

## LA ENFERMEDAD DEL DIPLOMA: APUNTES CRITICOS A UNA TESIS DISCUTIBLE

RICARDO STEIN H.

### RESUMEN

*La preocupación por el vínculo educación desarrollo ha servido de motivación para toda una corriente literaria que ha proliferado en las últimas dos décadas. Dos vertientes se pueden distinguir: aquéllos que atribuyen las causas de la crisis educativa en los países del Tercer Mundo a la falta de recursos humanos y a la mala administración de los sistemas, y aquéllos que atribuyen los defectos e insuficiencias del sistema a las situaciones estructurales de estos países.*

*A la par del diagnóstico, cada vertiente ha planteado enunciados y soluciones reformistas para modificar la situación.*

*La Enfermedad del Diploma es un intento de diagnóstico y planteamiento de reforma. Atribuye las causas de la crisis educativa en los países del Tercer Mundo a los "efectos de un desarrollo tardío" y plantea alternativas de solución a partir de reformas internas al sistema y al estrechamiento de las relaciones entre la escuela y las fuentes de trabajo. Ante la tesis de la escuela como instrumento de selección social, se plantea la tesis de la escuela como legitimadora de una selección que se ha efectuado en base a estructuras socio-económicas. Se concluye que no es posible empezar a plantear reformas sectoriales para llegar a las transformaciones globales que el autor del libro propone.*

### 1. Introducción.

Durante las dos últimas décadas ha habido un interés creciente por la relación que existe entre educación y el concepto un tanto obscuro de "desarrollo socio-económico". Académicos de todo el mundo se han dado a la tarea de entender los procesos de cambio social con miras a validar, justificar y orientar mejor los planes nacionales de desarrollo. Muchos de ellos se percatan de que la aplicación de experiencias profesionales y conocimientos en otro contexto cultural, sobre todo en los contextos culturales de los países del Tercer Mundo, requieren un nuevo planteamiento de las premisas en que se fundamentan las disciplinas y profesiones académicas "Occidentales". Sin embargo, un presupuesto gene-

ralizado —y hasta hace poco, raras veces cuestionado— ha sido la singular importancia que la educación tiene en los procesos de desarrollo nacional. De acuerdo a esta premisa, la educación es la llave maestra del crecimiento económico a largo plazo. A su vez, el crecimiento económico es indispensable para la creación de las condiciones mínimas de desarrollo social y político de alguna relevancia (Coleman, 1965).

Con esto en mente, tanto investigadores como planificadores han dedicado su tiempo y sus recursos a determinar los requisitos educativos necesarios para producir una fuerza de trabajo con aquellas destrezas esenciales para el desarrollo económico industrial, social y político. Por su lado, aquellos interesados en la estimación de los recursos humanos al-

tamente calificados que requieren los sectores modernos de la economía han influido en los sistemas educativos a través de directrices que afectan las expansiones sectoriales y las oportunidades de carreras profesionales que redundarán en beneficio del crecimiento continuo de una economía moderna (Harbison & Meyers, 1964). Los educadores, por su lado, se han interesado en los currícula y contenidos más apropiados para las "necesidades de desarrollo nacional". Otros han enfatizado las metodologías, técnicas y estrategias educacionales más apropiadas para los contextos de las naciones en desarrollo. La preocupación más grande, sin embargo, se ha centrado en cómo integrar la planificación económica con la educacional, y en entender el papel y los problemas que las instituciones educativas juegan en los procesos de cambio (Curle, 1973; La Belle, 1975; Ward, 1974).

La década de los 50 y los primeros años de la década de los 60 fueron años de grandes expectativas y decisiones atrevidas en los campos de educación y desarrollo. Las Naciones Unidas lanzaron su primera Década de Desarrollo; la UNESCO organizó la conferencia de Addis Abeba para trazar un plan maestro cuyo objetivo era la educación primaria universal, gratuita y obligatoria para toda el África, a alcanzarse en 1980. Una conferencia celebrada en Karachi se propuso lo mismo para el Asia; los países miembros de la OEA, trazaron asimismo, ambiciosas estrategias de educación técnica y vocacional para América Latina. El Acta para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos de América, firmada en 1961, y la creación de la Alianza para el Progreso, dieron prioridad al financiamiento de proyectos cuya finalidad era el promover el desarrollo educacional. Organismos internacionales tales como las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) crearon unidades especiales para la planificación educativa y asignaron vastas sumas de dinero para el desarrollo educacional.

Hacia la mitad de la década de los 60 la luna de miel entre educación y desarrollo parecía haber terminado. Una serie de problemas a través del Tercer Mundo se manifestaron como síntomas de que algo andaba mal: las metas de matrícula no se estaban logrando; los problemas de deserción no lograban resolverse; los costos seguían creciendo; el desempleo entre graduados aumentaba; la distancia entre los pobres y los ricos, tanto dentro como entre naciones, seguía acrecentándose. El debate entre críticos y reformistas en cuanto a las causas de este malestar y sus posibles soluciones, se encuentra inserto en el más amplio debate sobre lo que constituye el desarrollo y el papel que la educación ha de jugar para alcanzarlo.

Dos grandes interpretaciones sobre desarrollo y sub-desarrollo se han puesto en boga: la tesis de la



"dependencia-liberación" y la de "privación-desarrollo". (Labelle, 1976.) La primera argumenta que existe un dualismo estructural tanto a nivel nacional como a nivel internacional. El sub-desarrollo se debe a la intervención, control y explotación política y económica de los sectores tradicionales por los sectores modernos, tanto dentro como entre naciones. Los grupos dominantes se nutren del crecimiento de los grupos dependientes en forma tal que los primeros pueden confiar en la producción y recursos de los segundos para su propio crecimiento (Dos Santos, 1971; Frank, 1972). La liberación tanto de influencias como de controles externos e internos debe lograrse para que ocurra un "verdadero desarrollo". "La liberación asume la supresión del elitismo por parte del pueblo que toma el control de sus propios procesos de cambio". (Goulet, 1971, p. 7.)

