

**SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN Y TEORÍA  
SOCIOLÓGICA**



## ACREDITACIÓN EDUCATIVA Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

*Víctor Manuel Gómez*

### I. Introducción

En toda sociedad o grupo humano organizado surge la necesidad de conocer y evaluar las diferentes capacidades y atributos de sus miembros con el fin de distribuir las diversas funciones productivas, administrativas, militares, religiosas y de gobierno. Esto no significa que la división del trabajo, necesaria en la sociedad, se efectúe de acuerdo con normas de eficiencia que aseguren la adecuación entre las capacidades de las personas y las necesidades objetivas de la división del trabajo. En realidad, la historia nos demuestra cómo la división social del trabajo ha estado determinada por la naturaleza de las relaciones entre los diversos grupos sociales, relaciones que han asumido diferentes formas: de la dominación por la fuerza de un grupo o tribu sobre otro, a las monarquías de origen divino, pasando por las relaciones de vasallaje en el sistema feudal hasta las relaciones más complejas basadas en la propiedad privada o colectiva de los medios de producción.

Sin embargo, a pesar del papel fundamental de la tradición, del poder militar, de la herencia y de otras características adscriptivas (sexo, etnia, raza, edad...) en la distribución social del trabajo, muchas tareas, sobre todo productivas, han sido tradicionalmente distribuidas de acuerdo con las capacidades y atributos diferenciales de las personas, evaluados en la práctica o a través de logros y realizaciones específicas. Hasta el momento de la institucionalización del proceso de educación-formación en el modelo escolarizado, no existía una acreditación o evaluación social de las personas, anterior a su desempeño práctico. De hecho, el aprendizaje se efectuaba primordialmente a través de esquemas de estudio y trabajo, y en las artes y oficios existentes, mediante el sistema de aprendices bajo un maestro. De esta manera, sólo cuando el aprendiz había demostrado fehacientemente su competencia y conocimiento podía ascender a algún rango superior en su oficio o profesión.

La acreditación o evaluación de la persona, *anterior* al trabajo, se originó con el rápido crecimiento del sistema escolarizado como modelo hegemónico de educación-formación. Dos interpretaciones opuestas sobre el papel social atribuido originalmente a la escolarización obligatoria ayudan a comprender mejor lo anterior: para la primera, la expansión de la escolaridad era el medio más eficaz de eliminar la abyecta ignorancia de las masas, de educarlas cristianamente, de integrarlas a la civilización. De acuerdo con esta visión, cualquier forma educativa propia de las masas y no controlada por el Estado benefactor y humanitario, era

considerada como forma de preservación de la superstición, la ignorancia y las conductas antisociales y, por tanto, debía ser prohibida y eliminada.<sup>1</sup>

La segunda interpretación le atribuye de manera explícita a la clase dominante el propósito de expandir y controlar la escolaridad obligatoria como proyecto político de re-educación de las masas trabajadoras en los valores y actitudes necesarios para su subordinación al trabajo industrial bajo relaciones de producción capitalista. Por consiguiente, la escolaridad es concebida como instrumento de homogeneización e integración ideológica y como mecanismo de formación de la fuerza laboral necesaria para el mañana.<sup>2</sup>

Estas dos diferentes interpretaciones de la función social de la escolaridad han sido muy claramente relevadas por los historiadores de la educación pública norteamericana durante el periodo clave de su expansión y consolidación (1860-1920). Durante este periodo, caracterizado por la rápida industrialización del país, se produjo la mayor inmigración europea, de muy diverso origen étnico y cultural y con diversos valores políticos. El rápido aumento de la multiétnicidad representó un importante peligro a la hegemonía política y cultural de los grupos anglosajones protestantes, además de generar múltiples conflictos sociales entre los diversos grupos étnicos aglomerados en las grandes ciudades industriales del noreste. Ante estos conflictos, la respuesta de los grupos sociales dominantes fue tratar de homogeneizar cultural y políticamente a la población a través de la expansión de las formas educativas existentes y de la obligatoriedad de la instrucción pública para los hijos de los inmigrantes. La ideología educativa oficial de esa época es inequívoca en su expresión de la necesidad de re-educar rápidamente a los inmigrantes en los valores superiores de la ética protestante, así como inculcarles los conocimientos y rituales cívicos propios de América. Los historiadores Cohen y Lazerson citan de las instrucciones dadas a los maestros de clases nocturnas para los adultos en Massachusetts:

Tratar de hacerles sentir que vienen a la escuela no porque son obligados a ello, sino porque lo desean, porque ellos saben que América significa oportunidad... y la oportunidad les golpea a su puerta.<sup>3</sup>

La expansión de la educación pública fue el resultado de la intención política de americanizar pronto y eficazmente a los inmigrantes, es decir, de lograr la homogeneidad cultural. Este objetivo llevó al poco tiempo a centralizar y burocratizar en manos del Estado todo el proceso de toma de decisiones educativas, con el fin de

---

<sup>1</sup> Véase “Condorcet y la educación democrática”, citado por Aníbal Ponce. *Educación y lucha de clases*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1976, pp. 184-187.

<sup>2</sup> Aníbal Ponce. *Educación y lucha de clases*, op.cit.

<sup>3</sup> Lawrence Massachusetts. “A syllabus for the Instructor of Non-English Speaking Pupils in the Evening Schools” (1908), citado por D. Cohen & M. Lazerson. *Education and the Corporate Order*, en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, 1977, pp. 373-386.

romper la relativa autonomía educativa y cultural (y preservada), por algunos grupos étnicos a través del control sobre sus propias escuelas.<sup>4</sup>

La diferenciación del sistema educativo en escuelas vocacionales y técnicas fue a su vez el resultado de la preocupación de las asociaciones de industriales por lograr una adecuada socialización de la fuerza laboral en las normas de conducta requeridas por la disciplina industrial.<sup>5</sup> Es decir, la vocacionalización de la instrucción fue percibida por los industriales de la época como el mejor “medio” disciplinante de la fuerza laboral.

Por supuesto, estas importantes funciones políticas de la escolaridad pública no fueron interpretadas como tales por sus principales agentes. Para éstos la expansión de la instrucción pública era el principal medio democratizador de la sociedad. La centralización y burocratización de las decisiones educativas era la forma moderna, racional y eficiente de administrar “el sistema”,<sup>6</sup> y la vocalización de la instrucción se derivaba de las diferentes necesidades objetivas del trabajo industrial.

Este ejemplo histórico nos indica que independientemente de la interpretación que se tenga sobre las funciones políticas del proceso de consolidación de la instrucción pública, ya sea medio de democratización o de imperialismo cultural, ésta conlleva la función implícita de institucionalizar el contenido de la instrucción, de definirlo y regularlo de acuerdo con la naturaleza del Estado. Éste, a través de sus instituciones educativas, define el aprendizaje socialmente legítimo: aquel que es certificado. A partir de la institucionalización y control estatal sobre el aprendizaje, surge entonces la necesidad de *acreditar* (valorar, evaluar, aprobar...) el aprendizaje *en sí mismo*, antes de la comprobación de su eficacia en la práctica.

Al ser controlados e institucionalizados, en la escuela, el aprendizaje y su acreditación, se limita la legitimidad social del aprendizaje extra-escolar, de las formas educativas autóctonas<sup>7</sup> y del auto didactismo independiente. Por consiguiente, una minoría efectúa una apropiación arbitraria, es decir, política, del saber legítimo y se expropia del saber legítimo a la mayoría de la población. Es claro que esta apropiación-expropiación es esencialmente un hecho político; es la legitimación social del conocimiento en función de los intereses de un grupo o clase social sobre otros, es la distribución y valoración diferencial del conocimiento en la sociedad de clases. Es este valor político de la acreditación educativa el que permite comprender su importante papel en el proceso de reproducción social.

---

<sup>4</sup> M. Katz. “From Voluntarism to Bureaucracy in American Education”, en *Sociology of Education*, 44, 1971.

<sup>5</sup> S. Cohen. “The Industrial Education Movement, 1906-1917”, en *American Quarterly*, 20, 1968, pp. 95-110.

<sup>6</sup> R. Callahan. “Education and the Cult of Efficiency”, Chicago, 1962.

<sup>7</sup> Por ejemplo, las luchas sociales en Nueva York a principios de siglo entre los grupos étnico-culturales minoritarios (judíos, irlandeses...) y la creciente burocracia educativa estatal, alrededor de la autonomía o la centralización educativa, ilustra este proceso (véase M. Katz, *op.cit.*).

Ya a principios de siglo, Emile Durkheim había analizado brillantemente en su ensayo *L'évolution pédagogique en France*<sup>8</sup> el papel de las ideas y tradiciones sociales dominantes sobre el contenido y el proceso de la educación; en particular, el estrecho control ideológico y pedagógico sobre el estudiante en las escuelas de la élite social (por ejemplo, las escuelas jesuitas durante el Renacimiento de Francia), es analizado como un proceso necesario para garantizar (certificar socialmente) la pureza ideológica del estudiante.

Para Bourdieu, la principal función del sistema educativo es legitimar la “reproducción cultural de la desigualdad social” mediante la conversión de las jerarquías sociales en jerarquías educativas.

Al hacer que las jerarquías sociales y la reproducción de estas jerarquías aparezcan basadas en la jerarquía de capacidades, méritos o habilidades, establecida y ratificada por la acreditación educativa... el sistema educativo desempeña una función de legitimación que es más y más necesaria para la perpetuación del “orden social” puesto que la evolución de las relaciones de poder entre las clases tienden a la exclusión de la imposición de la jerarquía basada en la afirmación cruda y brutal de las relaciones de poder.<sup>9</sup>

La acreditación del logro educativo provee la *apariencia* de una ideología meritocrática en la sociedad, cuando en realidad el valor social del diploma depende estrechamente de la desigual distribución del capital económico y social que hace valorizar diferencialmente al diploma. El mismo nivel de acreditación educativa recibe diferente retribución socioeconómica no sólo en función de la ubicación dentro de la jerarquía educativa de la institución escolar que lo otorga, sino además del diferente capital económico y social (relaciones, familia, valores...) de quien lo recibe. Por consiguiente, la acreditación educativa sólo posee valor intrínseco dentro de los límites del mercado académico.

Fuera de este mercado, la acreditación educativa *no garantiza* ni una ubicación ocupacional específica, ni determinada retribución socioeconómica, sino que sólo confiere el derecho nominal de competir en el mercado de trabajo, derecho que es retribuido desigualmente de acuerdo con la desigual distribución del capital económico y social.<sup>10</sup>

El conocimiento de la naturaleza fundamentalmente diferente del proceso pedagógico entre las instituciones educativas de diversas clases sociales, permite percibir con mayor claridad cómo se efectúa la reproducción cultural de la desigualdad social.

Los estudios de Basil Bernstein, por ejemplo, han contribuido significativamente a la comprensión de cómo los códigos sociolingüísticos utilizados por las diversas

---

<sup>8</sup> Introducción a Emile Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1969.

<sup>9</sup> A. Swartz y Pierre Bourdieu. “The cultural transmission of social inequality”, en *Harvard Education Review*, 47 (4), 1977.

