

# *Educación, movilidad y desarrollo en la práctica empresarial uruguaya: proyecto de investigación- consideraciones teóricas*

*Rafael Bayce*

2

## I.— Introducción

### I.1.— Educación y Desarrollo

**E**N los años 60, inicialmente en los países desarrollados y luego en los dependientes, se sistematizó la discusión y la investigación cuantitativa acerca del papel de la educación en general y de la educación técnica en particular para la obtención y/o aceleración del desarrollo.

Trabajos pioneros como el de Kuznets (1), abrieron el camino para los ya clásicos de Harbison y Myers (2), de Theodore Schultz (3) y de Edward Denison (4), que empezaron a considerar a la educación como co-responsable —junto al capital físico— de la obtención y aceleración del desarrollo económico, a través de una capacitación cognitiva y actitudinal para un desempeño más productivo en un mundo tecnológicamente modernizado. La concepción ('Manpower approach') tuvo gran aceptación y fue exportada masivamente a los países latinoamericanos, que adoptaron —muchos de ellos en diversos momentos— esos argumentos como criterio básico para justificar el gasto en educación.

Fue también alrededor de esos años que, a partir de Theodore Schultz, de Gary Becker (6)

y de Jacob Mincer (7), se empezó a desarrollar, exportar e imponer una variante de la teoría anterior en la cual la racionalidad del gasto (inversión) en educación —pública o privada— se determinaba desde la estimación de la tasa de retorno que la educación podía generar frente a otras inversiones alternativas de capital y/o tiempo evaluado en tanto que capital.

Pues bien, en el Uruguay, los criterios de decisión sobre la calidad y cantidad de las inversiones en educación que están basadas en ideas vecinas al 'manpower approach' fueron inauguradas por el diagnóstico de la CIDE de 1964 (8), especialmente en relación con el sector Educación.

Aunque es cierto que la afirmación de la relación educación-modernización-desarrollo-movilidad ya aparecía con claridad en la fundamentación de las propuestas de 'educación popular' del gran reformador José Pedro Varela en 1876 (9). Si nos remontáramos a orígenes de esos conceptos —'manpower approach' y 'human capital'— ellos están más o menos explícita y embrionariamente presentes en Adam Smith (10), en el primer cuarto del siglo XIX.

### I.2.— Educación y Movilidad

Paralelamente, se desarrollaba el debate teó-

rico y empírico sobre la contribución de la educación a la obtención de status social en general y de movilidad ocupacional, económica, de poder político o prestigio en particular.

A las ideas pioneras de Pitirim Sorokin (11) habían seguido los famosos estudios de Lloyd Warner (12) y el comienzo de la investigación empírica (basada en análisis de correlación y confección de índices, como la anterior sobre educación-desarrollo).

Estudios de Glass (13) en Inglaterra y de Rogoff (14) y Hodge (15) en Estados Unidos abren el camino para estudios ya clásicos que comienzan a utilizar nuevas técnicas de análisis, tales como las regresiones, análisis de trayectoria y covarianza. A la políticamente urgida y pionera investigación de James Coleman (16), siguen las no menos renombradas de Blau-Duncan (17) y de Christopher Jencks (18), discutidas y completadas con variables intervinientes de tipos psicosocial por metodólogos de la 'escuela Wisconsin' (Sewall (19), Haller (20), Portes (21), Hauser (22) Featherman (23).

### I.3. El doble cuestionamiento de los hallazgos anteriores.

Pero los hallazgos empíricos de todos los

investigadores antes mencionados comienzan a ser cuestionados desde dos ángulos diferentes y complementarios, a saber:

a) Se critican los fundamentos epistemológicos, metodológicos y estadísticos que sustentan las generalizaciones empíricas obtenidas sobre educación-desarrollo, educación-movilidad y educación-poder/prestigio.

Por esa vía se cuestiona el quantum de la influencia de la educación. Críticos estudios clásicos como el de Arnold Anderson de 1961 (24) y las revisiones del Coleman Report, antes mencionado abren una sucesión de observaciones que debilitan la base empírica de los hallazgos. Por un resumen sistematizado de esas críticas (además de nuevas objeciones), ver mi libro de 1983 (25).

b) Se critican, no ya el tamaño de las influencias de la educación en esos ítems, sino también la interpretación teórica que se le podría dar a esas correlaciones y regresiones, cuya validez y confiabilidad se habían visto tan resquebrajados por las observaciones recién anotadas.

Comienzan a aparecer, entonces, interpretaciones alternativas al 'manpower approach', al 'human capital', a la 'educación para el desarrollo', a la 'modernización por la educación' y a la 'mitigación por la vía educacional legítima'.

Así, los 'reproductivistas' europeos, de la mano de Louis Althusser (26) y seguidos por Pierre Bourdieu (27), visualizaron otras funciones principales de la educación en la sociedad.

También los 'radicales' norteamericanos (Bowles (28), Gintis (29), Carnoy (30)) niegan la corrección metodológica de los hallazgos y plantean nuevos roles para la educación, en la línea de una adaptación del funcionamiento sistémico parsoniano y de la teoría de la dependencia y del imperialismo de inspiración y aroma vecinos al

marxismo.