La tesis de privación-desarrollo argumenta que los sistemas de valores, estructuras sociales, tecnología y patrones de comportamiento tradicionales de la mayor parte de los pueblos del mundo en desarrollo no conducen al logro de las metas de desarrollo. El progreso se alcanza inyectando "modernismo" a las áreas "atrasadas" por medio del uso racional de capital y tecnología (Lerner, 1958, Rostow, 1966). El objetivo de los esfuerzos del desarrollo es propiciar las condiciones de crecimiento de los sectores medios compuestos por empresarios diestros y creativos. Por medio de la manipulación de recursos naturales, estos empresarios pueden generar ingresos y ahorros. El incremento en prosperidad material resultará en mayores niveles de producción y consumo, mejores condiciones de vivienda y servicios de salud, amplitud de oportunidades educativas y movilidad de empleo, etcétera (Schumpeter, 1961).

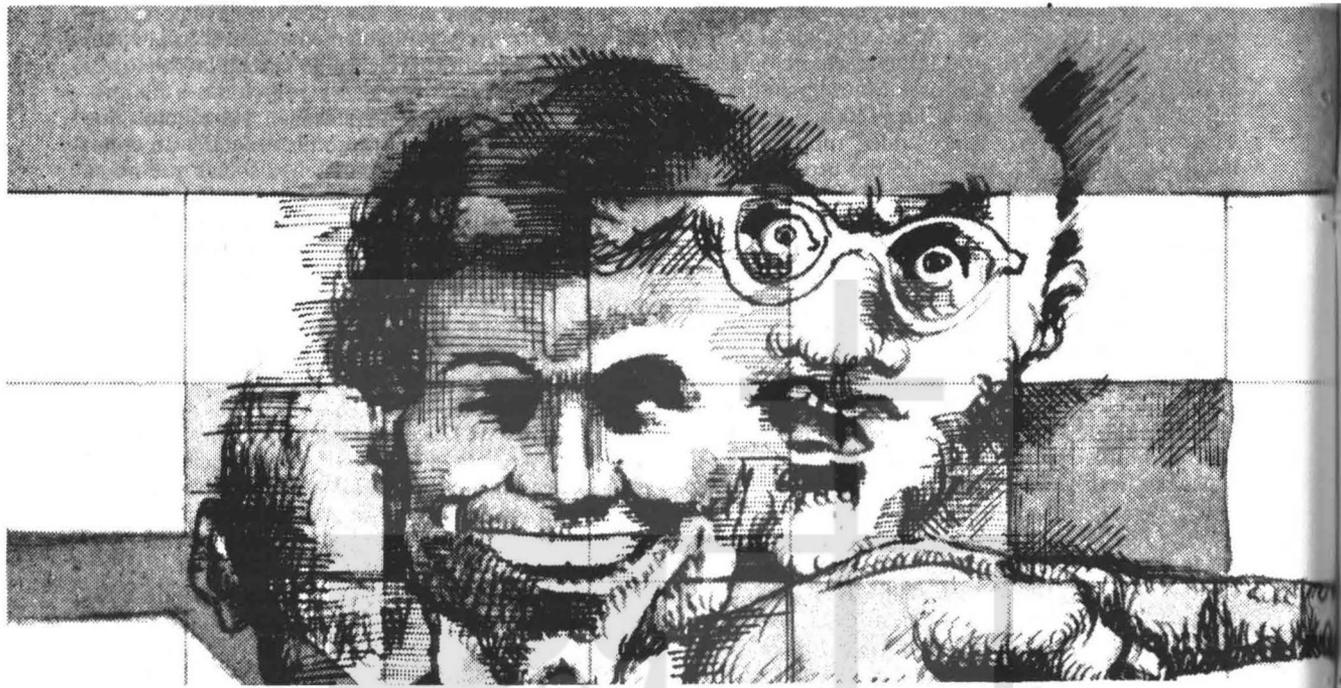
Las tesis de dependencia-liberación y de privación-desarrollo representan polos extremos en el continuum de cambio social. Son, en las palabras de Goulet (1971, p. 8) "dos interpretaciones en conflicto sobre la realidad histórica". Nos proveen de un marco de referencia para analizar el papel de la escolarización en sociedades en desarrollo e implican posibles metas educacionales y direcciones de reforma. Para aquéllos que promueven la tesis de dependencia-liberación, las prácticas escolares modernas son instrumentos de opresión y control diseñadas para imponer sistemas de valores occidentales en las llamadas "sociedades menos desarrolladas" (Illich, 1970). Carnoy (1974), extrapolando el análisis y conclusiones que Katz (1975) hace de la educación estadounidense al contexto del Tercer Mundo, concluye que las prácticas y sistemas educativos de las naciones en desarrollo son instrumentos de "imperialismo cultural". Ambos argumentan en favor de un tipo de educación capaz de sobreponerse a la dominación y vulnerabilidad. Este tipo de educación puede alcanzarse sustituyendo el concepto tradicional de educación "bancaria" (los maestros saben y enseñan, mientras que los alumnos son enseñados pues no saben nada) por un proceso de auto-reflexión y crítica sobre el hombre y la sociedad que se consigue a través del diálogo (Freire, 1973).