<sup>10</sup> P. Bourdieu. “Cultural Reproduction and Social Reproduction”, en J. Karabel y A.H.

clases sociales determinan diferencialmente su estructura de comunicación y socialización y, por tanto, su acceso al conocimiento.<sup>11</sup> En el nivel pedagógico, Bernstein analiza además el efecto cognoscitivo y afectivo diferencial en el alumno, de acuerdo con su origen social, de las diversas formas de control implícito o explícito del maestro sobre el alumno, de los grados de estructuración del espacio físico y del tiempo en los que se da la interacción de ambos, de la disposición de los contenidos y materiales de aprendizaje, de la especificidad o generalidad de los criterios de evaluación y del relativo énfasis en el aprendizaje de conocimientos y conductas específicas o de habilidades generales de aprendizaje.<sup>12</sup> Así, de acuerdo con la *manera* de transmisión del objeto de aprendizaje (conocimientos, valores, conductas...) y a su *especificidad*, Bernstein identifica dos tipos opuestos de pedagogía: la “visible” y la “invisible”, que reflejan la diferente entidad social de las clases sociales. Por ejemplo, al disminuir la importancia de la propiedad física para la clase media, al manifestarse cada vez más la propiedad en la forma de propiedad de conocimientos y habilidades valorados y sancionados por la acreditación educativa, surge para esta clase la necesidad objetiva de valorar no sólo las instancias de educación privilegiada sino además los componentes de la identidad social correspondientes (formas de comportamiento social, ideas, valores..., etcétera.).

Aunque en términos generales el proceso de reproducción social está basado y legitimado por la transmisión desigual del desigual capital cultural de las clases sociales, éste no es un proceso cerrado y determinista en la sociedad liberal capitalista. En ésta es necesario cierto grado de movilidad socio-ocupacional ascendente en individuos y grupos sociales. El mercado de trabajo es la institución social a través de la cual se expresan las características fundamentales de la estructura productiva, se separa a la esfera del trabajo manual de la del trabajo intelectual, se distribuye a la fuerza laboral entre la jerarquía de las ocupaciones respectivas, se determina la retribución diferencial para cada una y, por consiguiente, es donde se reproducen las relaciones sociales de producción dominantes. En el mercado de trabajo las calificaciones educativas desempeñan el crucial papel de determinar las probabilidades de acceso al empleo, de distribuir a la fuerza laboral entre los diferentes sectores y ocupaciones y de legitimar la retribución diferencial a éstas.

No obstante la gran importancia de factores adscriptivos (edad, sexo, raza...) en el acceso al empleo y en la asignación ocupacional, especialmente en sociedades en las que la práctica del sexismo y del racismo es reforzada a través de una estructura ocupacional segmentada y jerárquica, el nivel educativo de la fuerza laboral parece ser, en la mayoría de las sociedades de las que hay evidencia empírica, el factor individual más importante de la movilidad ocupacional si se mantienen constantes los orígenes sociales. Los antecedentes socioeconómicos del estudiante son, por tanto, el factor más importante que determina el grado de logro educativo y sus correlatos sociales y económicos: el ingreso, el poder y el estatus social.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> B. Bernstein. *Class, Codes and Control*, Schocken Books, New York, 1974.

<sup>12</sup> B. Bernstein. “Class and Pedagogies: Visible and invisible”, en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *op. cit.*, pp. 511-534.

El logro educativo puede conceptuarse de esta manera, como una variable que interviene entre el origen social y el destino social, y por ello como un mecanismo crucial que facilita la reproducción de la estructura social existente. La evidencia empírica disponible sobre los determinantes del logro educativo demuestra claramente que en la mayoría de las sociedades, sean ricas o pobres, capitalistas o socialistas, el logro educativo depende directamente de los antecedentes sociales de los estudiantes. En su importante estudio sobre la educación y la movilidad social, Boudon concluye que la forma más esencial de desigualdad es la desigualdad de oportunidad social, es decir, la dependencia del estatus social del hijo respecto del de su padre, aun cuando esté acompañada por una reducción generalizada de la desigualdad en la oportunidad educativa.<sup>14</sup> Para Estados Unidos, Bowles reporta que los niños del percentil 90 en la distribución de clases (definida por el ingreso, la ocupación y el nivel educativo de los padres) logran, en promedio, cuatro años y medio de escolaridad más que los niños del percentil 10. Este patrón de desigualdad se profundiza aún más por el hecho de que entre los egresados de secundaria las oportunidades de ir a la universidad dependen en gran medida del nivel de ingresos de la familia.<sup>15</sup> Dobson encontró que en la Unión Soviética, a pesar de que hay una mayor igualdad en el acceso a las oportunidades educativas debido a la continua expansión de la educación secundaria, la igualdad de los resultados está estrechamente relacionada con el nivel educativo y el estatus social de los padres.<sup>16</sup> En las sociedades subdesarrolladas la determinación socioeconómica del logro educativo es mucho más fuerte y se identifica de una manera evidente, dada la desigual distribución del ingreso y de las oportunidades educativas en estos países. Un importante estudio comparativo internacional de los determinantes del logro educativo en los países subdesarrollados demuestra que los antecedentes socioeconómicos de los alumnos constituyen el determinante más importante de su rendimiento académico.<sup>17</sup> Un estudio a gran escala realizado en el sector industrial moderno de la Ciudad de México encontró que el tipo de ocupación del padre (empleo administrativo, profesional, trabajador no manual, obrero manual) fue el principal factor que condicionaba el nivel de logro educativo del hijo, lo cual determinaba a su vez el tipo del primer empleo que se obtenía.<sup>18</sup>

Sin embargo, independientemente del origen social del estudiante, su nivel relativo de logro educativo incrementa en gran medida las oportunidades individuales de movilidad social, debido a la importancia cada vez mayor de los títulos escolares dentro del mercado de trabajo como medio para la selección y distribución ocupacional. En palabras de Mark Blaug:

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 196.

<sup>15</sup> S. Bowles, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *op. cit.*, p. 141.

<sup>16</sup> R.B. Dobson. "Social Status and Inequality of Access to Higher Education in the U.S.S.R.", en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *op. cit.*, p. 269.

<sup>17</sup> J. Simmons. *The Determinants of School Achievement: Educational Production Function Analysis*, IBRD, Washington, D.C., 1974.

<sup>18</sup> Carlos Muñoz *et al.*, *Antecedentes Sociales, Educación y Empleo*, Centro de Estudios Educativos, A. C., México, 1977.

... entre dos grupos de personas de la misma edad y sexo, el que esté integrado por personas con más instrucción, de cualquier clase que sea, ganará más con su trabajo, en promedio, que el otro, aunque ambos pertenezcan a la misma categoría profesional y a la misma rama de actividad. Dicho en otras palabras: cada cual normalmente gana más a medida que envejece y adquiere mayor experiencia profesional, pero el que posee más instrucción comenzará con un sueldo más alto y la diferencia aumentará con la edad hasta los años que procedan a jubilación. Así, si establecemos una gráfica de los ingresos según la edad de estudios cumplidos, obtendremos curvas sucesivas “de edad ingresos”, como se las ha llamado, que se situarán muy ordenadamente en niveles cada vez más altos sin cruzarse jamás.

Haber señalado la universalidad de esta razón directa entre instrucción y ganancias (y también entre edad y ganancias) es uno de los resultados más notables de la ciencia social moderna. Más aún, es una de las pocas generalizaciones que pueden hacerse sin riesgo a propósito del mercado del empleo.<sup>19</sup>

Esta relación estrecha y positiva que existe entre el nivel educativo de los trabajadores y su logro ocupacional indica entonces la decisiva importancia de la educación en el mercado de trabajo. La hipótesis principal que se analizará aquí es que el proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción, basado en la división social entre trabajo intelectual y trabajo manual, utiliza el nivel educativo formal de la fuerza laboral primordialmente como un valor simbólico y como una indicación de los diversos grados de socialización ideológica y de normalización conductual necesarios para el control social de la fuerza laboral, jerárquicamente segmentada en la estructura ocupacional. Sólo para algunas tareas técnicas, cruciales para el proceso de producción, se utiliza el nivel de escolaridad como indicador del grado de desarrollo de las habilidades y conocimientos productivos de los trabajadores. En consecuencia, el valor del nivel de escolaridad de la fuerza laboral para los empleadores, se mide esencialmente en términos ideológicos y políticos, es decir, en términos de la fácil adquisición de los diferentes tipos “ideales” de trabajadores requeridos y de la legitimación social de las jerarquías ocupacionales. Para aquellos que están obligados a vender su fuerza de trabajo en un mercado de trabajo segmentado, el valor de la escolaridad formal está en función de las expectativas de movilidad socio-ocupacional: mejores salarios y condiciones de trabajo, mayor estatus social, que se le atribuye al logro de aquel nivel y tipo de escolaridad, que en un contexto determinado proporciona una ventaja comparativa en la competencia dentro del mercado de trabajo.

## II. El papel de la educación en la estructura ocupacional

El papel de la educación en el mercado de trabajo, y en consecuencia su papel en el proceso de reproducción social, ha sido analizado desde diferentes perspecti-

---

<sup>19</sup> M. Blaug. *La educación y el problema del empleo en los Países en Desarrollo*, OIT,

vas teóricas: la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, la teoría neowebariana de la estratificación ocupacional (o teoría del conflicto) y diversas variantes derivadas de una metodología marxista en común.

### *A) La teoría de la funcionalidad técnica de la educación*

En términos generales, esta teoría se basa en la concepción de un alto grado de ajuste y correspondencia entre los cambios en la estructura ocupacional generados por el proceso de desarrollo tecnológico, y los cambios en el tipo y nivel de educación ofrecida por el sistema educativo. Esta correspondencia se fundamenta en el concepto de que los cambios tecnológicos generan y determinan sus respectivos requisitos educativos. La expansión y la creciente diferenciación del sistema escolar es, por tanto, el producto de cambios tecnológicos dentro de la estructura ocupacional que requieren nuevos y más altos niveles de habilidades y conocimientos en los trabajadores.<sup>20</sup>

En términos más descriptivos, el desarrollo tecnológico modifica continuamente la estructura ocupacional, generando un número mayor de aquellas ocupaciones que requieren de un alto grado de calificación y elevando el nivel de requisitos cognitivos y de habilidad para las ocupaciones existentes.

Siendo el sistema educativo formal la principal instancia de formación en los conocimientos y habilidades supuestamente requeridos por la estructura ocupacional, la funcionalidad de la acreditación educativa aumenta significativamente tanto para los patrones como para los trabajadores. Para los primeros, en la medida en que se considera que la educación de los trabajadores incrementa su productividad, la educación asume un importante valor económico y se le remunera en concordancia con la percepción de este valor. Para los segundos, el logro educativo está asociado positivamente con la adquisición de mayores ingresos y mayores oportunidades dentro del mercado de trabajo, como lo plantea la teoría del capital humano. En consecuencia, el papel de la educación en el desarrollo económico se define en términos del aumento de la productividad de los trabajadores y de la eficiente distribución de los mismos, de acuerdo con su nivel educativo, en las correspondientes posiciones ocupacionales. De esta manera, el proceso de modernización de la estructura productiva es el factor determinante de los requisitos educativos para los puestos de trabajo.

Desde esta perspectiva teórica, el proceso de estratificación social se efectúa a través del funcionamiento objetivo, neutral y eficiente del mercado de trabajo en el cual se realiza la distribución de los trabajadores en la estructura ocupacional, de acuerdo con el nivel de ajuste y adecuación existente entre las habilidades y conocimientos certificados por los títulos escolares y los requisitos educativos de cada categoría ocupacional.