Como vemos, además de cuestionarse la facticidad de los hallazgos empíricos —atribuidos en parte a artificialidad excesiva en diseño y cálculo—, comienza a discutirse incluso la significación teórica de la ya muy recortada porción aceptada de esos hallazgos empíricos. En otras palabras, empiezan a buscarse interpretaciones alternativas a lo que pudiera haber quedado en pie después de crítica epistemológica, metodológica y estadística. Explicaciones supuestamente excluyentes hacen su aparición y contribuyen a enriquecer el espectro de interpretaciones del rol macrosocietal de la educación, que ellas mismas se erijan como interpretaciones 'verdaderas' de anteriores errores parciales.

Es así que aparecen los 'credencialistas', como Taubman y Wales (31), como Rawlins y Uhlman (32), que explican la asociación educación-movilidad/desarrollo como consecuencia de mayor entrenabilidad de los educados, lo que los favorecería a los ojos de los contratadores de mano de obra, ya que esa mayor potencialidad de entrenamiento los podría hacer más productivos.

De modo que el razonamiento que afirma que quien gana más lo hace porque fue o es más productivo implica un discutible apriori neoclásico en que se infiere la productividad desde los ingresos. El hecho de atribuir movilidad y desarrollo a la entrenabilidad más que a la productividad directa de educado por el uso directo de sus capacidades en la producción no cambia sustancialmente el tipo de interpretación teórica que asocia a la educación con eficacia causal para la potenciación de esos valores sociales. Simplemente añade un eslabón intermedio en la cadena causal.

Tampoco varía mucho la cadena causal básica en la versión del 'screening' de Bowles y Gintis

(33), según quienes lo más importante no es la preparación cognitiva que se vuelva en el trabajo productivo sino los valores que internaliza el educando y que lo transforman en una mano de obra mejor adaptada a las necesidades de reproducción cualitativa de la fuerza de trabajo. Incidentalmente, obsérvese aquí la huella de la vertiente psicosociológica de la teoría de la modernización en la línea de Inkeles (34), McClelland (35) y Hagen (36), muy influyente en América Latina.

Dicha teoría del 'screening' como papel macrosocietal de la educación es una adaptación 'reproductivista' con cierta textura marxista del rol socializador de la 'clase escolar' de Parsons (37) y de los efectos del 'hidden curricula' del parsoniano Dreeben (38). En definitiva, y a pesar de su aparente radicalismo reproductivista, no se aparta mucho de la cadena causal matriz que afirma que la movilidad y el desarrollo son consecuencias de un aumento educacional. Esos atributos socialmente valorados serían una recompensa al aumento de la capacidad productiva, sea ella cognitiva o actitudinal, para el crecimiento del capital físico o para la reproducción cualitativa de la mano de obra.

Finalmente, y quizá impulsados por las ácidas conclusiones de Christopher Jencks (39), surgen Campbell y Siegel (40) y, más tarde, Galper y Dunn (41), explicando a la educación como un bien de consumo deseado y socialmente valorado, más que por su contribución productiva o por su modelación de las características de la fuerza de trabajo capitalista.

Como vemos después de esta recorrida teórica, las asociaciones empíricas de educación con desarrollo y movilidad han quedado seriamente erosionadas por críticas metodológicas y estadísticas. Y lo que ha quedado de ellas ha sido inter-

pretado desde puntos de vista tan diversos como el 'manpower approach', el 'human capital approach', 'la educación para el desarrollo', la 'modernización psicosocial por la educación', la 'meritocracia legitimada por la educación', el reproductivismo capitalista, el imperialismo cultural, el credencialismo, el 'screening' o 'market signalling', la teoría del consumo estándar, entre otras interpretaciones listadas en mi trabajo antes citado.

Si hay algo de cierto, entonces, en esas asociaciones entre educación y desarrollo/movilidad, ¿a qué explicación se debe o a qué combinación de ellas en general y/o en cada caso concreto?

El objetivo de nuestro trabajo no será tan ambicioso como ése, pero lo que sí intentará es el test de la cadena causal explicativa que subyace a la mayor parte de las interpretaciones —supervivientes a las críticas metodológicas— de las asociaciones de educación con desarrollo y movilidad en sus diferentes formas. Y haremos esto porque testándola chequearemos la 'vida social práctica' de esas significaciones y de la imputación por la sociedad de roles a la educación.

En efecto, dado que buena parte de las políticas educativas se basa en la premisa (más frágilmente sustentada de lo que se piensa) de la indudable e importante contribución de la educación al desarrollo y a la movilidad, testando la realidad de la cadena en la práctica, estaremos —de hecho— evaluando también buena parte de la fundamentación de las políticas sociales en el sector educativo, lo que no es objetivo desdeñable y menos aún en esta coyuntura de reconstrucción democrática de vector y destino tan inciertos como abiertos.

En la próxima sección detallaremos cuál es la cadena causal teórica cuyo test será el objeto de nuestra investigación. Corresponde ahora am-

pliar sobre la importancia del tema en el actual momento político-social uruguayo.

#### 1.4.— La importancia del tema en el Uruguay de hoy

Ya vimos cómo, en el Uruguay, el 'manpower approach' había sido anticipado por José Pedro Varela, tanto en la asociación entre educación y desarrollo (vía modernización) como en la relación entre educación y movilidad.