Del otro lado del continuum, la actual "crisis educativa mundial" se debe a la mala administración de los sistemas educativos, a estrategias y técnicas de enseñanza deficientes y a currícula inadecuados (Coombs, 1968). Los sistemas formales de educación deben complementarse con una red de programas y estrategias no formales (apoyadas por los últimos avances tecnológicos de la comunicación de masas) que garanticen que cada individuo reciba un nivel de "educación básica" suficiente para garantizarle un trabajo decente (Faure, 1974; World Bank, 1974).

En tanto que el análisis desde ambas perspectivas es penetrante y probablemente 'correcto', dependiendo de cuál interpretación de la realidad histórica uno sostiene, las estrategias y soluciones a los problemas diagnosticados no alcanzan los efectos que se desean o exigen un compromiso social y un conocimiento sobre el comportamiento social que no se encuentra presente en la mayoría de sociedades contemporáneas. El análisis de los liberacionistas los lleva a concluir que las escuelas son las fotocopiadoras sociales del orden existente. Sirven para reproducir las relaciones e inequidades económicas, sociales y políticas (Katz, 1973; Carnoy & Levin, 1976). Por lo tanto, nada que se quede corto en relación con la des-escolarización de la sociedad (Illich, 1970) o el desmantelamiento del sistema capitalista de producción (Carnoy, 1976) producirá los cambios deseados. Pareciera ser que la mayoría de sociedades no están listas para estos cambios; y si lo estuvieran, no queda claro si los liberacionistas han examinado las posibilidades y limitaciones de la Utopía que proponen.

Por otro lado, los desarrollistas han sido incapaces de avanzar más allá de las soluciones tipo "más-de-lo-mismo-con un poquito-de-variación". Esta inercia se genera en la aceptación tácita del *statu quo* y de la función de la escuela como la institución social apropiada para asignar roles tanto económicos como sociales. En tanto que los productos del sistema educativo se evalúen por su carácter de insumos para otras instituciones sociales —particularmente la economía— la mayor preocupación de los desarrollistas consistirá en optimizar el acoplamiento entre educación y economía. Por lo tanto, sus soluciones tenderán a concentrarse en la búsqueda de métodos eficientes y eficaces que provean de recursos humanos funcionales a otras instituciones sociales (Green, 1969). Afortunadamente para los liberacionistas, estas soluciones exagerarán aún más las contradicciones inherentes a los sistemas educativos actuales. A su vez, esto podrá llevar a que todos cuestionemos el sistema económico existente coadyuvando así al proceso de desmantelamiento.

Pero, ¿qué tiene de malo el utilizar el sistema educativo como un asignador de roles sociales y trabajos? ¿Será posible el aliviar totalmente al sistema educativo de su función de selección social? Y si lo logramos, ¿cómo ha de decidir la sociedad quién recibe qué trabajo? ¿Será posible que aliviando a la escuela de su papel de seleccionador devolvamos a la educación su valor intelectual? Estas son las preguntas que *The Diploma Disease* (Dore, 1975) trata de enfrentar. En el proceso de responderlas el señor Dore abre la discusión a las implicaciones éticas y políticas que conlleva el movernos hacia una sociedad en la que la escuela no sea un asignador de roles sociales.



## 2. La tesis del efecto del desarrollo tardío.

Al examinar los sistemas educativos alrededor del mundo nos encontramos ante un panorama sombrío. La escuela falla en proveer a sus alumnos de la capacitación adecuada para el desempeño de sus funciones. Esta falla se debe a que se ha responsabilizado a las escuelas de funcionar como mecanismos de selección para la sociedad. El proceso de selección que desempeñan interfiere con su función de adiestramiento y capacitación, desarrollando en los estudiantes actitudes incorrectas hacia el trabajo y la sociedad e interfiriendo con su crecimiento y desarrollo intelectual y espiritual.

El proceso por medio del cual la escuela funciona como máquina selectora es el de extensión de certificados. Los certificados se extienden en base a rendimiento escolar. Mientras más importancia cobran los certificados para las posibilidades ocupacionales de los individuos, mayor importancia cobra también la escuela como fábrica de certificación en lugar de ser verdadera institución de aprendizaje y capacitación. Por si esto fuera poco, los años de escolarización se extienden constantemente con el propósito de adquirir más certificados en vez de buscar la adquisición de capacitación relevante. Esta transición deformadora de la escuela de una institución de aprendizaje a una fábrica de certificados —la Enfermedad del Diploma— puede seguirse históricamente y se observa como fenómeno en la mayoría de sociedades contemporáneas.

Si bien tanto las sociedades ricas (industrializadas) como las pobres sufren de ella, las consecuencias de utilizar a la escuela como medio principal para clasificar cada generación en aquéllos que obtendrán los mejores trabajos y aquéllos que no, son desastrosas para el Tercer Mundo. La explicación de la virulencia con que la enfermedad del diploma azota estas sociedades se encuentra en el fenómeno que el señor Dore denomina "efecto del desarrollo tardío". Este fenómeno consiste en que, en igualdad de circunstancias, mientras más tarde en la historia mundial una sociedad inicia sus esfuerzos de modernización, mayor será el ritmo de la inflación de requisitos académicos para el trabajo, mayor será la dependencia de asegurar trabajos en base a los certificados que garantizan esos requisitos y mayor tendencia habrá en la escuela de reducir todo a pruebas objetivas para obtener el certificado. Varias son las fuerzas que se identifican como responsables de este efecto:

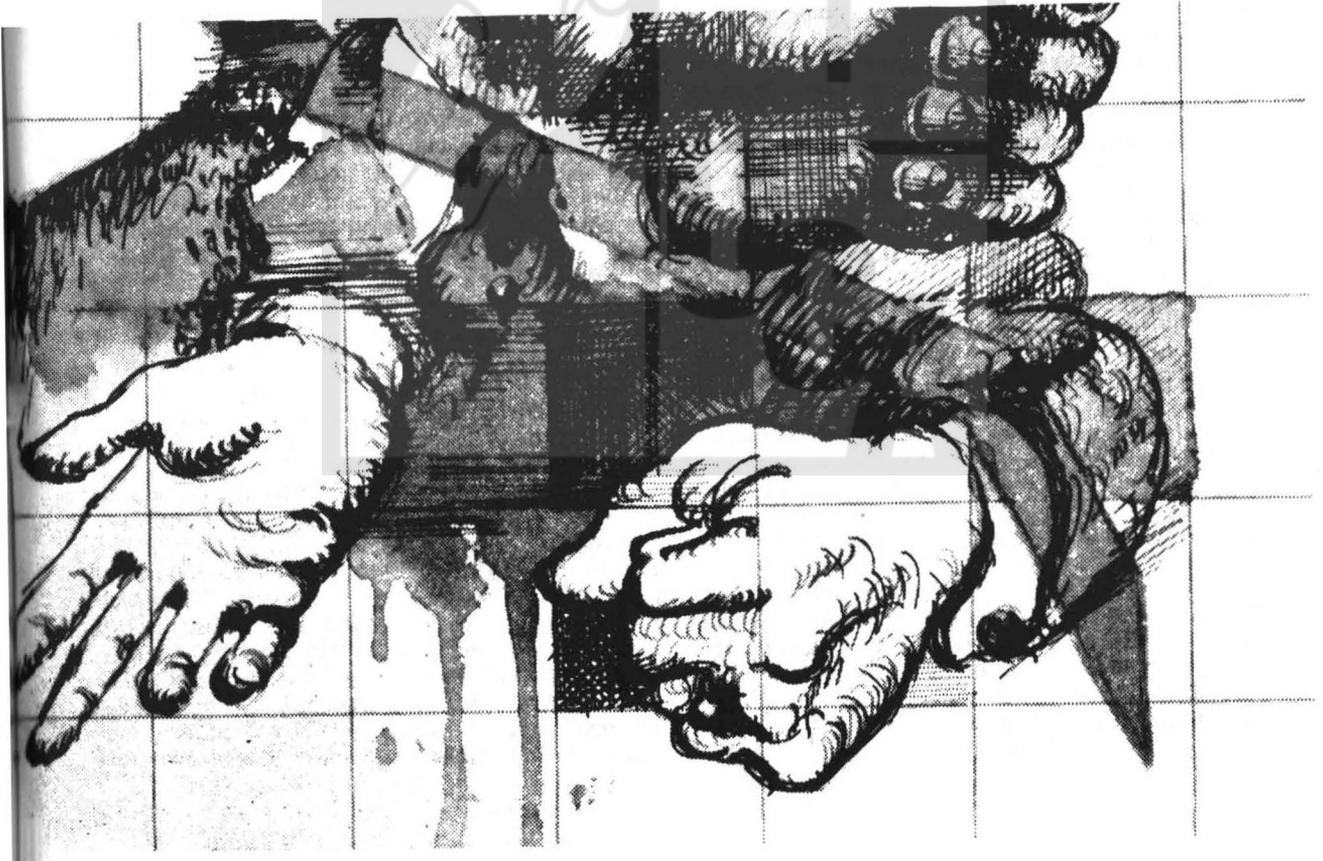
1. La necesidad de las sociedades en desarrollo de alcanzar a las naciones industrializadas (que, se asume, llevan la delantera). Esta necesidad surge del sentimiento de "atraso" que padecen las élites dominantes de las sociedades subdesarrolladas. Se alcanza a las sociedades industrializadas importando (de los modelos metropolitanos) la última tecnología (tanto social como de maquinaria) en forma de paquetes educativos. El asignar trabajos en base a certificados educacionales es parte de esta tecnología social importada.

2. Mientras más tarde se inicia el proceso de desarrollo, mayor será el papel del Estado y las grandes corporaciones en el proceso. La importancia de los certificados aumenta pues se valoran como criterios de juicio impersonales y objetivos que protegen a los patronos de acusaciones de favoritismos. Pero, lo que es más importante aún, el incremento de su valor acelera el proceso inflacionario de requisitos.

3. Mientras más tarde se inicia el proceso de desarrollo, mayor será la brecha que separa al sector tradicional del sector moderno. Esto se debe, en parte, al abismo tecnológico que existe entre las economías tradicionales y las técnicas disponibles y asequibles para importación y a que los patronos de vida de los sectores modernos de los países pobres responden a los patronos de vida de los países ricos. A medida que los niveles de vida de estos últimos aumentan, aumentan también los estándares de los sectores modernos, contribuyendo a abrir todavía más el abismo. Mientras mayor es este abismo más atractivo se presenta el pertenecer al sector moderno. Puesto que los sectores empresariales medios que pueden actuar como etapas de transición son pequeños o inexistentes, los certificados de rendimiento escolar se convierten en la única fuente de movilidad social entre sectores. De allí que este abismo sea responsable no sólo de aumentar la importancia de los certificados sino también de contribuir al proceso inflacionario de los requisitos.

4. La inflación de requisitos resulta del desfase que existe en los ritmos de crecimiento del sistema escolar y el volumen de oportunidades de trabajo en el sector moderno. Lo anterior se traduce a lo siguiente: mientras más tarde se inicia el proceso de desarrollo, mayor será el ritmo de crecimiento de la matrícula escolar. La matrícula escolar crece tan vertiginosamente que anula cualquier tendencia que pudiere haber en el sistema de crear mayores oportunidades de trabajo más rápidamente.