Esta teoría tiene importantes implicaciones educativas: le atribuye al sistema educativo formal el papel de formar a la fuerza laboral en los conocimientos y habilidades, continuamente en evolución, resultantes de los rápidos progresos tecnológicos. Por consiguiente, le corresponde al sistema educativo efectuar cuan-

---

<sup>20</sup> B. Clark. *Educating the Expert Society*, Chandler, 1962.

tos cambios sean necesarios en su interior, con el fin de adecuar sus contenidos y estructuras a las necesidades de la estructura ocupacional. La esperada funcionalidad técnica de la educación requiere que ésta se adecue, se adapte, a las formas específicas que van asumiendo tanto el desarrollo técnico de los medios de producción como la organización social del trabajo. Por tanto, la vocacionalización y otras formas de diferenciación curricular de la instrucción se definen como instancias educativas objetivamente requeridas por la estructura ocupacional.

Es importante resaltar aquí el papel determinante que esta concepción funcionalista de la educación ha desempeñado en las políticas educativas en América Latina durante dos décadas. En términos generales, la ideología oficial del desarrollo educativo ha estado basada primordialmente en concepciones economicistas, y secundariamente en la retórica de la mayor igualdad de oportunidades educativas. “Educación para el desarrollo”, educación como inversión productiva, la urgente necesidad de formar mandos medios y técnicos intermedios y la capacitación de los recursos humanos para la producción, han sido algunas de las ideas más importantes que han servido de justificación para el alto costo de la expansión prioritaria de los niveles educativos secundarios y superior, y para la creciente vocacionalización de los mismos.

### *B) La teoría neoweberiana de la estratificación ocupacional o teoría de la competencia por estatus social*

Una teoría alternativa plantea que es la continua competencia entre diferentes grupos sociales por estatus, poder y riqueza, el factor determinante de la estructura ocupacional y de los criterios de acceso y movilidad entre las diferentes ocupaciones. Los requisitos educativos para éstas son, pues, el reflejo del estado de la competencia entre los diversos grupos sociales. En palabras de R. Collins, uno de los principales exponentes de la teoría del conflicto:

Puede sugerirse que las “demandas” de cualquier posición ocupacional no son fijas, sino que representan la conducta que se acuerda en la negociación entre las personas que ocupan las posiciones y las que intentan controlarlas. Los individuos quieren los puestos de trabajo, primero que nada, por las recompensas que para ellos implican en cuanto bienes materiales, poder y prestigio. La cantidad y calidad de habilidades productivas que deben demostrar que poseen para tener acceso a estas posiciones, dependen de qué tanto éstas puedan ser exigidas efectivamente por los empleados. Lo cual, a su vez, depende del equilibrio de poder entre los trabajadores y sus patrones.<sup>21</sup>

Desde esta perspectiva, el nivel de escolaridad de un individuo no es en sí mismo el factor determinante de su destino ocupacional; más bien, la educación interactúa con algunas características personales heredadas (edad, sexo, raza) y

---

<sup>21</sup> R. Collins. “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification”, en J.

algunos atributos socialmente determinados (estatus socioeconómico, membresía en “grupos de estatus” peculiar, nivel educativo, formas de presentación personal), los cuales han llegado a ser el criterio y obstáculo principales en la selección de personal en la mayoría de las organizaciones. Por esta causa, la pertenencia a diferentes “grupos de estatus” o subculturas (grupos de asociación que comparten patrones culturales comunes), los cuales, según Weber, difieren significativamente en cuanto a estilo de vida, posición de poder y rasgos culturales, constituye el primer nivel de división social sobre el que se basa el patrón más complejo de estratificación social. La importancia de los títulos escolares dentro de este contexto radica en que proporciona una “marca de membresía”, una acreditación ideológica y cultural en un determinado grupo de estatus, y así garantizan la homogeneidad cultural del individuo con ese grupo. Además, la posesión de altos niveles relativos de escolaridad aumenta para el individuo, las posibilidades objetivas de acceder a grupos de mayor estatus social.

Para Collins, la forma más directa, más inmediata, de interacción social entre personas y entre grupos es el intercambio cultural. Éste está formado por las experiencias cotidianas de intercambio de ideas, valores y opiniones, por la expresión personal de las mismas a través de los modos peculiares de presentación, y por la significancia que adquieren en función de los interlocutores y del contexto organizacional en el que se efectúa el intercambio cultural. La cultura es definida, por tanto, como un bien en sí mismo, como una práctica social y como la expresión de lo que los diversos individuos y grupos sociales han llegado a ser a través de su historia social particular. La principal consecuencia de la interacción cultural cotidiana es la formación de “comunidades de intereses” que comparten características culturales. Estos grupos son los “grupos de estatus”, en la terminología de Max Weber, o “comunidades de conciencia” como propone Collins.<sup>22</sup> Si la base para la formación de estos grupos es su congruencia cultural, éstos pueden entonces asumir formas muy diversas respecto a sus objetivos, tamaño, estructura organizacional, membresía, duración, cohesión interna..., etc. El grupo étnico sería el prototipo de estas “comunidades de conciencia”. Asimismo, los partidos políticos, los gremios profesionales, los sindicatos obreros, los clubes sociales, las asociaciones deportivas o profesionales son primordialmente grupos con intereses comunes y culturalmente congruentes y sólo secundariamente asumen la forma organizacional anteriormente mencionada. Por esta razón, Weber define a los grupos de interés como la unidad básica de la sociedad. Los partidos políticos, así como otras asociaciones, formarían una instancia secundaria de organización social.

Este análisis tiene importantes implicaciones para la teoría marxista de las clases sociales. La formación de la conciencia de clase (clase para sí) es un proceso determinado y mediatizado por las múltiples y diversas formas de “comunidades de interés” generadas por los desiguales intercambios culturales propios de la sociedad capitalista o de la socialista organizada jerárquicamente. La desigual distribución del

---

<sup>22</sup> R. Collins. *The Credential Society, An Historical Sociology of Education and Strati-*

capital cultural y físico, la segmentación de la estructura ocupacional, la masiva inculcación de la ideología y cultura dominantes a través de la escolaridad obligatoria y de los medios masivos de comunicación, son estructuras de formación de “comunidades de conciencia” diferentes entre sí o subordinadas a la conciencia hegemónica, por tanto, antiéticas a la formación de una conciencia clasista unida y orgánicamente integrada en una estrategia común de lucha política.

En palabras de Collins:

Aunque no exista todavía una teoría completa sobre la formación de grupos sociales, parece claro que una determinante principal de las características de los grupos, y de su número, es la forma de producción cultural existente. Es la cultura —las reflexiones simbólicas y la comunicación sobre las condiciones de la vida cotidiana, y las transformaciones y distorsiones más abstractas que son creadas simbólicamente sobre estas experiencias— el medio para la conversación y otros intercambios personales, y es a través de estos intercambios que se forman los grupos y se generan las varias identidades y estados de conciencia propia. De esta manera, la cultura es el vínculo crucial para la organización de la lucha por los bienes económicos (y de otro tipo también) y para la división del trabajo productivo en ocupaciones diferentes. La organización cultural determina la lucha de clases en uno de sus aspectos cruciales: la formación de varios tipos de propiedad bajo la forma de propiedad de posiciones ocupacionales.<sup>23</sup>

Aunque Collins concuerda, en términos generales, con la teoría marxista de las clases sociales según la cual éstas son formadas por el grado relativo de posesión y control sobre los medios de producción material, considera que la forma más importante de propiedad, al menos en la sociedad urbana y moderna, no es la propiedad de bienes materiales o financieros, sino la posesión de “posiciones ocupacionales”. En el mercado de trabajo, la forma más directa de propiedad y de obtención de ingreso para la mayoría de la población es su ocupación. La posición de las diversas ocupaciones respecto a la jerarquía ocupacional es además el principal determinante de la desigual distribución del ingreso y no la productividad marginal ni el grado de explotación del trabajador, como ha sido planteado por la teoría neoclásica y por la teoría marxista, respectivamente. Al estar concentrada la propiedad de bienes materiales y financieros en un pequeño grupo social, la propiedad<sup>24</sup> de posiciones ocupacionales se convierte para la mayoría de la población en el principal medio de relación económica, de interacción social y de formación de grupos de interés común. Por tanto, la propiedad de posiciones ocupacionales es el factor crucial que determina las posibilidades y características de la organización de clases y de la lucha de clases en la vida cotidiana.

---

<sup>23</sup> R. Collins. *The Credential Society...*, *op. cit.*, p. 172.

<sup>24</sup> Collins define el término “propiedad” no como una relación legal, física, entre objeto y dueño, sino como una relación conductual o tipo de interacción con ciertos objetos o personas.

Los estudios comparativos de Collins sobre sociología histórica de las formas de producción cultural<sup>25</sup> tienden a demostrar que la cantidad y variedad de producción cultural (valores, ideología, producción científica, modos de presentación personal...) están directamente determinados por el grado de centralización política en la sociedad. A mayor autonomía de los diferentes grupos sociales, a mayor descentralización (anti-estatismo) y fragmentación política, mayor ha sido la producción de formas culturales autónomas. En la medida en que la producción cultural es institucionalizada y centralizada, por ejemplo a través de la escuela pública obligatoria, mayor será su papel como medio de homogeneización cultural. La cultura institucionalizada se convierte progresivamente en la cultura socialmente legítima y superior. El control de ésta por los grupos sociales dominantes, de alto estatus social, le confiere además un valor de movilidad social al ser considerada su posesión como “marca de membresía” en estos grupos. La importancia de la posesión de esta cultura institucionalizada le confiere a ésta un valor de intercambio, de moneda cultural necesaria para el acceso a los grupos de estatus deseados.

La dinámica social está entonces fundamentalmente formada por la continua competencia entre los diversos grupos de estatus por lograr una ventaja comparativa respecto a la posesión de las limitadas oportunidades de poder, riqueza y prestigio social. Esta competencia se realiza primordialmente entre diversos grupos de estatus y dentro de las organizaciones existentes en la sociedad y asume diversas formas. Por ejemplo, algunos grupos ocupacionales limitan su membresía mediante la exigencia de determinados tipos y niveles de escolaridad, aunque éstos no sean necesarios para el adecuado desempeño de la ocupación. La escolaridad cumple, en estos casos, con el papel de “acreditación cultural” del individuo, de garantía de su homogeneidad cultural con el grupo social que conforma la ocupación dada. Este papel de “filtro social” de la acreditación educativa es fundamental para la mayoría de las ocupaciones y gremios profesionales, con el fin de seleccionar y limitar su membresía y así proteger el valor económico y el estatus social de esa ocupación o profesión en el mercado de trabajo. La necesidad de protección de los ingresos y del estatus social es mayor para aquellas profesiones tradicionalmente en poder de los grupos sociales dominantes. Collins plantea que en la sociedad norteamericana, la medicina, el derecho y la ingeniería son las profesiones donde más claramente se demuestra la estrategia de protección a través de la acreditación educativa formal.<sup>26</sup> El análisis histórico de estas profesiones permite percibir el papel decisivo de ciertos grupos sociales dominantes en la determinación del contenido educativo, de las relaciones pedagógicas, de la duración y selectividad de la instrucción, de su relativa escasez y de otras condiciones de la escolaridad necesaria para la legítima acreditación. En el caso de la medicina, es clara la estrategia del gremio (American Medical Association) para preservar su posición de privilegio mediante la limitación de la oferta, la alta selectividad socioeconómica de sus miembros y las exigencias y duración del periodo de forma-

---

<sup>25</sup> R. Collins. “Some Comparative Principles of Education Stratification”, en *Harvard*

ción, a pesar de ser bien conocidas tanto la irrelevancia de la gran parte del currículum exigido, como las alternativas curriculares y organizacionales para la formación eficaz, rápida y a bajo costo de gran número de médicos.