Vimos también cómo en nuestro país, explícitamente y sucediendo largamente en el tiempo a la doctrina vareliana, el Informe sobre el sector Educación de la CIDE recogía esas ideas a través de la conceptualización en boga en los organismos internacionales. El poderoso telón de fondo del pensamiento de José Medina Echavarría (42) se hizo sentir en toda la región latinoamericana y en los organismos internacionales regionales a través de una visión de la relaciones educación-sociedad deudora de los pioneros de las corrientes arriba mencionadas aunque con salsa weberiana y ética durkheimiana.

La huella indeleble de las ideas varelianas facilitó la imposición de esa doctrina porque en verdad las mismas ya habían pasado a formar parte del sustrato ideológico del pueblo uruguayo (o al menos de sus dirigentes políticos y académicos).

Pero en el caso uruguayo las doctrinas del gran reformador social José Batlle y Ordóñez, presidente de la República (2 veces) y líder ideológico del mayor partido político en la historia nacional (Partido Colorado) le había agregado otro ingrediente ideológico, que también apareció más tarde en la discusión internacional: la creencia en que la educación era un medio efectivo de igua-

lación social, más allá de su eficacia para el desarrollo y la movilidad sociales. Esta idea se consolidó en el mundo en los años sesenta. Ya en los sesenta nadie la sostiene seriamente porque se ha demostrado suficientemente que las características de la oferta de la mano de obra no determinan ni la magnitud de la demanda por trabajo, ni sus niveles de remuneración (y por lo tanto, de la movilidad) ni su movilidad multidimensional (43). También se ha obtenido evidencia de que la educación legítima y 'reconvierte' privilegios anteriormente adquiridos más que reducirlos (44) (aunque pueda hacerlo a veces). Por una considerable lista de tales trabajos, ver mi obra de 1983, ya citada.

Pues bien, la convergencia de la doctrina vareliana y la batllista sobre los papeles de la educación en la sociedad generó un poderoso complejo ideológico modernizador y meritocrático por lo cual la educación se convertía en una importante vía para el desarrollo social, la movilidad individual ascendente y la neutralización de desigualdades de status socioeconómico (45).

La fuerza de la convicción popular y de las elites dirigentes en esa instrumentalidad de la educación confluyó con la incuestionada certidumbre oficial en esos mismos fenómenos y proveyó el sustrato complejo que le dio solidez al extraordinario desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación en el Uruguay de comienzos de siglo y hasta la década del '50. La necesidad de integración cultural de los inmigrantes también contribuyó a ese producto (46).

Ese complejo ideológico parecía ser verdadero mientras el comercio internacional y la división internacional del trabajo social dejaron al Uruguay (guerras mediante) suficiente excedente como para que un fuerte Estado redistribuidor, anticipador y amortiguador de los conflictos ase-

gurara los supremos valores de paz social y estabilidad política (que, dicho al pasar, parecen seguir siendo vectores macro en última instancia (47) ).

La modificación de las reglas del juego internacional en lo comercial, tecnológico y financiero (con sus concomitantes sociopolíticas) rasquebró el modelo batllista de desarrollo social y minó la monoliticidad de las creencias ideológicas que lo fortalecían.

A la paralización del crecimiento del salario real siguió una creciente dificultad para la obtención de empleo. Mientras eso ocurría, la educación se seguía desarrollando sin generar el desarrollo tan esperado ni la movilidad ocupacional y económica supuestas como mecánicamente consecuentes al incremento del nivel educacional (48).

El consenso sobre las armónicas e indudables relaciones entre educación, desarrollo y movilidad comienza a fracturarse. El sistema educativo comienza a aparecer como contrahegemónico a los modelos oficialmente propulsados, a partir del ingreso de contracorrientes que conceptualizan a la educación como instrumental para la dominación de clase en especial desde el marxismo althusseriano y otros 'radicales' vecinos algunas de cuyas ideas rectoras vimos más arriba.

Sin embargo —y curiosamente— las creencias en las relaciones entre educación, desarrollo y movilidad se mantienen intocables entre las elites dirigentes hegemónicas y entre las creencias populares. Si algo falla en la instrumentalidad de la educación para el desarrollo, la movilidad y la igualdad sociales no es la verdad de la creencia ni la adecuación de la cadena causal hipotetizada, se considera que alguna traba funcional obstaculiza la obtención de esos valores sociales por intermedio de la educación. No se cuestiona la cadena causal hipotetizada; se busca culpables de que la relación no

se materialice en la práctica social (49).

Quizá una de las mayores y más suicidas amenazas que la intervención autoritaria militar lanzó a la población uruguaya (y especialmente a las radicalizadas capas medias con aspiraciones de status) fueron medidas como la implantación de exámenes de admisión universitaria, la fijación de cupos para las distintas Facultades y Escuelas y todas las medidas administrativas y académicas que perjudicaron las chances de la población de ingresar y/o permanecer en la enseñanza superior. El conjunto de medidas fue visualizado como una amenaza directa y frontal a la movilidad por la vía educacional (esperanza aún no perdida frente al cierre de otros canales) y a las posibilidades de igualación social y de realización de vocaciones individuales y familiares con fuerte contenido de prestigio. Fue una inhábil agresión a la legitimada aspiración burguesa de raíz varelano-batllista que el tiempo y las nuevas corrientes había sobrelegitimado (a menudo se confunde la reacción a esas medidas con síntoma de antiautoritarismo o de adhesión a valores de izquierda; que carguen quienes eso piensan con las consecuencias políticas de su romántico voluntarismo miope). (50)

La ideología liberal, meritocrática e igualadora tempranamente forjada en el Uruguay a través de pioneras concepciones de Varela, Batlle y Rodó (51) y Vaz Ferreira (52) había forjado un núcleo ideológico fuerte que se había consolidado por medio de una relativa bonanza económica que había hecho plausible la espúrea atribución a la educación de eficacia causal en la producción de la prosperidad económica, la paz social y la estabilidad políticas.