5. El crecimiento de la matrícula escolar obedece a la creciente demanda popular por mayores oportunidades educativas. Esta demanda, a su vez, se ve propiciada por la nueva tecnología de comunicación masiva que somete a los sectores tradicionales a los "efectos de demostración". Además, la propician las agencias educativas internacionales que presionan a los gobiernos locales para que provean mayores oportunidades educativas (mientras más tarde se inicie el desarrollo, mayor será el grado de consenso al que se llega en los círculos internacionales acerca del ideal meritocrático de igualdad de oportunidades). Finalmente, el crecimiento de matrícula se debe a que, mientras más tarde se inicie el desarrollo, menores serán las posibilidades de los gobiernos de estas sociedades de resistir a la demanda popular por servicios educativos.



### 3. Alternativas.

Ningún cambio en la ideología dominante, ya sea mejorando la canalización de demandas populares, ignorando el sistema formal o reorientándolo; ningún intento de cambiar el foco de atención de las necesidades de aquéllos que triunfan en el sistema a las necesidades de los que fracasan en él; ningún cambio en el currículum explícito tendrá efecto en el currículum implícito —la forma en que la escuela verdaderamente enseña a sus alumnos acerca de su sociedad y moldea sus valores y ambiciones y sus patrones de aprendizaje— por lo menos mientras las posibilidades y opciones ocupacionales en la vida de un individuo dependan tanto del éxito que se tenga en la escuela.

Tampoco las alternativas más radicales como la des-escolarización son el enfoque adecuado para solucionar el problema. Primero, porque en esencia evitan la pregunta: “¿Cómo decide la sociedad quién realiza qué trabajo?”; y segundo, porque algo bueno posee la institución que llamamos escuela y vale la pena preservarlo.

El meollo del problema se encuentra en la **enfermedad del diploma**, el azote de los certificados, la dependencia de futuras posibilidades individuales en los certificados de éxito académico. Es aquí donde debemos buscar las posibilidades de reforma. De alguna manera, la sociedad debe encontrar formas de seleccionar, y éstas deben satisfacer, al menos, un requisito de **equidad** —el proceso de selección debe ser considerado como justo por la sociedad involucrada y el prestigio asociado con los distintos trabajos aceptables para todos sus miembros— y un requisito de **eficiencia** para asegurar que la efectividad productiva de la sociedad no resulte damnificada. El requisito de eficiencia, a su vez, deberá considerar dos componentes: un aspecto de selección y un aspecto de capacitación.

Las alternativas pueden encontrarse. Es posible pensar en algo mejor de lo que existe, y hay países (China y Tanzania, por ejemplo) que lo están probando, aunque parcialmente todavía. Los elementos esenciales de las alternativas son:

1. Iniciar las carreras profesionales antes —alrededor de los 15-17 años— y que los procesos de selección los lleven prioritariamente las organizaciones de trabajo. En este esquema, la educación terciaria se transformaría en aprendizaje durante el ejercicio profesional en institutos de educación especial, ya fuera a medio tiempo o a tiempo completo.

2. En todos los puntos del sistema donde deba haber selección, particularmente en aquellas decisiones de importancia sobre a qué organización debe ingresar el individuo después de un período de educación básica, hay que evitar el utilizar pruebas de rendimiento académico: ya sea que las pruebas sean de aptitudes, loterías, tests encapsulados, etc.,

lo esencial es que sean pruebas para las que no se pueda “calentar”. En resumen, lo que el Sr. Dore propone como alternativa es el alentar, en todos los campos, la capacitación en el trabajo, cambiando radicalmente el énfasis del proceso de capacitación social. El cambio debe darse de la capacitación antes de la carrera a la preparación en el ejercicio profesional de una ocupación que uno ha escogido de antemano y para la que uno ha sido escogido (p. 167).

### 4. Observaciones a la tesis y a las alternativas.

En tanto que las enfermedades se describen en términos de síntomas que afectan a pacientes y a las situaciones ambientales que complican la sintomatología, el libro del Sr. Dore es una contribución valiosa a la corriente literaria sobre la patología educativa que padece el Tercer Mundo. Su conclusión sobre la función selectiva que se le atribuye a la escuela (que interfiere —y de hecho, obstruye— “su antigua función de educar”) tiene el potencial de sugerir maneras por medio de las cuales podamos empezar a experimentar con la “caja” educativa en lugar de jugar con su contenido (cf. Katz, 1975). Sin embargo, Dore no se ha limitado a delinear sintomatología social; ha intentado llegar a la raíz de las causas y a sugerir recomendaciones para el cambio social intencionado. Son su análisis, presupuestos y recomendaciones los que queremos cuestionar.

El argumento del Sr. Dore se basa en el presupuesto que las escuelas están realizando una función que no les corresponde a pesar de que tienen una función ideal que cumplir. La función ideal —la escolarización que es educación— se desprende de su definición de educación: ese proceso de aprendizaje cuyo objetivo es el dominio del saber, ya sea que ese dominio sea un fin en sí mismo o que se busque saber por puro placer individual. La función anormal —la de cualificar— es un proceso en el cual el estudiante no está preocupado por el dominio del saber, sino porque se le **certifique** ese dominio. “Si la **educación** es aprender a **hacer** un trabajo, el **cualificar** es cuestión de aprender a **obtener** un trabajo”. (p. 8) Mientras que la función ideal y la anormal pueden coexistir, mientras más tarde una nación inicie su proceso de modernización, “la escolarización que es cualificación” predomina sobre la “escolarización que es educación”.