Estas profesiones en particular, buscan legitimar su privilegio y su selectividad mediante la ideología técnico-funcionalista que argumenta la necesidad de una larga y selectiva formación especializada y a nivel superior para poder garantizar su adecuado desempeño. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica es evidente que las características curriculares y organizacionales del aprendizaje son determinadas por la naturaleza de las relaciones sociales dominantes y no por necesidades técnicas, neutrales y universales que requerirían, en toda sociedad, una larga y selectiva formación a nivel superior. Más aún, es cada vez más abundante la evidencia empírica que demuestra la factibilidad pedagógica de reducir significativamente la duración del aprendizaje escolar, de democratizar los contenidos educativos tradicionalmente monopolizados por un pequeño grupo social y de transmitir eficazmente, fuera de la universidad tradicional, los contenidos educativos de nivel superior, a la mayoría de la población. Estas alternativas educativas refuerzan entonces el análisis de la acreditación educativa como mecanismo de legitimación ideológica de la estratificación ocupacional y la reproducción social, realizado por Collins.

Otras estrategias de defensa del estatus social son las utilizadas por ciertos grupos ocupacionales que imponen barreras de tipo racial, social, político, etc., a la movilidad interocupacional. En sociedades multiétnicas como los Estados Unidos, muchas ocupaciones se encuentran claramente distribuidas entre diferentes grupos étnicos y la jerarquía social refleja las relaciones de dominación/subordinación entre estos grupos. Asimismo, la segmentación ocupacional entre hombres y mujeres, y la mayor retribución a aquellos por igual trabajo realizado, es fundamentalmente el reflejo de la tradicional dominación masculina sobre la estructura ocupacional. Dominación que se expresa en los criterios organizacionales de selección, promoción y remuneración del personal. En resumen, los grupos sociales dominantes, con el fin de reforzar o extender sus privilegios derivados de la posesión de ciertas posiciones y ocupaciones de poder y estatus, imponen barreras a la posible competencia por la libre movilidad interocupacional. Estas barreras han sido tradicionalmente de tipo racial, sexual, político y socioeconómico. Pero, tanto en la sociedad liberal-capitalista como en la igualitaria-socialista, la estratificación ocupacional necesita cada vez más una adecuada legitimación política, la cual es provista por la ideología meritocrática; a cada cual de acuerdo con sus méritos y capacidades, acreditados de manera justa y neutral por el título escolar. Así, la acreditación educativa asume un papel cada vez más importante en la sociedad moderna como principal criterio de selección y estratificación social y ocupacional.

El tipo y nivel de acreditación educativa requerida para el acceso a las diversas ocupaciones y para garantizar la membresía en ciertos grupos sociales, refleja primordialmente el interés de los grupos respectivos en restringir el acceso a estos miembros de grupos sociales considerados inferiores o competitivos. Por consiguiente, lo que acreditan en realidad los títulos educativos es la posesión de ciertos valores y conductas y no el nivel de competencia técnica o logro académico de una persona.

Este papel de “acreditación cultural” de los títulos conferidos por el sistema escolar refleja, en efecto, el proceso de socialización diferencial que se da en el mismo. La actividad principal del sistema escolar no es, como lo propone la ideología educativa, la formación de las capacidades cognitivas del individuo ni el pleno desarrollo de su personalidad y de sus intereses, sino la reproducción del *ethos* cultural del grupo de estatus al que pertenecen. Esta reproducción se efectúa tanto por la opción particular del contenido educativo como por su interpretación, y de manera fundamental, mediante las características de la relación de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la práctica pedagógica no es universal sino determinada por la clase o grupo social en la que se ejerce. Así, las diferentes formas de evaluación del aprendizaje, la profundidad y calidad conceptual del mismo, el ambiente de disciplina, de creatividad, de competitividad o cooperación..., etc., pertenecen a prácticas pedagógicas que forman de diferente manera las expectativas sociales y personales del alumno, su autoimagen, su conciencia política, su creatividad y confiabilidad, y más fundamentalmente su desarrollo cognitivo. Aun las formas de presentación personal: vocabulario, acento, estilo de ropa y manerismos, son definidos y enseñados diferentes a los diferentes grupos de estatus. Desde esta perspectiva es válido entonces considerar la práctica educativa como una cultura en sí misma.

Uno de los principales fundamentos empíricos de esta teoría de la estratificación ocupacional lo proveen una serie de estudios realizados en diferentes países sobre las relaciones entre educación y empleo. Un importante resultado de estos estudios es el conocimiento de que los requisitos educativos para la mayoría de las ocupaciones en cualquier sector económico no se derivan de las supuestas necesidades técnicas de la ocupación. En realidad, la mayor parte de la oferta laboral está sobreeducada, es decir, escolarizada en exceso con relación a las responsabilidades y tareas de su ocupación.<sup>27</sup> Además, los requisitos educativos han aumentado rápidamente sin correspondencia con cambios cualitativos en las necesidades cognitivas de las ocupaciones y en la estructura ocupacional. Los requisitos educativos para una misma ocupación varían significativamente entre diversos países<sup>28</sup> en función del nivel educativo de la oferta, de las tradiciones en la selección de personal y del relativo estatus social de esa ocupación en cada país. Los estudios sobre las prácticas y valores de los empleadores en diferentes países y organizaciones, demuestran que el criterio fundamental para la selección del personal, sobre todo el personal profesional y de supervisión, es la congruencia entre los rasgos de conducta, valores y características adscriptivas (etnia, sexo, edad...) del candidato, y los que los patrones consideran como los más adecuados para los diferentes puestos de trabajo o categorías ocupacionales.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Ivar Berg. *Education and Jobs: The great training robbery*, Praeger, New York, 1970.  
R. Freeman. *The over-educated American*, Academic Press, New York, 1976.

<sup>28</sup> Manuel Zymmelman. “The Relationship between Productivity and the Formal Education of the Labor Force in Manufacturing Industries”, Occasional Papers in Education and Development, No. 5, Graduate School of Education, Harvard, 1970.

<sup>29</sup> R. Collins. “Educational Requirements for Employment: A Comparative Organizational Analysis Study”, manuscrito no publicado, 1971.

Por ejemplo, un estudio comparativo de varias organizaciones norteamericanas clasificadas por tamaño, complejidad tecnológica, influencia local o nacional y razón social (de interés público o privado), indicó que la variable más importante sobre los requisitos educativos no era el grado de complejidad tecnológica sino el tamaño de las burocracias públicas y el grado de control normativo (de socialización cultural) que ejerce cada organización.<sup>30</sup>

Estos estudios tienden a confirmar la proposición según la cual los requisitos educativos para el empleo reflejan, por una parte, la estrategia organizacional de control social de la fuerza laboral mediante la búsqueda de su aceptación de los valores y prácticas dominantes en la organización. Por otra parte, los requisitos educativos también reflejan el estado de la competencia entre diversos grupos sociales por una mayor participación de la riqueza, el poder y el prestigio social. En este contexto, la función principal de la acreditación educativa es proveer al individuo de la “moneda cultural” necesaria en el mercado cultural para acceder a ocupaciones o grupos sociales deseables. Para éstos, la acreditación educativa cumple la importante función de “filtro” social, de barrera selectiva y de legitimación meritocrática de sus privilegios. En palabras de Collins:

La educación será más importante ahí donde se den dos condiciones simultáneamente: a) donde el tipo de educación refleje más estrechamente la membresía en un grupo de estatus en particular y b) donde ese grupo de status controla el empleo en organizaciones concretas. Así, la educación será más importante donde sea mayor el ajuste entre la cultura de los grupos de estatus que salen de las escuelas y la de los grupos de estatus que proporcionan empleo; será menos importante ahí donde hay una mayor disparidad entre la cultura de la escuela y la de los patrones.<sup>31</sup>

Por último, una de las consecuencias educativas más importantes de la situación de competencia y conflicto entre los diversos grupos de estatus que integran la estructura social es el surgimiento de un sistema educativo moldeado por la dinámica de la competencia y de la movilidad social. La gran importancia de la acreditación educativa formal en esa competencia por las limitadas oportunidades de riqueza, poder y prestigio, fomenta una gran demanda social para más oportunidades educativas y a más alto nivel. Con el tiempo, al ser satisfecha esta demanda se produce un incremento general en el nivel educativo de la población y una mayor competencia entre los que poseen mayor escolaridad relativa por las escasas posiciones privilegiadas dentro de la jerarquía ocupacional. En consecuencia, disminuyen el valor competitivo de todo nivel de escolaridad en el mercado de trabajo al ser impuestos por los patrones los requisitos educativos más altos para el acceso al mismo puesto, y al ofrecer niveles educativos más altos los individuos que compiten por esas posiciones. Éste ha sido llamado por Collins el fenómeno de la espiral inflacionaria credencialista.

---

<sup>30</sup> *Ibid.*

En la ausencia de cambios sustanciales en la dinámica de este proceso de inflación educativa se espera, en un futuro próximo, una continua elevación de los requisitos educativos para el empleo, ya que los grupos sociales emergentes (grupos minoritarios en Estados Unidos; grupos de obreros y empleados, en otros países), demandan con éxito una expansión cuantitativa de las oportunidades educativas como parte importante de su lucha por lograr una mayor participación en la riqueza, el poder y el estatus social.

### *C) La teoría de la reproducción cultural de la desigualdad social*

El proceso de reproducción, a través de la experiencia escolar del diferente capital cultural de cada clase es uno de los más importantes temas de estudio de la sociología educativa contemporánea. Los estudios ya citados de Basil Bernstein demuestran el efecto diferencial sobre la estructura de comunicación y socialización del alumno por la utilización de ciertos códigos socio-lingüísticos sobre otros, códigos claramente relacionados con tradiciones y formas culturales de diferentes clases sociales y cuya inculcación determina, en última instancia, tanto las destrezas sociales del alumno como su estructura cognitiva. La etnometodología moderna ha contribuido significativamente al conocimiento de las características de funcionamiento y de los efectos del llamado “currículum oculto” de la escuela. Así, Willis,<sup>32</sup> por ejemplo, analiza en detalle el proceso de inculcación de valores, actitudes hacia la vida y el trabajo, formas de interacción social y la formación de la auto-imagen, en estudiantes “destinados” por su origen social a convertirse en trabajadores manuales marginales y redundantes o en estudiantes destinados a carreras profesionales. En ambos casos el proceso es cualitativamente diferente no sólo en cuanto a los códigos lingüísticos, sino más fundamentalmente en la utilización de las formas de evaluación y de control. Éstas se diferencian, por ejemplo, en el énfasis relativo otorgado a la conducta individualista o competitiva, o en el grado de conceptualización requerida.

Posiblemente, la formulación más completa del papel simbólico (ideológico) del aparato escolar en la reproducción de la estructura de clases sea la ofrecida por P. Bourdieu y J. C. Passeron.<sup>33</sup> Utilizando de manera ecléctica diversas categorías analíticas de Durkheim, Weber y Marx han elaborado una teoría original de las relaciones simbólicas, en particular, las relaciones de enseñanza-aprendizaje, sus contenidos, su vocabulario, sus formas de evaluación y selección... como expresión de relaciones sociales desiguales y como forma legítima de reproducción de éstas. La teoría de Bourdieu y Passeron ofrece una visión completa y coherente de las interacciones mutuas entre las relaciones sociales, el sistema educativo y la cultura.