Esas creencias aparecen, por supuesto, en otros países del mundo y allí su cuestionamiento es tan difícil como entre nosotros. Aquí, esa

ideología educacional liberal, meritocrática e igualadora tenía raíces autóctonas más profundas y su verdad estaba aparentemente corroborada por la ideológica interpretación con que eran leídas las concomitancias entre crecimientos educacionales, desarrollo, movilidad e igualdad. Esta ideología permea diferencias partidarias, que pueden contraponerse en torno a otras políticas sociales pero que inciden en torno al gran totem educativo y su instrumentalidad casi mágica (53).

Creemos que ha llegado el momento de chequear el grado de veracidad de las asociaciones empíricas entre educación, desarrollo y movilidad, más allá del debate metodológico y estadístico sobre las mismas, que ya hemos desarrollado ampliamente en otros lugares.

Por detrás de esas asociaciones hay algunas cadenas causales teóricas que las interpretan y que, en definitiva, son las responsables de la acrítica vigencia de esas creencias, de su enconada persistencia a través del tiempo y a pesar de los hechos. Pero lo más importante es que ellas también son los fundamentos que sustentan políticas sociales que, si las cadenas causales hipotetizadas no verificaran, se volverían, quizá, desaconsejables como prioridades sectoriales e injustificables en un Presupuesto General o Sectorial.

Pero esto lo veremos con más detalle en la Sección que sigue, ya que focalizará más precisamente la cadena de proposiciones supuestamente causales que sustentan la interpretación de las asociaciones entre educación desarrollo y movilidad.

## II.— La cadena causal teórica en la práctica empresarial.

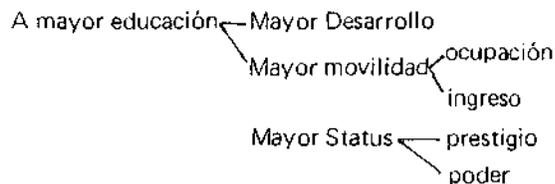
### II.1.— La Cadena Causal Básica.

Simplificando la cadena de afirmaciones teóricas que serviría para interpretar generalizaciones empíricas de algún modo validadas, podríamos decir que la obtención de status y movilidad ascendentes y la generación de desarrollo estarían basadas en la idea de que el cambio tecnológico haría necesarios cambios en el contenido de las tareas productivas y/o de los roles organizacionales para cuyo buen desempeño (productivo) se preciaría de un aumento del nivel de instrucción y/o capacitación (formal, on-the-job, informal, etc.)

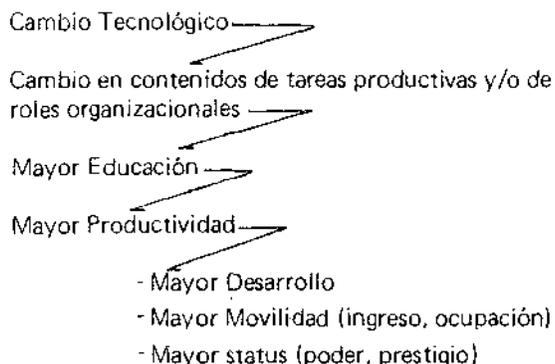
Se afirma entonces que los cambios tecnológicos (para producir bienes y servicios) harían necesarios, para generar productividades similares o crecientes, contenidos cognitivos, valorativos y disposicionales que correspondería al sistema de instrucción-capacitación inculcar en el educando-trabajador.

El prestigio ocupacional y el nivel de remuneraciones, así como una mayor probabilidad de mejores empleos y/o ascensos estarían entonces basados en un mejor desempeño y una productividad más alta. Movilidad, status y desarrollo serían así consecuencias del grado de educación (en cuanto socialización, instrucción general y/o capacitación específica de cualquiera de sus tipos).

Entonces, la formulación básica (generalización empírica a veces investida de status teórico) sería que:



Esa formulación, a su vez, se descompone, teóricamente, en la siguiente secuencia de proposiciones interpretativo-explicativas:



### II.2.— Los focos temáticos y las unidades de análisis.

Mediante recolección documental, entrevistas a personas clave y una adecuada inserción de los mismos en el marco de una caracterización macrosocial de las empresas montevidéanas lo más actualizada posible con respecto al momento de la recolección documental y de entrevistas se in-

temtará ver en qué medida y hasta qué punto las empresas públicas y privadas capitalinas aplican esa tan recibida teoría reducible a las cadenas causales enumeradas antes. Es muy posible prever que habría un fuerte nivel de discrepancia entre la retórica de los declarantes y el funcionamiento real de todo el sistema de contratación, aumentos salariales, movilidad ocupacional, prestigio y poder intrainstitucionales que efectivamente operan en las unidades productivas gobernadas por los entrevistados.