Basado en este presupuesto, Dore intenta trazar históricamente el proceso de transición por medio del cual la función ideal degenera en función anormal en el contexto de diversas sociedades. Al mismo tiempo, intenta identificar aquellas fuerzas que, en las naciones en desarrollo, son responsables de acelerar el proceso de transición. Desafortunadamente, los trazos históricos del Sr. Dore no pasan de ser retratos cronológicos comparativos sobre la consolidación de la pirámide educacional de cuatro paí-

ses. El criterio para seleccionar estos cuatro países es su "progresiva participación tardía en procesos de desarrollo" donde desarrollo (o modernización) se entiende como una "política intencionada y dirigida por parte del Estado para 'alcanzar' (p. 35) a las sociedades industrializadas de Occidente. Debido a su énfasis en cronología, al tratar de generalizar las fuerzas identificadas en historias particulares sus conclusiones resultan ser simples correlaciones entre ciertos fenómenos comunes a las naciones con desarrollo tardío y el parámetro tiempo. Al reducir todo un proceso social —modernización— a un evento puntual en una escala de tiempo, las fuerzas que identifica tienen más semblanza de "inventarios sociales" que incrementan o disminuyen en el tiempo que de procesos sociales dinámicos que provocan cambios.

El retrato incluye algunas variables claves que afectan la situación de los sistemas educativos en países en desarrollo, pero falla al no incluir la explicación funcional que la relaciona y unifica.

Las escuelas emergen, de este cuadro, como instituciones pasivas, víctimas de las circunstancias, y no como instrumentos intencionados de la dinámica social que provoca los incrementos o disminuciones de los inventarios sociales. En lo que se refiere a las correlaciones con el parámetro tiempo, sus proposiciones generales parecen adecuadas. La implicación, sin embargo, es que el uso generalizado de certificados educativos para la selección ocupacional, las altas tasas de inflación de requisitos y la orientación extrema a las pruebas de rendimiento se deben a lo tardío del desarrollo; que si las sociedades en desarrollo hubieran empezado antes, el "efecto del desarrollo tardío" hubiera sido menos severo; que la tasa de la espiral de requisitos hubiera aumentado más lentamente.

Se sigue de este presupuesto que los diferenciales mencionados (los inventarios) hubieran sido menores: las diferencias en niveles de tecnología no serían tan dispares y, por lo tanto, habría menos terreno que recorrer para alcanzar a las sociedades industrializadas; las burocracias gubernamentales serían más pequeñas, y por lo tanto, los certificados no serían tan valiosos; la explosión de conocimientos hubiera sido menos drástica hace algunos años, luego no habría tal nivel de especialización y diferenciación con la concomitante demanda a las escuelas de especializar y diferenciar. Dore señala, por ejemplo, que "mientras más tarde se inicia el proceso de desarrollo, más acentuado será el dualismo que existirá entre el sector moderno y el tradicional —mayores serán los diferenciales de ingreso, poder y prestigio; mientras mayor sea la atracción de salvar estas distancias cualitativas, mayor será la importancia de la escuela para salvarlas". La correlación puede que sea válida. La pregunta que debe hacerse, sin embargo, es si el "dualismo" es una simple condi-

ción, o si es una **situación condicionante** (Dos Santos 1971); si el dualismo como causa de mayor escolaridad es un accidente histórico, la consecuencia de un inicio **tardío**, o la consecuencia del arreglo particular de las instituciones económicas de una nación determinadas por su relación con el mundo desarrollado. En resumen, lo que se cuestiona es si aquello que Dore identifica como variables dependientes del tiempo para las cuales se pueden establecer diferenciales —sean dualismo, tamaño de la burocracia estatal, atrasos tecnológicos, etc.— son, en realidad, características estructurales de subdesarrollo (donde el subdesarrollo se concibe como un proceso, no como una condición en el tiempo que se deba a falta de desarrollo); es decir, variables dependientes de la división internacional del trabajo y de los arreglos económicos en los que esta división se manifiesta en los países en desarrollo, y no variables dependientes del tiempo.

Una vez se cuestiona esto, también debemos cuestionar si las causas de raíz del problema que plantea Dore —la eliminación de la función educativa de la escuela por la función de selección que realizan— se encuentran en "el azote de los certificados, en la dependencia de las oportunidades ocupacionales de un individuo de los certificados de rendimiento escolar" (p. 141). Porque cuestionamos si la escuela en realidad **desempeña** la función selectiva, si las oportunidades de un individuo dependen de los certificados de rendimiento escolar. Parecería que la escuela sirve para **legitimar** —por medio de certificados, ciertamente— una distribución de trabajos (y los privilegios y regalías que los acompañan) que se ha realizado en base a clases sociales y estructuras socio-económicas. Es más, se cuestiona si la escuela en los países en desarrollo es una avenida de movilidad social entre el sector tradicional y el sector moderno, ya que, como acertadamente apunta el Sr. Dore, la escuela es un fenómeno del sector moderno únicamente. La avenida hacia el sector moderno —si uno se empeña en buscar la avenida— parece ser la migración a los centros urbanos. Es de estas zonas de penumbra, de las áreas marginales de los grandes centros urbanos que se genera la demanda de oportunidades educativas. Y en los sectores modernos, es dudoso que las escuelas alguna vez tuvieran la intención de ser lugares en donde debería realizarse un "verdadero aprendizaje". El sector moderno requiere de la institución educativa precisamente aquello que Dore señala que la escuela hace: el condicionar en los estudiantes las actitudes necesarias para que sean empleados exitosos: puntualidad, regularidad, conformidad con la jerarquía, obediencia ciega a la autoridad, etc.

En el contexto del Tercer Mundo el problema no es, entonces, el proceso de certificación, sino la distribución de trabajos y los privilegios que los acompañan. En una situación en la que únicamente

el 33 o/o de la población tiene acceso a la escuela, la escuela no selecciona; simplemente legitima una distribución que existe de **facto**, porque aquellos escolarizados pertenecen a una minoría privilegiada que tienen garantizado su status, su trabajo de altos ingresos en el sector moderno, **sin importar** su nivel de escolarización. Green (1969, p. 232) sugiere que:

Sin importar cuáles son las metas que los educadores articulan, uno puede preguntar cuáles son las consecuencias reales de la escolarización. Debe uno preguntarse, entonces, qué valores se reflejan en esas consecuencias, y cómo estos valores proveen el apoyo ideológico necesario para mantener esas consecuencias.