El concepto central de esta teoría es el de la relativa autonomía de lo cultural (definido como la expresión simbólica de lo social). Por lo tanto, no existe una sola

---

<sup>32</sup> Paul Willis. *Learning to labour: How working class Kids get working class jobs*, Lexington D.C., Heath, 1977.

<sup>33</sup> P. Bourdieu y J. C. Passeron. *La Reproducción. Elementos para una teoría del*

cultura legítima, es decir, universalmente válida y lógicamente necesaria. Toda cultura es relativa a las características del grupo social que la genera, toda cultura es, pues, arbitraria. “Pero la escuela hace propia la cultura particular de la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural”.<sup>34</sup>

Pero esta legitimación de la cultura dominante requiere del sujeto educativo una continua valoración e internalización de ésta, hasta adquirir un hábitus permanente y autónomo. Este hábitus es el resultado del poder de la “violencia simbólica” inherente a toda acción pedagógica, pues

... logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, (y) agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza.<sup>35</sup>

La violencia simbólica tiene, pues, un doble efecto: por una parte, hace aparecer a la cultura dominante como necesaria (legítima) y, por otra, desvaloriza las otras fuerzas culturales y somete a sus portadores. Este planteamiento es fundamental para comprender el papel que Bourdieu y Passeron le atribuyen al sistema educativo en la reproducción social: la escuela resguarda y facilita la reproducción, tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes, al ocultar y disimular las relaciones de fuerza que les corresponden. Ésta es la esencia de la legitimación: hacer aparecer como legítima, universal, necesaria..., aquello que es el producto de una arbitrariedad cultural.

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).<sup>36</sup>

Esta acción pedagógica no ejerce la misma inculcación ni tiene la misma eficacia con todos los grupos sociales. Cuando éstos son sometidos a la autoridad pedagógica necesaria para que la acción pedagógica pueda legítimamente ejercer su función de violencia simbólica, cada uno trae consigo un cierto capital cultural y un conjunto de valores y actitudes heredadas de la familia y de acciones pedagógicas precedentes, que predisponen al individuo, de tal manera que la acción pedagógi-

---

<sup>34</sup> Giovanni Bechelloni. “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio”, Introducción a la edición italiana de *La Reproducción*, Guaraldi, 1972. Incluida en la edición española de LAIA, 1977, *op. cit.*

<sup>35</sup> Bourdieu y Passeron, *op. cit.*, p. 44.

<sup>36</sup> *Idem*, p. 46.

ca tiene una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales de los individuos, las cuales son la herencia cultural de su grupo social. La escuela oculta estas diferencias, desvaloriza la cultura de los grupos sociales subordinados e impone la del grupo dominante como legítima al presentarla como si fuera una “necesidad” académica, intrínseca a la experiencia educativa.

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratado—por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, reproduce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural.<sup>37</sup>

De esta manera la arbitrariedad cultural del grupo social dominante, es decir, sus formas lingüísticas y sintácticas de expresión, sus preferencias literarias y artísticas, sus construcciones ideológicas y aun sus opciones respecto a la organización y evaluación de la educación, se convierten en la “norma” legítima de evaluación de la experiencia educativa. Las diferencias sociales desaparecen al ser redefinidas como diferencias en rendimiento académico. Ésta es la mayor contribución de la escuela a la reproducción social, pues legitima la desigualdad social al presentarla como la desigualdad natural de los individuos al competir por ciertas “normas” académicas “necesarias”. La titulación o acreditación educativa jerarquizada es el ritual necesario para la certificación social del valor diferenciado de los individuos. La acreditación educativa es la expresión y el refuerzo de la individualización de la desigualdad social.

El proceso de transmisión cultural de la desigualdad social se efectúa a través de la articulación entre los patrones macro-sociales de desigual distribución: de la riqueza, la cultura y el conocimiento, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus contenidos, sus formas de evaluación y selección. Las características específicas de esta articulación son definidas en función de la “estrategia de reproducción”<sup>38</sup> de los grupos de clase media y alta, en su esfuerzo por mejorar su posición relativa dentro de la estructura de clases mediante la salvaguarda y el incremento de su capital cultural.

De esta manera, la estrategia de reproducción del capital cultural, como base de legitimación de su estatus social, consiste para la élite intelectual, en impedir la devaluación de su capital cultural, mediante el énfasis otorgado al valor social y cultural intrínseco de su educación liberal y académica, afirmando la ineluctable autonomía de sus instituciones educativas respecto a las necesidades del medio social y oponiéndose a la vocacionalización de la instrucción de estas instituciones. La necesidad de esta estrategia de reproducción es tanto mayor cuanto mejor se visualiza la rápida devaluación de estas credenciales educativas, es decir, del símbolo de su capital cultural, resultante de la posible correspondencia entre re-

---

<sup>37</sup> *Idem*, p. 48.

<sup>38</sup> P. Bourdieu *et. al.*, “Les Strategies de Reconversion: Les Classes Sociales et le Systeme d’enseignement”, en *Social Science Information* 12, 1974.

quisitos educativos y las necesidades cambiantes en el mercado de trabajo en lo referente a habilidades productivas.

Esta estrategia de reproducción se expresa también en las dimensiones pedagógicas de la educación mediante la alta valoración otorgada a la elegancia, la fluidez y erudición de la expresión verbal y escrita, el énfasis en la solución de problemas, la búsqueda de la afirmación personal del estudiante y el desarrollo de su creatividad. Características educativas éstas que, en general, se encuentran ausentes en la práctica pedagógica de las escuelas de los grupos sociales de minoría étnica y de bajos ingresos. Finalmente, la creación de instituciones educativas de carácter claramente elitista complementa la estrategia de reproducción de la élite intelectual.

En palabras de Bourdieu:

... la jerarquía de las instituciones educativas, e incluso dentro de estas instituciones, la jerarquía de temas y campos de estudio que se ordenan de acuerdo con su prestigio y el valor educativo que imparten a su público, corresponden exactamente a la jerarquía de las instituciones de acuerdo con la estructura social de su público... a causa del hecho de que las clases o secciones de clase más ricas en capital cultural están cada vez más sobrerrepresentadas al haber un incremento en la rareza y, por lo tanto, en el valor educativo y el beneficio social de las calificaciones académicas.<sup>39</sup>

Para la clase empresarial, orientada hacia los negocios y la actividad económica, la cual posiblemente no haya acumulado un prestigioso capital cultural pero sí un importante capital económico, la estrategia de reproducción consiste primordialmente en la reconversión del capital económico en títulos académicos de prestigio con el fin de mejorar sus posibilidades de acceso a altas posiciones directivas en el gobierno y a posiciones académicas en universidades y otras instancias de trabajo intelectual.

Para los grupos sociales menos favorecidos en la distribución tanto de capital económico como cultural, el diploma educativo se convierte en mecanismo indispensable para mejorar las probabilidades objetivas de éxito en la dura competencia en el mercado de trabajo para las mejores oportunidades de empleo. Para estos grupos, el sistema educativo presenta la apariencia de ser un sistema justo, neutral y objetivo, en la medida en que recompensa el mérito, la inteligencia y el talento, con una mayor participación en el poder económico y político. Esta aparente “meritocracia” educativa ha sido descrita por Bourdieu de la siguiente manera:

Los mecanismos objetivos que permiten que las clases dominantes mantengan el monopolio de las instituciones educativas con más prestigio a la vez que continuamente aparentan poner en manos de cada nueva generación la posibilidad de poseer un monopolio, se ocultan bajo el manto de un método perfectamente democrático de selección que sólo toma en cuenta el mérito y el talento. Estos mecanismos son del tipo que convierte a las virtudes del sistema a los miembros de las clases dominadas, a los que

---

<sup>39</sup> P. Bourdieu. “Cultural Production and Social Reproduction”, en J. Karabel y A.H.

eliminan de la misma forma en que convierten a los que eligen, lo que garantiza que aquellos que son “milagrosamente elegidos” experimenten su destino como “milagroso” y excepcional, lo cual es el mejor testimonio de la democracia académica.<sup>40</sup>

De esta manera, para Bourdieu la creciente demanda social por títulos escolares y a niveles cada vez más altos es el efecto de los cambios relativos en la distribución del capital económico y cultural entre las clases sociales, del creciente valor del capital cultural dentro del proceso de reproducción social y del importante papel que la acreditación a nivel superior tiene en sus cambios: “... el valor social de la persona que lo posee, tanto como el beneficio del capital académico (que es una parte modificada del capital cultural) depende del capital económico y social que pueda añadirse a su valoración”.<sup>41</sup>

En otras palabras, la posesión de un diploma no es una garantía suficiente en sí misma para lograr el acceso a las posiciones ocupacionales superiores, y evidentemente no es una garantía de acceso al poder económico. La función social de los títulos académicos consiste esencialmente en la legitimación de la transmisión cultural de la desigualdad social a través de un sistema educativo que mediatiza las relaciones entre las clases. El valor de los títulos académicos permanece, en gran medida, dentro de la esfera del mercado académico, pero

... mientras más lejos se esté de la jurisdicción del sistema escolar, más pierde el diploma su eficacia particular como garantía de apertura específicamente calificada a una carrera determinada, según reglas formalizadas y homogéneas, y se convierte en una simple condición de autorización y un derecho de acceso al que se le puede dar un valor completo sólo de parte de los que poseen un gran capital de relaciones sociales, particularmente en las profesiones liberales, y en este límite extremo en que todo lo que hace es legitimar la herencia, el diploma no es sino una especie de garantía opcional.<sup>42</sup>

Mediante la conversión de las jerarquías sociales en jerarquías académicas, el sistema educativo hace que la reproducción de las jerarquías sociales aparezca como basada en una jerarquía natural del talento y la inteligencia. El sistema educativo cumple entonces la “función técnica” —objetiva y neutral— de certificar ante la sociedad la cualificación diferenciada de los individuos. La verdadera función social de esta supuesta “función técnica”, es decir, la legitimación del orden social desigual, es ocultada bajo la razón de tal función técnica: la certificación de las cualificaciones individuales para las diversas demandas de la economía. Así, una función tecnocrática de la educación, y de poca importancia en relación con su esencial función política, es convenientemente elevada al rango de función básica y totalizadora, enfatizando por lo tanto la diferenciación curricular (vocacionalización y tecnificación de la instrucción), la acreditación en función de las

---

<sup>40</sup> *Idem*, p. 497.

<sup>41</sup> *Idem*, p. 506.

<sup>42</sup> *Idem*, p. 507.

múltiples necesidades de la estructura ocupacional y otras políticas educativas orientadas a la adecuación del sistema educativo a la naturaleza jerárquica y desigual del mercado de trabajo. De esta manera, la función tecnocrática oculta la verdadera función de violencia simbólica inherente a esa misma práctica educativa tecnocrática. "... La función más oculta y más específica del sistema educativo consiste en ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase".<sup>43</sup>

Bourdieu y Passeron llaman "efecto de certificación" al mayor estatus social relativo adquirido por quien es socialmente certificado respecto a sus cualificaciones, aunque este mayor estatus social no sea explicable por el mayor nivel de la cualificación adquirida por el ejercicio de las profesiones.