Importará mucho, entonces, precisar en qué medida la retórica coincide con la ideología educacional tomada como dominante en la vida social, en qué grado la práctica social difiere de la misma y, en el caso de producirse esa discrepancia, en qué criterios evaluativos alternativos se sustenta esa práctica social diversa de la retórica justificadora de la misma.

Concretamente, los focos de la indagación sistemática que nos producirá información sobre el problema de la investigación serían los siguientes:

a) Si ha habido cambios tecnológicos en las unidades productivas, sea en la tecnología propiamente productiva, sea en las técnicas auxiliares del proceso productivo (administración, comercialización, etc.).

Si es posible intentará determinar la magnitud relativa de dichos cambios dentro de la organización y de las tecnologías de la misma y la profundidad de los cambios por su repercusión potencial en los eslabones de la cadena causal referida en el punto II.1.

b) Si, en el caso de haberlos, dichos cambios tecnológicos han requerido cambios en los contenidos de rol productivos o auxiliares de la producción.

c) Si esos nuevos contenidos de tareas o

roles requieren, a su vez, para su mejor desempeño productivo, incrementos en cantidad o calidad de la educación (en sus diversas formas, ya vistas). En este momento, resultará fundamental chequear la correspondencia de la necesidad técnica de más o diferente capacitación para la tarea/rol y la necesidad percibida por el declarante o retóricamente manifestada por él como producto de la ideología dominante que impone la cadena causal más allá de su adecuación teórica al acontecer efectivo.

d) Si las empresas exigen esas mejores o diferentes credenciales educacionales para la contratación de personal o para la determinación de ascensos en el mercado laboral interno de la empresa, en términos de ingreso, poder y/o prestigio.

e) Si la importancia del criterio meritocrático educacional ha aumentado dentro de la empresa a raíz del cambio tecnológico experimentado.

f) Si, incluso en empresas en que no ha habido cambio tecnológico apreciable, la ideología meritocrática educacional ha sido adoptada por ellas, que confiarían en el aumento de su productividad a través de un incremento de la calificación de su mano de obra, capacitando la existente, contratando personal más calificado o redistribuyendo su personal en función de la asociación esperada calificación-productividad.

g) Si los más educados o los más específicamente educados ganan efectivamente más y si el diferencial positivo les es atribuido por los informantes a su diferencial de capacitación.

h) Si los empleados y obreros mejor conceptuados por su productividad son efectivamente los más educados.

i) Si los evaluadores del desempeño de obreros y empleados atribuyen las diferencias de rendimiento, remuneración o carrera interna en la empresa (o contratación) el diferencial educativo.

j) Si las empresas que han mejorado su producción, productividad y/o ventas atribuyen esa mejoría a diferenciales de capacitación de sus empleados y obreros o a otros factores.

En definitiva, se trataría de ajustar al Uruguay el tipo de chequeo que Ivar Berg (54) realizó tan exitosa y revulsivamente en los Estados Unidos y que finalizó con un golpe certero más a la ideológica cadena causal que rige el pensamiento 'normal' en política social en la mayoría de los países y con especial pertinacia en el Uruguay.

### III.— Algunos resultados esperados.

Básicamente, esperamos una muy débil confirmación en la práctica de mercado de la cadena causal teórica que justifica la asociación empírica que pudiera encontrarse entre educación, desarrollo y movilidad.

Es decir que, si bien podríamos encontrar algunos eslabones parcialmente confirmados en la práctica, la mayoría de los eslabones no estarán efectivamente conectados de la manera hipotetizada por los sostenedores de la cadena causal.

No obstante ello, la afirmación retórica de la ideológica cadena causal es esperada con una alta probabilidad ya que le adjudicamos una alta funcionalidad ideológica. También esperamos una alta discrepancia entre la retórica y la práctica de mercado empresariales.

En concreto, esperamos que los cambios tecnológicos no impliquen un mayor grado de capacitación de la mano de obra (Browerman, Gorz, Sharpston) aunque si pudieran necesitar una capacitación diversa, aunque no necesariamente más extensa ni formal.

Esperamos, sin embargo, un aumento del nivel de instrucción formal requerido, no tanto

porque las tareas, los cambios de rol o el cambio tecnológico así lo requieran sino por la ideología dominante que permite al empleador legitimar por racionalidad la depresión salarial, atribuible a la supuestamente menor virtualidad productiva de los menos educados.

Consecuentemente, esperamos que el nivel educacional no sea una de las principales razones para justificar la contratación de personal o para fundamentar diferenciales de retribución económica, de poder o de prestigio, aunque sí esperamos que los informantes de alta jerarquía en la empresa racionalicen esas decisiones en términos de la ideología que se refleja o manifiesta en la cadena causal ya expuesta.

También esperamos una débil asociación entre prestigio ocupacional interno (o personal) y nivel educativo.

En suma, esperamos comprobar que la cadena causal se cumple efectivamente en una proporción menor que el 40 por ciento de los casos, mientras que se argumentaría su validez en la retórica institucional en más del 60 por ciento de los casos. Consideramos que, si bien es cierto que alguna relación efectivamente existe entre las dimensiones eslabonadas en la cadena causal, ella es más retórica que real en la práctica de mercado y que su realidad retórica es utilizada en la práctica social con funcionalidad ideológica para la dominación política y económica.

