos cuantitativos tienen una importancia estratégica fundamental en la producción moderna.

Este desfase entre los títulos y los puestos de trabajo es un fenómeno conocido en casi toda América Latina. A medida que crece la oferta de personal educado, el mercado de trabajo se vuelve más exigente en relación con los requisitos para el acceso al empleo. Como resultado, los mismos puestos de trabajo son ocupados por individuos dotados de más años de escolaridad.

De hecho, la universalización de un nivel determinado de escolaridad le hace perder importancia ocupacional. La generalización de la educación primaria, por ejemplo, hace que ésta tenga otro significado social. Entre otras cosas ya no tiene poder diferenciador. Ahora es más bien un requisito para ser reconocido como sujeto social. "Como el lenguaje hablado, que se espera todos tengamos por naturaleza -acota Cataño-, la ense-

ñanza elemental se está tornando un elemento básico que los miembros de una sociedad deben poseer si no desean ser tratados como casos especiales" (Cataño, 1989: 103-104).

De cualquier manera, es preciso tener en cuenta que el factor educación no actúa en forma aislada en los procesos de reproducción social. En este campo, no conviene establecer relaciones de causalidad simple entre educación e ingresos o escolaridad y movilidad social. Lo más aconsejable es pensar en relaciones de causalidad estructural donde la eficacia de un factor (la educación) depende de su interrelación con otro conjunto de factores sociales asociados (propiedad, ingresos, prestigio, género, poder, etc.). Por último, el analista no debería olvidar que en el campo de las cosas sociales las determinaciones no son unidireccionales y que, por lo tanto, los efectos pueden convertirse en causas de sus propias causas.

Hoy la CEPAL (Comisión Económica para América Latina, del Sistema de las Naciones Unidas) (1992) ha popularizado una consigna: la educación debe perseguir en forma articulada objetivos relacionados con la ciudadanía y la competitividad. Es sobre la realización de estas dos propuestas generales que deben ser evaluados sus procesos y sus prestaciones.

La expansión de la escolaridad no debe confundirse con una disminución de las diferencias educativas y sociales. Por el contrario, la masificación de los niveles básicos del sistema educativo tienden a estar acompañados de otros tres procesos:

- a) Una extensión de la carrera escolar tanto en su margen superior (posgrado, posdoctorado, etc.) como inferior (desarrollo infantil, preescolar, etc.). Es decir, una tendencia a escolarizar la vida del individuo.
- b) Una estratificación en términos de calidad y prestigio de la oferta educativa.
- c) Una pérdida del valor relativo de los niveles de escolaridad en la medida que ésta tiene, como otros bienes sociales, un valor posicional. En otras palabras, al igual que otros bienes puede tener un "efecto de distinción" tanto más débil cuanto más distribuido está en la población.

IX. NO SÓLO EDUCACIÓN

En consecuencia, para analizar el impacto de la educación sobre los niveles de equidad hay que ir más allá del tema de la escolarización. Es preciso analizar la distribución efectiva de conocimientos, habilidades y actitudes en el conjunto de la población. O lo que es lo mismo a analizar los sistemas educativos en términos de calidad de los servicios prestados. Las evidencias disponibles indican que a igualdad de años de escolarización persisten profundas desigualdades en la cantidad y calidad de conocimientos impartidos (Tenti, 1993). Estas desigualdades tendrán un impacto en el destino ocupacional de los sujetos.

Es preciso recordar que en Argentina la expansión de la escolaridad se realiza en dos grandes etapas. En la primera, mediante un sistema público relativamente homogéneo y uniforme tendiente al universalismo. Pero la relativa masificación y democratización de la educación escolar llevó a una segunda etapa caracterizada por la segmentación institucional que corresponde al impacto sobre el sistema educativo de una sociedad cada vez más desigual y socialmente polarizada.

Es probable que esta desigualdad en la apropiación de conocimientos en un contexto de educación masiva presente una homología estructural con ciertos rasgos típicos que caracterizan el desarrollo contemporáneo del mercado de trabajo de las sociedades capitalistas más desarrolladas. En efecto, muchas de ellas presentan una estructura del empleo profundamente segmentada en espacios disímiles en cuanto a las características de las tareas, en el nivel de las calificaciones y el volumen de las recompensas en términos de prestigio e ingresos (Reich, 1991).

Es obvio que la producción moderna es intensiva en conocimientos. Por tanto no habrá crecimiento estable sin incorporación creciente de tecnología en los procesos productivos. Tampoco es posible la equidad social sin una distribución igualitaria de los conocimientos, en la medida que éstos se convierten en

una condición necesaria, aunque no suficiente, de acceso al mercado de trabajo.

Por último, la construcción de una sociedad más justa y equitativa no es la consecuencia del crecimiento económico ni de la simple expansión de la escolaridad. Aumentar los niveles de equidad será posible si a los factores aludidos se agrega la presencia de un recurso estratégico fundamental que no se puede dar por descontado: una fuerte voluntad colectiva, generada en el contexto de la democracia política, de constituir a la equidad en un componente esencial del interés general.

NOTAS

- 1) Este trabajo se basa parcialmente en un texto más extenso escrito en colaboración con Laura Golbert y publicado en: Ricardo Infante (ed.), *Deuda social, desafío de la equidad*, Santiago de Chile, OIT/PREALC, 1993.
- 2) Profesor titular ordinario en la Universidad de Buenos Aires e investigador de carrera en el CONICET (Argentina).
- 3) En este apartado seguimos el argumento desarrollado en Gómez Campo, V.M. y Tenti Fanfani, E., 1989.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P., 1979, *Los tres estados del capital cultural*, Trad. E. Tenti Fanfani, Buenos Aires, (mimeo).
- CATAÑO, G., 1989, *Educación y estructura social*, Bogotá, Plaza & Janés.
- CEPAL/UNESCO, 1992, *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL/UNESCO.

- COLBERT DE ARBOLEDA, V. y O. MOGOLLÓN Jaimes, 1992, *Hacia la Escuela Nueva*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- FALS BORDA, O., 1962, "La educación en Colombia. Bases para su interpretación sociológica", en: *Monografías sociológicas*, No. 11, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología.
- GÓMEZ, V.M., 1986, *Informe de avance: educación y empleo en Colombia*, Bogotá, CRESET.
- GÓMEZ CAMPO, V.M. y E. TENTI Fanfani, 1989, *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- GOLBERT, L., LUMI S. y E. TENTI Fanfani, 1992, *La mano izquierda del Estado. La asistencia social según los beneficiarios*, Buenos Aires, CIEPP/Miño y Dávila Editores.
- HIRSCHMAN, A.O., 1987, *Interés privado y acción pública*, México, Fondo de Cultura Económica.
- INDEC, 1989, *La pobreza en Argentina*, Buenos Aires, INDEC.
- LOCKEHEED, M.E. y A.M. VERSPOOR, 1990, *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política*, Washington, D.C., Banco Mundial.
- PAVIGLIANITI, N., 1987, *Fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones*, Buenos Aires, Proyecto PNUD ARG/87/011.
- PREALC, 1990, *Colombia: La deuda social en los 80*, 2 tomos, Bogotá, BHC.
- PURYEAR, J., 1977, *Estudio comparativo de la formación profesional en Colombia. El Servicio Nacional de Aprendizaje*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- REICH, R.B., 1991, *The work of nations*, Nueva York, Alfred A. Knopf.
- TENTI Fanfani, E., 1993, *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires, Losada.
- UNESCO, 1991, *World education report 1991*, París, UNESCO.
- WORLD BANK, 1984, *Colombia: Economic development and policy under changing conditions*, Washington, D.C., World Bank.