Un sistema de enseñanza de acuerdo con las normas de la ideología tecnocrática puede, al menos como sistema tradicional, conferir a la escasez escolar que produce o que decreta mediante el diploma, una escasez social relativamente independiente de la escasez técnica de las capacidades exigidas por el puesto al que el diploma da acceso legítimamente: no se comprendería de otra forma que tantos puestos profesionales puedan ser ocupados, con títulos distintos y con remuneraciones desiguales, por individuos que (en la hipótesis más favorable a la habilidad del diploma) sólo se diferencian por el grado en el que han sido consagrados por la escuela.<sup>44</sup>

Esta contradicción es muy común en todas las organizaciones, ya que en todas existen personas con poca acreditación educativa formal pero indispensables para su eficiencia e inteligencia, que reciben remuneración menor y ocupan una posición organizacional inferior a otras personas menos eficientes y capaces, pero que usufructúan un nivel mayor de acreditación educativa. En gran medida, la jerarquía ocupacional encuentra su justificación ideológica en las diferencias de remuneración, pues ésta se supone que depende de los principios objetivos de la economía: a mayor productividad mayor remuneración, y a igual trabajo igual salario. En esta legitimación de la jerarquía ocupacional el diploma desempeña el importante papel de garantizar que, en efecto, a mayor escolaridad debe corresponder mayor remuneración y estatus, pues ésta es un indicador confiable de mayor productividad y eficiencia.

¿Qué razones podrían explicar la vigencia de esta "ideología de la certificación" ante una realidad que la contradice continuamente? Bourdieu y Passeron aportan las siguientes razones:

1. El diploma tiende a impedir que la puesta en relación patente entre el diploma y el estatuto profesional, con la relación más incierta entre la capacidad y el estatuto, haga surgir la cuestión de la relación entre la capacidad y el diploma y conduzca así a cuestionar; la fiabilidad del diploma... y la legitimidad... de todas las jerarquías que éste legitima.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Bourdieu y Passeron. *La Reproducción...*, *op. cit.*, p. 266.

<sup>44</sup> *Idem*, p. 222.

<sup>45</sup> *Idem*, pp. 222-223.

2.... la necesidad de enmascarar la distancia que separa la cualificación técnica efectiva garantizada por el diploma, de la rentabilidad social asegurada por su efecto de certificación... Se comprende que las clases que detentan objetivamente el monopolio de una relación con la cultura definida como indefinible... estén predispuestos a sacar el máximo provecho del efecto de certificación...<sup>46</sup>

Asegurar la legitimidad de la jerarquía social y sus privilegios es la principal función de la certificación educativa. Al exigir requisitos escolares previos como si fuesen equivalentes a requisitos técnicos para el ejercicio de las ocupaciones, el sistema escolar transforma las desigualdades sociales en desigualdades escolares, las cuales, a su vez, se reconvierten en desigualdades sociales.

Finalmente, para Bourdieu y Passeron la importancia política fundamental de la escuela moderna reside en haberse convertido en el mecanismo estratégico, supuestamente neutro y objetivo, al cual las clases dominantes relegan de manera cada vez más completa el poder de selección social y parecen así abdicar del poder de transmisión hereditaria de los privilegios, y esto es cada vez más consecuente con un orden social, por consiguiente con una concepción de la escuela, que se presenta organizada bajo la apariencia de justicia, retribución, democracia e igualdad y que excluye la imposición por la fuerza de los intereses de las clases dominantes sobre las subordinadas.

Por su claridad y fuerza de expresión permítaseme citar en extensión la última página de *La Reproducción*:

... el sistema escolar, con las ideologías y los efectos que engendra su autonomía relativa, es para la sociedad burguesa en su fase actual lo que otras formas de legitimación del orden social y de la transmisión hereditaria de los privilegios han sido para formaciones sociales que diferían tanto por la forma específica de las relaciones y de los antagonismos entre las clases como por la naturaleza del privilegio transmitido... en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares. La escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada. Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión.<sup>47</sup>

#### D) *La teoría de “la correspondencia” entre el sistema educativo y el sistema productivo*

En su análisis del proceso de estratificación social, Weber subraya la autonomía relativa de las expresiones culturales en la formación de la conciencia de grupo y, por

---

<sup>46</sup> *Idem*, p. 223.

<sup>47</sup> *Idem*, p. 264.

ende, de la importancia que tienen éstas en la cohesión y funcionamiento social de cada grupo de estatus, el cual forma la unidad básica de la organización social. Este concepto es central en las formulaciones teóricas de Collins, y de Bourdieu y Passeron. Recuérdese el énfasis otorgado por estos dos últimos autores a la “autonomía relativa” del sistema educativo como condición necesaria para que, sirviendo la apariencia de la independencia y de la neutralidad, pueda así ocultar y disimular la verdadera función social que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarla más eficazmente.

Para Marx, la unidad social básica es la clase, no los grupos diferenciados y en competencia por mayor estatus. La identidad de clase, es decir, la comunidad de intereses en relación con la posesión y utilización de los medios de producción, es la condición objetiva básica para la formación de expresiones políticas o culturales comunes. De esta manera, el análisis marxista del proceso de reproducción social se basa en la concepción de la sociedad capitalista como dividida esencialmente en clases antagónicas cuya formación, formas ideológicas diferentes y antagonismo se derivan de sus respectivos intereses en conflicto, es decir, del grado relativo de apropiación y control sobre los medios de producción. Las relaciones sociales de producción son entonces la expresión de la organización clasista de la producción.

Por tanto, las características concretas que asume la organización del proceso productivo son determinadas primordialmente por el resultado histórico de la lucha entre los dueños del capital y los dueños de la fuerza de trabajo. La organización jerárquica de la producción, el tipo de maquinaria empleada, el ritmo de trabajo, la relativa especialización y fragmentación de las tareas productivas, los sistemas de control y supervisión del proceso de trabajo, y aún la cualificación requerida de cada trabajador, son características de la división social del trabajo, determinados no por imperativos técnicos de la producción sino por la estrategia histórica del capital para lograr el control sobre el proceso de trabajo y sobre la fuerza laboral, con el fin de asegurar su total apropiación del producto.

Utilizando estas categorías analíticas centrales al método marxista, algunos investigadores norteamericanos han formulado la teoría de la “correspondencia” estructural entre el sistema productivo y el sistema educativo, según la cual los aspectos fundamentales de la organización escolar reproduce las relaciones de dominación y subordinación en la esfera económica. Tanto el contenido del aprendizaje formal, como las sucesivas experiencias del alumno en el sistema organizacional del aprendizaje (selección, evaluación, disciplina...), o lo que otros autores han llamado el “currículum oculto” de la escuela, son elementos centrales al proceso de correspondencia.

Este concepto de correspondencia permite explicar la habilidad del sistema educativo para reproducir continuamente una fuerza laboral profundamente dividida entre sí, y sumisa y obediente a los imperativos del capital, a pesar de las condiciones objetivas en que se encuentra como clase social en el contexto norteamericano.

Esta teoría ha sido desarrollada principalmente por Bowles y Gintis,<sup>48</sup> los economistas norteamericanos, participantes activos en los esfuerzos que se realizan en Estados Unidos por desarrollar una teoría radical de la economía política del

---

<sup>48</sup> Samuel Bowles y Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America. Educational*

capitalismo monopolístico en su estado más desarrollado. Los aportes a la teoría de la correspondencia ofrecidos por la obra de otros dos economistas norteamericanos, Carter y Carnoy, son también presentados aquí.

### *I. Bowles y Gintis*

Desde nuestro punto de vista es irrelevante preguntar si el efecto neto de la educación en los Estados Unidos es la promoción de la igualdad o la desigualdad, de la represión o de la liberación. El hecho más importante es que el sistema educativo es un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases predominantes. Ciertamente, el sistema educativo tiene una vida propia, pero la experiencia en el trabajo y la naturaleza de la estructura de clases son las bases sobre las que se forman los valores educativos, se mide la justicia social, se conforma la estructura de lo posible en la conciencia de la población y se transforman históricamente las relaciones sociales del proceso educativo.<sup>49</sup>

La teoría de la correspondencia es una teoría de la reproducción de las relaciones sociales de producción en el capitalismo monopolístico avanzado. La sociedad capitalista liberal requiere cada vez más, como condición de su reproducción legítima, estar antecedida y acompañada de la reproducción de la conciencia dominante en la mayoría de la población. Esta “conciencia” está formada por el conjunto de valores, actitudes y conductas que son necesarios para la aceptación, por parte de cada individuo, de su posición en las relaciones sociales de producción dominantes, como si ésta fuera el resultado objetivo de sus capacidades naturales de contribución a la economía y a la sociedad. La conciencia de que el orden social actual es “inevitable” y universal; de que el acceso a la riqueza y el poder es el fruto legítimo del arduo trabajo individual o la recompensa a capacidades intelectuales superiores, también a nivel individual; de que las jerarquías sociales en el trabajo son imperativos puramente técnicos; el respeto a la propiedad y al derecho de usufructo privado de los medios de producción social, son algunos de los principales componentes ideológicos de la conciencia dominante que debe ser reproducida ampliamente en la población para que las relaciones sociales de producción dominantes, que forman la base material de esta conciencia, puedan reproducirse legítimamente.

Para Bowles y Gintis, la reproducción de la conciencia dominante es la función primordial de la escuela, coadyuvada en esta tarea por la socialización en la familia. Pero dado que la estructura de la familia y las relaciones capitalistas de producción difieren en aspectos esenciales tales como las relaciones personales y emocionales en el seno familiar tan opuestas a las relaciones impersonales, rígidas y burocráticas del trabajo asalariado, y dado que el contenido y la estructura del sistema educativo son más fácilmente controlables, los autores postulan que es éste el *locus* donde se realiza la función de integración de la juventud al sistema de trabajo asalariado.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> *Idem*, pp. 125-126.

<sup>50</sup> *Idem*, p. 144.

El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud al sistema económico... mediante una correspondencia estructural entre sus relaciones sociales en la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina del lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, estilos de auto presentación, la auto-imagen y la identificación con la clase social, que son componentes cruciales de la adecuación al puesto de trabajo. Más en particular, las relaciones sociales de la educación, las relaciones entre administradores y maestros, maestros y alumnos, estudiantes entre sí, y con su trabajo, son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas se reflejan en las líneas verticales de autoridad que parten de los administradores hacia los alumnos.<sup>51</sup>

Asimismo, el trabajo alineado se reproduce en la ausencia de control del estudiante sobre el contenido y la forma de su experiencia educativa. El salario, como motivación externa en el trabajo asalariado, encuentra una analogía en el sistema de notas y títulos diferenciales utilizado en el sistema educativo como sistema externo de motivación para el aprendizaje. Finalmente, la división y fragmentación de la fuerza laboral en el proceso de trabajo se reproduce en la extrema individualización del aprendizaje y en la competencia estimulada entre los estudiantes por los sistemas supuestamente meritocráticos de selección y evaluación.

Las características específicas de esta correspondencia estructural entre la escuela y el trabajo varían significativamente de acuerdo con los antecedentes de clase social de los estudiantes, de tal manera que un proceso diferente de socialización por clase define el papel de la escolarización en la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Sin pasar por alto el importante papel de los logros académicos diferenciales en la reproducción de clase, Bowles y Gintis argumentan que los factores no cognitivos de la personalidad son más importantes que los factores puramente cognitivos, académicos, en lo referente a la asignación y remuneración de los individuos en la estructura ocupacional y social. Los rasgos actitudinales y conductuales son más importantes que el conocimiento y las habilidades para un adecuado desempeño de las tareas productivas dentro de la estructura ocupacional jerárquica.