Esperamos también criticar la mensuración usual de la productividad de acuerdo con Klaus Offe (55), así como también explicar la discrepancia realidad retórica, realidad práctica de mercado y sus vinculaciones a partir de Jurgen Habermas (56), (57), (58), (60), (61).

#### IV.—Implicaciones de los resultados esperados para las políticas sociales.

Consideramos que la investigación tiene una gran importancia porque los programas de gobierno de los Partidos Políticos para la elección de 1984 confían, todos ellos, en la instrumentalidad de la educación para la obtención de una mayor productividad que sea la piedra fundamental de un crecimiento económico que genere movilidad ascendente, pensada como sustituto o complemento de una igualación social retóricamente afirmada como viable por esas vías.

Si la fuerza de esas asociaciones empíricas ya ha sido suficientemente erosionada por críticas epistemológicas, metodológicas, estadísticas y teóricas, un análisis de esa ideología desde la práctica viva que las refuerce podría tener una dramática consecuencia sobre las políticas sociales que creen en la educación para el desarrollo y que argumentan la movilidad y la igualación sociales como objetivos realizables a través de políticas sociales financiadoras de gasto social en educación.

Una moderada confirmación de nuestras expectativas desnudaría carencias incómodas en la fundamentación de las prioridades gubernamentales y en su credibilidad racional (aunque pudieran mantener cierta eficacia populista electoralmente útil).

Quizá no haya dos afirmaciones más consensuales dentro de la 'intelligentzia' nacional que los dogmas de que el desarrollo deseado vendrá por la modernización tecnológica (en sentido amplio) y de que para la utilización productiva de esa tecnología, un crecimiento y/o cambio educacional es imprescindible. Ambos dogmas admiten cuestionamiento serio y fundamentado. Esta investigación enfocará el segundo dogma, asumiendo uno de los

peores riesgos en una sociedad de religiosidad profana como el Uruguay: la crítica de fundamentos consensuales, que es herejía en una sociedad de religiosidad profana sustentada en totems y tabues intramundanos y ucrónicos.

Pues bien, en el Uruguay la Educación técnica fue siempre defendida, por lo menos desde que asumió el carácter de Escuela Industrial, por su funcionalidad esperada para el 'despegue' industrial. Sin embargo, durante la fase de 'sustitución de importaciones', la matrícula en la Enseñanza Técnica no aumentó. Por el contrario, en la actualidad, en un momento de recesión industrial relativo, la matrícula Técnica Media aumenta su importancia relativa en el sistema, si bien es cierto que con dos salvedades importantes: (59) a) Que la matrícula está importantemente sobredimensionada por una matrícula que no indica asistencia efectiva sino simplemente habilitación para la adquisición de boleto subsidiado por el Gobierno y, por lo tanto, más barato para quienes acrediten calidad de estudiantes, que se prueba por la constancia de matriculación.

Si la educación no fuera un requerimiento del cambio tecnológico y la productividad no fuera tampoco una consecuencia segura de ella, ¿podría fundamentarse el gasto en educación como una inversión razonable en desarrollo?

Si la educación no fuera garantía de status ocupacional o económico, de una mejor defensa contra el desempleo, de una mayor probabilidad de empleo bien remunerado, ¿cuál sería su racionalidad como inversión de tiempo y pérdida parcial de mejores ingresos laborales en el corto plazo?

Porque aunque hemos visto que hay otras racionalidades y utilidades por detrás de la decisión de educarse, la movilidad ocupacional o econó-

mica está dentro de las motivaciones más importantes. Y el cuestionamiento de esas consecuencias reviste importancia para la investigación científica alrededor de algunas creencias generalizadas cuya verdad no es tan indudable como la ideología lo propone.

Si no pudiera obtenerse evidencia de que el desarrollo y la movilidad se deben básicamente a la educación, ¿debería el Estado ofertarla de modo tan prioritario (con esa teleología sustentadora, al menos) e invertir en ella con la expectativa de esos resultados?

Del mismo modo, ¿deberían los particulares (grupos e individuos) dedicar tiempo, dinero y energía (costos) en esa proporción si los beneficios tienen una probabilidad menor de obtención y una magnitud también menor con respecto a lo que la ideología imperante afirma?

Si todo esto fuera medianamente así y no como la ideología lo inculca y reproduce, ¿qué tipo de educación genera movilidad y qué tipo de movilidad viabiliza? ¿Sólo el acceso más probable a élites políticas (p.ej. abogados, escribanos y contadores) o a élites de prestigio (p. ej. médicos)? ¿Es la educación formal la que hace más posible el acceso a roles-status más valorados y socialmente remunerados? ¿O es más bien una educación informal, on-the-job, muy aplicada y actualizada lo que viabiliza una movilidad ocupacional y económica? Si este fuera el caso, ¿debería organizarse como ámbito institucional independiente, con su infraestructura edilicia o, más bien, deberían organizarlo las empresas privadas y públicas (a partir de determinado nivel al menos) de producción de bienes y servicios en función de sus productividades específicas y de sus tareas y roles específicos que harían necesarias capacitaciones de diverso tipo y cantidad de horas dedicadas a ellas? ¿Qué

papel rector (control, subsidio, etc.) debería jugar el Estado si ese tipo de educación no generalista tuviera sentido social e individual? ¿Cómo incidiría esto en la polémica educación generalista-educación aplicada o vocacional?