Si una de las consecuencias reales de la escolarización es la de ser responsable, en parte, por legitimar el **statu quo**, los valores que se reflejan en esta consecuencia son precisamente los del **statu quo**, que por lo general se concentra en los sectores modernos. El apoyo ideológico a las consecuencias de la escolarización se encuentra en el presupuesto que la "educación es la base de una sociedad productiva y buena y que al mejorar la educación mejorará la sociedad (Dore, p. ix)". Este presupuesto garantiza la existencia y promueve la continuación de la institución que llamamos escuela, en nombre de una sociedad mejor y más productiva. Al mismo tiempo provee de contenido al mito que escolarización es sinónimo de status. Mientras los individuos crean en el mito y actúan de acuerdo a él, el mito tendrá semejanza de realidad (Lasch, 1975).

Esto nos trae a la alternativa que Dore propone y que se ha implantado parcialmente en China. Dada la existencia del mito que la educación es sinónima de status, ¿será posible que aquellas alternativas que se proponen disminuir la importancia de los certificados resulten en minimizar la función selectivo-legitimadora de la escuela? ¿Resultarán estas alternativas en el desempeño de la verdadera función educativa de la escuela? Una respuesta afirmativa asume necesariamente que las escuelas son instituciones eficaces para el cambio social; que las escuelas no sólo responden al contexto social en el que están inmersas, sino que son capaces de generar y promover cambio social. Si cuestionamos este presupuesto —y existen razones poderosas para hacerlo— entonces el modelo chino se encuentra más lejos de ser realidad de lo que creemos. El desmantelamiento de uno de los mecanismos legitimadores de la sociedad requiere, en esencia, un cambio en la ideología que apoya y promueve esos mecanismos. Esta ideología, en las sociedades en desarrollo de hoy en día, está dominada por concepciones de productividad social y estratificación social que emanan de los sectores modernos. El manipular las escuelas en formas que afectan directamente la economía es tratar de manipular la institución económica misma. Asumir que los grupos dominantes que controlan la

economía permitirán esa manipulación a través de mecanismos que pongan en peligro su control presupone que el Estado controla la economía y que responde a los intereses de la mayoría y no que se encuentra controlado por los grupos dominantes y que responde a los intereses de éstos. Es casi claro que esta situación es la que prevalece y caracteriza a la mayoría de naciones en desarrollo. En otras palabras, no es suficiente el tratar de cambiar mecanismos que operan en la escuela para que una estrategia de cambio tenga posibilidades de realización.

Las alternativas deberán empezar a lidiar con el problema mismo y la causa de ese problema se encuentra en la distribución actual del trabajo y en el sistema de recompensas de esa división. Desde esta perspectiva, parecería que al promover cambios en los procesos de certificación de la escuela al lugar de trabajo, la función selectivo-legitimadora se estaría refinando en lugar de eliminando. Pues, como se ha dicho, la escuela no selecciona; es un mecanismo legitimador para "racional privilegios" (Jencks en Lasch, 1975).

El Sr. Dore propone que al empezar las carreras profesionales antes, mucha de la selección (por los trabajos más prestigiosos y mejor pagados) pudiera hacerse dentro de la misma organización de trabajo. En este esquema, la educación terciaria y la capacitación se volverían parte de un aprendizaje en el ejercicio profesional. Esto resultaría en una cura para los problemas que causa el desempleo de los educados, contribuiría a aumentar la oferta del personal de mandos intermedios, y contribuiría al reclutamiento de estudiantes más maduros para las instituciones de educación superior y capacitación profesional. Esta propuesta asume, en primer término, que cada miembro de la sociedad ha tenido un período básico de escolarización. Asume también que existen suficientes puestos en los sectores modernos de las economías para acomodar un porcentaje bastante alto de la población. El problema de los educados desempleados que Dore describe tan vívidamente proporciona evidencia que, en la mayoría de países en vías de desarrollo, esta suposición no es válida. Los educados desempleados no tienen trabajo, no porque tengan una mala preparación, sino porque no existen trabajos que puedan absorberlos. En las economías de estos países, con tasas de desempleo entre el 30 y el 40 o/o, la propuesta de Dore demanda un cambio radical en las estructuras políticas y económicas antes de que asomen los primeros vestigios de que puedan ser viables. Más aún, la propuesta requiere de una condición de educación básica universal para que todos y cada uno estuvieran en igualdad de oportunidades de escoger su marco de trabajo y que alguna organización de trabajo lo escogiera a uno.

Queda claro que en los países del Tercer Mundo esta condición está muy lejos de ser alcanzada.

Los esfuerzos de las últimas décadas se han dirigido a lograr la meta de educación básica universal. La descripción de Dore sobre las consecuencias de tales esfuerzos es testimonio elocuente de su futilidad. Si la historia nos ha de proveer alguna pista, la educación universal en países con procesos de desarrollo tardío se ha logrado únicamente en aquellos países que han tenido un cambio radical en sus estructuras políticas y económicas (China y Cuba por ejemplo). Si asumimos por el momento que la educación básica universal es factible, y que es posible iniciar las carreras profesionales antes, al leer la segunda parte de la propuesta del Sr. Dore nos preguntamos si la utilización de "otros tipos de pruebas" en lugar de las de rendimiento académico contribuirían a devolverle su valor intelectual a la educación. La gran suposición que se hace es que el crear situaciones para las que no se pueda "calentar" conllevará que el saber se busque por su propio valor. Sin embargo, las pruebas o cualquier otro mecanismo de selección que se utilice tienen por intención el cumplir una función selectiva. En tanto que estas selecciones se recompensan con poder, status, y otros privilegios y/o beneficios, es razonable asumir que el saber no se buscará como una actividad de actualización individual sino que como una actividad utilitaria que busca prestigio y poder.