Citando numerosos estudios empíricos, Bowles y Gintis postulan la relación de correspondencia entre los requisitos de personalidad exigidos para diversos niveles ocupacionales y las características diferenciadas del proceso educativo según la clase social de los estudiantes. Los rasgos personales más deseables en la industria para la categoría de obreros son aquellos que indican sumisión a las reglas, confiabilidad, internalización de los valores de la empresa y sociabilidad, mientras que para cargos profesionales y de dirección se valora la iniciativa personal, la creatividad y la independencia, rasgos éstos que son además evaluados negativamente en los obreros por sus supervisores.<sup>52</sup>

De manera similar, el sistema educativo prepara ideológicamente y canaliza vocacionalmente las diferentes categorías de la fuerza laboral para la estructura

---

<sup>51</sup> *Idem*, p. 131.

<sup>52</sup> Richard Edward. *Contested Terrain. The transformation of the workplace in the twentieth century*, Basic Books, New York, 1979.

ocupacional jerárquica y segmentada. En términos generales, los grupos étnicos mayoritarios y los blancos pobres, asisten a escuelas públicas de escasos recursos y baja calidad de enseñanza, en las que se centraliza el orden, el control y la disciplina, condiciones educativas éstas que reflejan anticipadamente las condiciones ocupacionales futuras del estudiante y lo preparan afectivamente para aceptarlas. Así, los hijos de la clase trabajadora aprenden desde muy jóvenes la necesidad del control de la conducta y la sumisión a las normas de la sociedad, desarrollan una pobre imagen de sí mismos y aprenden a limitar sus ambiciones personales, todo lo cual es necesario para la internalización de la legitimidad de su posición social inferior. Al mismo tiempo, los hijos de la clase dominante y de la clase media ascendente, asisten a escuelas con mayores recursos y oportunidades pedagógicas, con maestros altamente calificados, en ambientes físicos cómodos, estéticamente estimulantes, su proceso educativo enfatiza la participación activa del estudiante y existen múltiples oportunidades de experimentación e investigación individual. El objetivo de este proceso educativo es formar personas autónomas, creativas, capaces de ejercer el liderazgo y con un sistema propio e internalizado de valores. Algunos estudios tienden a demostrar que a mayor selectividad social del grupo estudiantil, mayormente humanista, progresista e innovativa es la educación impartida. Ciertamente éste es el caso en las escuelas secundarias y *colleges* privados de la élite social norteamericana.

Bowles y Gintis citan en su texto las condiciones del importante estudio de J. Binstock sobre los diferentes patrones de relaciones sociales en la educación superior.

Las mayores variaciones en la experiencia universitaria están ligadas con diferencias psicológicas básicas en las percepciones y aspiraciones sobre el trabajo, entre las principales clases sociales... Cada clase social difiere en sus creencias sobre cuáles habilidades técnicas e interpersonales, cuáles rasgos de personalidad y valores respecto al trabajo, son los de mayor valor para lograr ya sea estabilidad o movilidad económica. Cada clase... posee su propia conciencia económica, basada en sus propias experiencias de trabajo y sus propias ideas (correctas o no) de las expectativas apropiadas para el acceso de posiciones ocupacionales superiores a la propia...<sup>53</sup>

Un concepto central en la teoría formulada por Bowles y Gintis es el de la naturaleza jerárquica, desigual y alienante del trabajo en la sociedad capitalista, como resultado de las contradicciones entre capital y trabajo. La división de la fuerza laboral en segmentos ocupacionales altamente diferenciados en remuneración, autonomía y estatus organizacionales, y la continua descalificación cognitiva de los trabajadores mediante la fragmentación y rutinización del proceso de trabajo, han formado parte de las estrategias más importantes que han empleado los dueños del capital con el fin de lograr un mayor grado de control sobre los

---

<sup>53</sup> J. Binstock. "Survival in the American College Industry", disertación doctoral no publicada. Brandeis University, 1970, pp. 3-4, citada por Bowles y Gintis, *op. cit.*, p. 134.

trabajadores y sobre el proceso productivo.<sup>54</sup> “La estructura totalitaria de la empresa capitalista constituye un mecanismo que los patrones utilizan para controlar a los trabajadores en función de la ganancia y la estabilidad”.<sup>55</sup> Por esta razón, los trabajadores son divididos y separados en segmentos ocupacionales muy desiguales en relación con los niveles de remuneración, grado de estabilidad de los puestos de trabajo, responsabilidad, autonomía y posibilidades de promoción y avance. De esta manera, dentro de cada unidad productiva se crea la diferenciación y división social de los trabajadores, lo que facilita su control y dominio por parte del capital y, consecuentemente, la reproducción de las relaciones sociales de producción dominantes. Así, pues, la estructura básica de la desigualdad en la sociedad viene a ser la naturaleza desigual y jerárquica de las relaciones capitalistas de producción, que se expresan y refuerzan en el proceso de trabajo mediante la segmentación y descalificación de la fuerza laboral.

Como esta estructura de desigualdad requiere de una ideología que legitima su desiguales resultados sociales y económicos, Bowles y Gintis plantean que la ideología “tecnocrática-meritocrática” de la educación es, a ese respecto, muy efectiva, ya que, en primer lugar, la división jerárquica del trabajo en el seno de la empresa se justifica como necesaria por requerimientos puramente técnicos de la producción (determinismo tecnológico); en segundo lugar, se supone que la ubicación desigual de los trabajadores en la estructura ocupacional jerárquica depende del nivel educativo de los mismos, y, en tercer lugar, el éxito o fracaso ocupacional de cualquier individuo es simple y sencillamente la retribución objetiva a su mérito y esfuerzo personal, lo cual individualiza las causas de la desigualdad existente. Desde esta perspectiva, la educación desempeña un importante papel ideológico al proporcionar las oportunidades de acreditación del logro educativo, lo cual es supuestamente el resultado objetivo del mérito y el esfuerzo individual. En consecuencia, dado que hay una relación estrecha y directa entre el logro educativo y el ocupacional, los desiguales resultados sociales y económicos de la distribución de los trabajadores en una estructura ocupacional segmentada vienen a legitimizarse como el resultado natural y necesario de la desigual distribución del talento entre la población, o del mérito y esfuerzo personales de cualquier individuo. De esta manera, se individualizan y se vuelven relativas las fuentes de la desigual distribución de la riqueza, el poder y el prestigio en la sociedad. Además, dado que la división jerárquica y segmentada del trabajo dentro de cada unidad productiva supuestamente está determinada por los requisitos tecnológicos de la producción, su legitimación se ve facilitada por la asignación de las posiciones con más autoridad y control organizacional a los trabajadores relativamente más educados.

---

<sup>54</sup> Véase la obra ya clásica de Harry Braverman. *El trabajo y el capital monopolista: La degradación del trabajo en el siglo XX*.

<sup>55</sup> Bowles y Gintis, *op. cit.*, p. 54.

... los patrones ven deseable revestir de autoridad jerárquica a los trabajadores mejor educados, no sólo porque los niveles más elevados de escolarización pueden permitir que un empleado realice mejor su trabajo o porque los más educados parecen ser más aptos por su conducta para tener autoridad, sino también simplemente porque el logro educativo <sup>3</sup>/<sub>4</sub> simbolizado por una especie de diploma o algo parecido <sup>3</sup>/<sub>4</sub> legitima la autoridad de acuerdo con los valores sociales predominantes.<sup>56</sup>

Una función más específica y práctica que desempeña la acreditación educativa para los patrones es facilitar la selección y distribución ocupacional de la fuerza laboral de acuerdo con las preferencias del empleador. De acuerdo con el nivel de escolaridad y con su “calidad” (tipo de institución educativa) presentada por los trabajadores, y en presencia de altas tasas de desempleo y de una abundante oferta de personal calificado, el empleador puede sopesar los efectos cognitivos y actitudinales de las experiencias educativas de los diferentes candidatos y así seleccionar a aquellos cuya acreditación educativa ofrezca la mejor garantía de cumplir los requisitos cognitivos y actitudinales de los diversos puestos de trabajo disponibles. De esta manera, la estructura del sistema educativo es altamente funcional a la necesidad del capital de controlar la fuerza laboral mediante su adecuada selección y división en la estructura ocupacional jerárquica.

Finalmente, Bowles y Gintis plantean la importancia del concepto de correspondencia como concepto explicativo de las características de desarrollo de la educación superior en los Estados Unidos. A nivel de la estructura económica, ésta se ha transformado rápidamente de un capitalismo empresarial, competitivo, en un capitalismo monopólico corporativo, en el que prácticamente desaparece el auto-empleo y la pequeña empresa y en el que la mayoría de la población económicamente activa ingresa a formas de trabajo asalariadas, jerárquicas y burocratizadas. Una de las principales consecuencias de esta última tendencia es la creciente “proletarización” del trabajo intelectual, entendiendo por éste las ocupaciones profesionales y administrativas (*white-collar occupations*).<sup>57</sup> El proceso de proletarización de éstas tiene dos dimensiones: en primer lugar, para la mayoría de esas ocupaciones el trabajo asalariado se convierte cada vez más en la forma de trabajo dominante; en segundo lugar, y más fundamentalmente, el trabajo intelectual también es sometido a una creciente división y fragmentación, de manera similar a lo ocurrido en la esfera del trabajo manual. El trabajo intelectual es fragmentado y dividido de dos maneras. La primera consiste en la estratificación jerárquica de diferentes profesiones y ocupaciones en función del nivel y tipo de conocimientos requeridos por cada una y de la importancia de éstos para la producción. Así, las profesiones más vinculadas con la “concepción” del progreso productivo (investigación y desarrollo) son significativamente diferenciadas en términos económicos, sociales y organizacionales, de otras profesiones cuya función sea la administración, la supervisión y el control de la producción y de la fuerza laboral. Esta diferenciación asume la forma de una verdadera segmentación entre los niveles del trabajo intelectual, pues tiene procesos y criterios de selección diferentes, niveles de

---

<sup>56</sup> *Idem*, p. 82.

<sup>57</sup> *Idem*, pp. 203-223.

remuneración altamente desiguales y existen mínimas posibilidades de movilidad ocupacional entre ellos. En realidad forman diferentes mercados de trabajo.

La segunda consiste en la compartimentalización y fragmentación del conocimiento necesario para cada ocupación y de las tareas y responsabilidades que la conforman. Tanto el trabajo científico, como el técnico y el administrativo, se efectúan cada vez más sobre problemas o tareas tan específicas, separadas de otras y aun rutinarias, que se pierde el conocimiento del proceso total y del contexto y se produce la descalificación cognitiva de trabajador. La comprensión global se convierte en el privilegio de los dueños del capital y así acrecientan su poder sobre la fuerza laboral.