¿Cómo debería canalizarse la inversión en educación (pública y privada) y qué volumen debería dedicarse a ella vistos sus resultados diversos sobre esferas sociales distintas (ocupación, ingreso, consumo, prestigio, poder, información, integración cultural, etc.)?

Realmente, si la cadena causal no se verifica y nuestra hipótesis resulta más cierta que ella, la relación educación-sociedad y por lo tanto también la relación sociedad-Estado-educación debería ser profundamente repensada. Quizá deban el Estado y los individuos y grupos dedicarle los mismos esfuerzos a la educación, quizás no, pero lo que seguramente tendrían que hacer es repensar la racionalidad, la utilidad, la instrumentalidad de esos costos, no sólo ni principalmente en función de los resultados pregonados como esperables por

la ideología meritocrática educacional sino en función de otros resultados esperables, de calidad diferente (y no necesariamente inferior) y, en el caso de los ideológicamente esperables, por lo menos en un tono menor.

Todo el fenómeno ya internacionalmente reconocido (y que ha despuntado en el Uruguay) de devaluación progresiva de la instrumentalidad de la educación para la movilidad sería un argumento más para cuestionar la adecuación de la ideología que nos ocupa (60).

## BIBLIOGRAFIA MENCIONADA

- (1). Kuznets, Simon. „Shares of Upper Income Groups on Income and Savings". NBER. New York. USA. 1953.
- (2). Harbison, F.H. and Myers, C.A. *Education, Manpower and Economic Growth*. Mc.Graw Hill. New York. USA. 1964.
- (3). Schyltz, Theodore. "Investment in Human Beings". *Journal of Political Economy*. LXX. Part. 2. USA. 1962.
- (4). Danison, Edward. "Proportion of Income Differentials among education groups due to additional education: the evidence of Wolfe-Smith Survey". In: Valzey, J. (ed.). *The Residual Factor and Economic Growth*. OECD. Paris. France. 1964.
- (5). Schutz, Theodore. *The Economic Value of Education*. Columbia University Press. USA. 1963.
- (6). Becker, Gary. *Human Capital*. Princeton University Press. USA. 1964.
- (7). Mincer, Jacob. "On-the-job training: costs, returns and some implications". *Journal of Political Economy*. IXX. Part 2. USA. 1962.
- (8). Ministerio de Educación Pública y Previsión Social. *Informe sobre el estado de la educación pública en el Uruguay*. Montevideo, Uruguay. 1964.
- (9). Varela, José P. *De nuestro estado actual y sus causas*. Arca. Montevideo, Uruguay. 1969. Original de 1876.
- (10). Smith, Adam. *The Wealth of Nations*. England. 1776.
- (11). Sorokin, Pitirim. *Social Mobility*. Free Press. New York, USA. 1927.
- (12). Warner, Lloyd.
- (13). Glaser, Davie et al. *Social Mobility in Britain*. Routledge y Kegan Paul. London, England. 1954.
- (14). Rogoff, Natalie. *Recent Trends in Occupational Mobility*. Free Press of Glencoe. Illinois. USA. 1953.
- (15). Hofge, Robert et al. "Occupational Prestige In de United States": 1925-63". *AJS*. No. 70. November. 1964. USA.
- (16). Coleman, James et al. *Equality of Educational Opportunity*. Vol. I. US Government Printing Office. Washington DC. USA. 1966.
- (17). Blau, P and Duncan. *O The American Occupational Structure*. New York, Wiley. USA. 1967.
- (18). Jencks, Christopher et. *Inequality*. Basic Books. New York USA. 1972.
- (19). Sewall, et, Haller, A, Portes, A. "The education and early occupational attainment process". *ASR*. Vol. 34. USA. 1969.
- (20). Haller, Portes, A. "Status Attainment Process". *Sociology of Education*. Vol. 46. No.1 Winter. USA. 1973.
- (21). Portes, A., Wilson, K. "The Educational Attainment process results from a national sample". *AJS*. Vol. 81. No.2. September. 1975. USA.
- (22). Hauser, Robert. "Socioeconomic background and Educational Performance". *Rose Monograph Series*. American Sociological Association. Washington DC. USA. 1971.
- (23). Featherman, D., Hauser, A. *The Process of Stratification*. American Press. New York. USA. 1977.
- (24). Anderson, Arnold. "A Skeptical note on Education and Mobility" *AJS* V.66 (1) May. 1961 USA.
- (25). Byce, Rafael. *La Investigación Contemporánea en Educación: una evaluación epistemológica de teoría y métodos*. A cali/CIESU. Montevideo, Uruguay, 1983.
- (26). Althusser, Louis. "Ideology and Ideological State Apparatuses" In Althusser, Lenin and Philosophy. *Monthly Review*. New York. USA. 1971. Original de los 60.
- (27). Bourdieu, P., Passeron, J. D. *La Reproduction*. Les Editions du Minul. Paris. Grance. 1970.
- (28). Bowles, Samuel. "Towards an educational production function". In: Hasen W.L. (ed.) *Education, Income and Human Capital*. NBER Studies In Income and wealth. Vol. 35. USA. 1970.
- (29). Glatis, Herbert. "Education ad the characteristics of worker productivity". *American Economic Review*. May, USA. 1971.
- (30). Carnoy, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. David McKay Company Inc. New York. USA. 1974.
- (31). Rawlins, V., Uhlman, II. "The utilization of college-trained manpower in de US". In: Gordon, M.S. *Higher education and the labor market*. McGraw Hill. USA. 1974.
- (32). Bowles, S, Gintis, H. *Schooling in Capitalist America*. Basic Books Inc. Publishers, New York. USA. 1976.