## 5. Conclusión.

Si bien la preocupación de Dore por devolverle a la educación su valor intelectual es aplaudible, la parte más importante de su tesis y alternativas se encuentra en el esfuerzo por liberar a la escuela de su función selectivo-legitimadora. No porque la educación tendría el potencial de convertirse en una experiencia de actualización individual, sino porque ese intento tiene el potencial de resultar en una forma más equitativa por medio de la cual los miembros de una sociedad pueden compartir los beneficios de su productividad. Sin embargo, es dudoso que podamos puntualizar el foco **verdadero** del problema: si en la función selectiva de la escuela y en los mecanismos de certificación, o si en el sistema sesgado de recompensas que promueve a la escuela para legitimar un proceso de selección que ya se ha efectuado.

También es dudoso si la alternativa que Dore propone (y que se está experimentando en China) es viable hoy en día en la mayoría de países en desarrollo. Sus recomendaciones de reforma tienen en mente una perspectiva particular de cambio societal: uno que se basa en el "pluralismo" (Carnoy & Levin, 1976). Esta perspectiva sugiere que la sociedad se compone de muchos grupos, cada uno compartiendo los frutos de la productividad social en forma más o menos equitativa. De este presupuesto se sigue que el cambio puede suceder sin mayores complicaciones, y que cada grupo podrá participar de sus recompensas. Es razonable pensar que la composición social de los países en desarrollo es una de grupos sociales en franco conflicto. En esta situación, las reformas tienden siempre a favorecer a los intereses más poderosos a expensas de los otros.

La falta de reconocimiento de esta realidad sirve simplemente para legitimar el punto de vista que sostiene que las reformas educativas se crean siempre en favor del mejoramiento social para alcanzar una sociedad pluralista, y no en favor de los intereses de una clase minoritaria que tiene el poder (Carnoy y Levin, 1976, p. 19).

Dore no ha logrado desprenderse de la ideología social que sostiene que las reformas educativas son el motor vital del progreso social. Si bien ha empezado a cuestionar las desigualdades que la escuela promueve, no ha llegado a cuestionar el sistema injusto y poco equitativo que promueve a la escuela. Su alternativa podrá ser un paso en la dirección apropiada, pero si no se acompaña con medidas que garanticen una distribución equitativa de poder e ingresos que vayan con el trabajo —independiente del grado de escolarización— permanecerá como otra alternativa del tipo "más-de-lo-mismo-con-un-poco-de-variación".



## BIBLIOGRAFIA

- Carnoy, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Company, 1974.
- "The Role of Education in a Strategy for Social Change," in M. Carnoy & H.M. Levin (eds.). *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay Company, 1976: 269-290.
- Carnoy, Martin & Henry M. Levin (eds.). *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay Company, 1976.
- Coleman, James S. (ed.). *Education and Political Development*. Princeton: Princeton University Press, 1965.
- Coombs, Philip H. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*, New York: Oxford University Press, 1968.
- Curle, Adam. *Educational Problems of Developing Societies*. New York: Praeger Publishers, 1973.
- Dore, Ronald. *The Diploma Disease*. Berkeley: University of California Press, 1975.
- Dos Santos, Theotonio. "The Structure of Dependence", in K.T. Fann & D. Hodges (eds.) *Readings in U.S. Imperialism*. Boston: Porter Sargent, 1971.
- Faure, Edgar P., et. al. *Learning to Be*. Geneva: UNESCO, 1974.
- Frank, Andre Gunder. "Economic Dependence, Class Structure, and Underdevelopment Policy," in J.D. Cockcroft, A.G. Frank, & D.L. Johnson (eds.) *Dependence and Underdevelopment*. New York: Doubleday, 1972.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press, 1973.
- Goulet, Dennis. "Development . . . or Liberation?" *International Development Review*, 13 (1971): 6-10.
- Green, Thomas J. "Schools and Communities: A Look Forward" *Harvard Educational Review*, 39 (2), Spring, 1969: 221-252.
- Harbison, Frederick & Charles A. Meyers. *Education, Manpower and Economic Growth*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row, 1970.
- Katz, Michael. Book Review: *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*, by CJ Karier, P. Violas, & J. Spring. *Harvard Educational Review*, 43 (3), 1973: 435-441.
- Katz, Michael B. *Class, Bureaucracy, and Schools*. New York: Praeger Publishers, 1974.
- La Belle, Thomas J. (ed.). *Educational Alternatives in Latin America*. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, 1975.
- "Goals and Strategies of Nonformal Education in Latin America." *Comparative Education Review*, 20 (3), October 1976: 328-345.
- Lasch, Christopher. "Inequality and Education", in D.M. Levin & M.J. Bane (eds.). *The "Inequality" Controversy: Schooling and Distributive Justice*. New York: Basic Books, 1975: 45-62.
- Lerner, Daniel. *The Passing of Traditional Society*. Glencoe: The Free Press, 1958.
- Rostow, W.W. "The Take-Off into Self-Sustained Growth," in J.L. Finkle & R.W. Gable (eds.). *Political Development and Social Change*. New York: John Wiley & Sons, 1966: 141-160.
- Schumpeter, Joseph A. *The Theory of Economic Development*. New York: Oxford University Press, 1961.
- Ward, F. Champion (ed.). *Education and Development Reconsidered*. New York: Praeger Publishers, 1974.
- World Bank. *Education: Sector Working Paper*. Washington, D.C.: World Bank Press, 1974.