- (34). Inkeles, Alex. "La Modernización del Hombre". En: Welnes, M. (comp.) *La Dinámica del Desarrollo*. Roble. Ciudad de México. 1969. (original de 1966).
- (35). McClelland, David. *La Sociedad Ambiciosa*. Guadarrama. Madris. España. 1968. Original de 1961.
- (36). Hagen, Everett. "On the theory of social change: how economic growth begins" In: *Development Research Digest*. Vol. 1. No.3 January 1963. USA
- (37). Parsons, Talcott. *La Clase Escolar como Sistema Social* ficha No. 66. Fondo de Cultura Universitaria. Montevideo Uruguay.
- (38). Dreeben, Robert. *On what is learnt in schools*. Addison-Wesley Publishin Company. Masachussets. USA. 1968.
- (39). Op. Cit. Supra. (18).
- (40). Campbell, R; Siegel, B. "The demand for higher education in the US: 1919-1964". *American Economic Review*. June. USA. 1967.
- (41). Galper, H and Dunn, R. "A short-run demand function for higher education in the US". *Journal of Political Economy*. Setp./Oct. 1969. USA.
- (42). Medina Echavarría, José. *Filosofía, Educación y Desarrollo*. Siglo XXI. México 1967.
- (43). Greenan, Richard. "OverInvestment in college training". *JOrunal of Human Resources*. Vo. 10. No. 3. Summer, USA. 1975.
- (44). Bourdieu, P.; Boltansky, J-I, Saint-Martin, M. "Les stratégies de reconversion: les classes sociales et le système d'enseignement". *Social Science Information*. Vol. 12. No. 5. Octubre. France. 1973.
- (45). Bayce, Rafael. "Relaciones entre la Universidad y el sistema educativo". CIEP/CLAEH. Montevideo. Uruguay. Agosto 1984.
- (46). Bayce, Rafael. "El rol de la universidad en un proceso de concertación". CIACSO/CIEP. Montevideo, Uruguay. Setiembre 1984.
- (47). Bayce, Rafael. "El subsistema educativo uruguayo: sus funciones y usos por los actores sociales". En: *Uruguay y Democracia*, RIII, Juan y otros (ed.). Ed. Banda Oriental/W. Wilson. J.C. Montevideo. Uruguay. Diciembre 1984.
- (48). Bayce, Rafael "El deterioro económico y el sistema educativo uruguayos" Punto 21 No. 36. Montevideo. Uruguay. Agosto 1986.
- (49). Vide supra (48).
- (50). En: *Universidad, Transición, Transformación*. Vol. II CLAEH. Montevideo Uruguay. Setiembre 1985.
- (51). Rodó, José E. *Ariel* Montevideo Uruguay 1900.
- (52). Vaz Ferrelra, Carlos. *Sobre la Enseñanza en Nuestro País*. Montevideo Uruguay 1928. Tomo III. Obras 1957.
- (53). Perelli, Carina. 25 de noviembre, los programas partidarios. *Análisis y comparación*. Cuadernos de Historia y Política. CIEP. Montevideo Uruguay. 1984.
- (54). Berg, Iver. *Certified to work; the great training robbery*. New York. Praeger. USA. 1972.
- (55). Offe, Klaus. *Industry and Inequality*. Edward Arnold Publ. London England. 1976.
- (56). Habermas, Jurgen. *Theory and Practice* Beacon Press. Boston. USA. 1974. Original escrito entre 1963 y 1971.
- (57). Habermas, Jurgen. *Knowledge and Human Interests*. Beacon Press. Boston USA. 1971. Original de 1968.
- (58). Habermas, Jurgen. *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*. Taurus. Madrid, España, 1981. Original de 1976.
- (59). Bayce, Rafael. *Diagnóstico del Sistema Educativo Uruguayo (Vol. II) Banda Oriental/CIEP*. Montevideo. Uruguay. 1987. (en imprenta).
- (60). Bayce, Rafael. *Mismo trabajo*. Publicado en diciembre de 1985. Volumen I Ampliación en Vo. III (en preparación).
- (61). Richardson, S. Snell, B. Klein, D. *Interviewing: its forms and functions*. Basic Works Inc. New York. USA. 1965.
- (62). Vide Supra (25) Rafael Bayce.
- (63). Harrison, Randall. *Nonverbal communication*.
- (64). Wolf, Robert. *Strategies for conducting Naturalistic Evaluation in socioeducational settings: the naturalistic interview*. Occasional Paper Series. Evaluation Center. Western Michigan University. USA. 1979.