A estos procesos generados por la dinámica de acumulación capitalista corresponden entonces ciertos cambios en el sistema educativo, en particular, a nivel superior. A la proletarianización del trabajo intelectual corresponde una estratificación de la educación superior. Estratificación que se efectúa a sí misma de dos maneras. La primera consiste en la creciente diferenciación cualitativa entre las instituciones de educación superior: entre unas pocas instituciones privadas pertenecientes a la élite social (*Ivy league schools*) y las universidades públicas, y al interior de éstas entre unas pocas que monopolizan la mayoría de los fondos públicos destinados a investigación y desarrollo y la mayoría de las universidades estatales. Otro importante nivel de estratificación es el existente entre las tradicionales instituciones universitarias de cuatro años de duración (*four-year colleges*) y las nuevas opciones de educación post-secundaria, técnicas y vocacionales, es de dos años de duración (*community colleges*).<sup>58</sup> De acuerdo con los autores, estos niveles de estratificación de la educación superior corresponden en sus rasgos esenciales a los niveles de segmentación ocupacional en la esfera del trabajo intelectual anteriormente mencionados.

El segundo tipo de estratificación educacional corresponde a la compartimentalización y fragmentación del conocimiento requerido en las ocupaciones y se expresa en términos de la creciente vocacionalización y tecnificación de la instrucción. En la búsqueda de la adecuación funcional del contenido educativo a las supuestas demandas cognoscitivas de las ocupaciones, el sistema educativo se diferencia y estratifica cada vez más en múltiples modelos curriculares que reflejan la creciente fragmentación y disminución del conocimiento requerido por las ocupaciones, y por lo tanto refuerzan el proceso de descalificación cognitiva sufrido por la fuerza laboral. A nivel del trabajo intelectual surgen entonces múltiples ocupaciones subordinadas o redundantes, que en realidad son pseudoprofesiones y subocupaciones,<sup>59</sup> generadas y acreditadas por el sistema educativo y que encuentran su *raison d'être*, no en su necesidad técnica sino en su función de legitimación de la segmentación ocupacional. Éste es el caso de las subprofesiones correspondientes a la mayoría de las “carreras técnicas” y otras opciones vocacionales en la educación superior, cuyo resultado es la proliferación de programas acadé-

---

<sup>58</sup> Véase J. Karabel. “Community Colleges and Social Stratification. Submerged class conflict in American higher education”, en *Harvard Educational Review*, 42, noviembre, 1972, pp. 521-562.

<sup>59</sup> Llamadas por los autores, “Skilled subprofesional white-collar occupations”, Bowles y Gintis, *op. cit.*, p. 205.

micos y sus correspondientes títulos, artificialmente requeridos para todo tipo de ocupaciones y aun de tareas específicas que en sí mismas no requieren acreditación educativa formal para ser eficazmente desempeñadas por cualquier persona a partir de una formación básica general y de un breve periodo de capacitación en el trabajo.

La gigantesca expansión de la escolaridad a todos los niveles y principalmente a nivel superior, característica de la sociedad norteamericana desde la posguerra hasta finales de la década de los sesenta, estuvo acompañada de una profunda diferenciación y estratificación curricular y de sus respectivos títulos o formas de acreditación. De esta manera, la mayor igualdad social esperada de la rápida expansión de las oportunidades educativas nunca se realizó, pues la continua estratificación cualitativa de la oferta educativa sirvió de mecanismo de reproducción legítima de la estructura de clase dominante al comienzo de la expansión escolar. Sin embargo, este proceso de reproducción genera profundas contradicciones sociales que son el germen de su destrucción ulterior. La rápida y vasta expansión de oportunidades educativas genera grandes expectativas de movilidad social y desarrollo personal en amplios sectores de la población, pero estas expectativas se ven crecientemente frustradas en tanto que la estructura del trabajo capitalista ofrece cada vez menos oportunidades de desarrollo personal e intelectual, y la tan esperada movilidad social tan sólo es lograda por unos pocos y a un alto costo personal en términos de conformidad y sumisión a los valores capitalistas dominantes. Esta frustración es conceptualizada por Bowles y Gintis como la condición que propicia la radicalización de la conciencia política de grandes masas de la población, su organización y su actividad revolucionaria en la transformación de la sociedad. Es decir, la relación de correspondencia entre el sistema educativo y la estructura productiva es altamente funcional durante algún tiempo para la reproducción legítima de ésta, hasta el momento en que esta misma correspondencia genera las contradicciones que impiden la reproducción de la estructura de clases dominante. La acreditación educativa desempeña en este proceso dialéctico el doble papel de legitimar, con razones supuestamente meritocráticas, la segmentación ocupacional y su reproducción, y de generar amplias expectativas sociales que luego serían frustradas, tanto por la continua devaluación de la acreditación misma en el mercado de trabajo, como por no poder garantizar el pleno desarrollo personal e intelectual del titulado.

En palabras de los autores:

La expansión de la escolaridad, como la expansión del sistema de trabajo asalariado, ha traído consecuencias no sólo no anticipadas sino además indeseables por los capitalistas y la élite profesional. Las escuelas han sido utilizadas para apaciguar el descontento social. El sistema escolar ha logrado reducir el impacto político de conflictos sociales fundamentales pero la fuente de estos conflictos continúa en las contradicciones intrínsecas de la economía capitalista. Los reformadores educativos han logrado parcialmente desplazar estos conflictos fuera del lugar de trabajo y hacia el salón de clase. Las contradicciones del capitalismo frecuentemente reaparecen bajo la forma de contradicciones dentro del sistema educativo.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> *Idem*, p. 341.

## 2. Carter y Carnoy

Retomando los conceptos de correspondencia y contradicción, estos dos economistas, también norteamericanos, han formulado un análisis más específico del principio de correspondencia entre el contenido y la organización de la escuela y las características concretas del mercado de trabajo en el capitalismo monopólico.<sup>61</sup> En particular, su análisis se basa en un conjunto de investigaciones empíricas orientadas a identificar las características ocupacionales de los diferentes segmentos del mercado de trabajo y sus relaciones con las características educativas y adscriptivas de los respectivos trabajadores.<sup>62</sup>

La esencia de su análisis es la concepción del sistema educativo como una institución social básica, cuya función principal es mediatizar las contradicciones que se derivan de los intereses antagónicos que existen entre el capital y el trabajo. Por una parte, los intereses del capital residen en extraer la mayor tasa posible de plusvalía de los trabajadores; por otra parte, el trabajo busca no sólo la mayor remuneración posible al ejercicio de su fuerza laboral, sino, más fundamentalmente, el establecimiento de condiciones igualitarias de existencia mediante la propiedad y usufructo común de los medios de producción. En su búsqueda de mayor control sobre el valor producido y, en consecuencia, sobre el proceso de trabajo, el capital crea una división social en el proceso de trabajo que refleja y refuerza el dominio de la propiedad privada sobre los medios de producción.

La estratificación ocupacional jerárquica en el proceso de trabajo, comúnmente llamada división técnica del trabajo, representa en realidad la división social fundamental entre capital y trabajo, y al interior de éste entre las esferas del trabajo intelectual y el trabajo manual. Los diversos niveles ocupacionales corresponden, en términos generales, con los procesos de concepción y dirección de la producción, administración y supervisión de ésta, y su ejecución. Procesos éstos que difieren entre sí en términos de su importancia para la producción y, por tanto, para el dueño de ésta. El interés crucial del capital de lograr el máximo grado de control sobre el producto y su valor, necesariamente lo lleva a adoptar las estrategias más conducentes para controlar la fuerza laboral y el proceso de producción. La estrategia de control social más utilizada en la historia ha sido la de “dividir para conquistar”. Esta estrategia ha sido utilizada continuamente por el capital en su conflicto histórico con el trabajo. Así el capital crea, al interior de la unidad productiva, una jerarquía de niveles ocupacionales altamente diferenciados entre sí en términos de remuneración económica, autonomía y responsabilidad organizacional y estatus. Los niveles ocupacionales más privilegiados por el capital son, en primer lugar, aquellos que le permiten obtener un mayor control sobre el conocimiento necesario para la producción y, en segundo lugar, aquellos que le permiten admi-

---

<sup>61</sup> M. Carter. “Contradiction and correspondence; Analysis of the relation of Schooling to work”, en H. Levin y M. Carnoy (eds.). *The limits of Educational Reform*, Mckay, 1976.

<sup>62</sup> Véase, por ejemplo, M. Carter y M. Carnoy. *Theories of labor markets and worker productivity*, Center for Economic Studies, Palo Alto, California, 1974.

nistrar, controlar y vigilar a la mayoría de la fuerza laboral. La diferenciación económica y organizacional entre los diversos niveles ocupacionales no asume la forma de estratos ocupacionales organizados a lo largo de un *continuum*; éstos aparecen más bien como segmentos claramente definidos, organizados jerárquicamente o aislados entre sí, con escasa posibilidad de movilidad ocupacional entre ellos y con diferencias significativas en lo concerniente al grado de importancia productiva y de control social que le atribuye el capital a cada ocupación en cada segmento. Esta diferente importancia productiva y organizacional es entonces la razón de ser de los diferentes grados de responsabilidad, autonomía y creatividad que se permiten en cada ocupación y a los cuales corresponden grandes diferencias en salarios, estatus, protección en el empleo y ubicación en la organización jerárquica del proceso de trabajo.

Según Carter, todo conjunto de estructuras se considera internamente contradictorio si tiende a producir por su mismo funcionamiento condiciones que obstaculizan su propia reproducción.<sup>63</sup> Tal parece ser el caso de la estructura ocupacional jerárquica y segmentada que fomenta los valores de la competencia interpersonal y el logro de objetivos individuales en contra de los valores de la cooperación, la solidaridad y el trabajo en equipo que se considera son necesarios para la ejecución eficiente de las tareas de producción. Pero las contradicciones generan sus propias soluciones, bien por la desaparición de las condiciones que crean las contradicciones en primer lugar, o por la formación de mecanismos mediadores. Así, la escolarización se concibe como uno de esos mecanismos que, con el fin de mediar de una manera eficaz las contradicciones que existen entre la estructura del lugar de trabajo y los valores y conductas de los trabajadores, asume una relación de correspondencia entre los primeros y los últimos. “La correspondencia se define como una relación entre dos procesos que median las contradicciones que existen en el proceso dominante y, por tanto, facilitan la reproducción de las estructuras e instituciones de ese proceso”.<sup>64</sup>

En el desempeño activo de ese papel mediante, las estructuras y contenidos fundamentales del sistema educativo se subordinan a las características de la contradicción social que debe mediatizar; por ejemplo, el sistema educativo internaliza y reproduce paulatinamente los principales contenidos ideológico-culturales que les son necesarios a los estudiantes, futuros trabajadores, para su aceptación de las condiciones de sumisión, segmentación y descalificación del proceso de trabajo. Estas condiciones requieren de los trabajadores una internalización de ciertas figuras y formas de autoridad como legítimas, así como un concepto de sí mismos y un conjunto de expectativas sociales congruentes con su destino ocupacional. Además, el sistema educativo se estratifica internamente —jerarquía de modelos curriculares, de títulos y de instituciones educativas— en correspondencia con la necesidad de legitimar la segmentación ocupacional jerárquica. Mediante esta socialización diferencial por clase social, el sistema educativo selecciona y segmenta social y ocupacionalmente en virtud tanto de los valores y actitudes como de la estructura cognitiva que forma de manera diferencial en la población. Por consiguiente, facilita

---

<sup>63</sup> M. Carter, *op. cit.*, p. 59.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 76.

la distribución de la fuerza laboral en la estructura ocupacional segmentada y desigual al hacer coincidir la conciencia del individuo con su destino ocupacional.

El análisis del contenido y de las formas de enseñanza-aprendizaje, características del sistema educativo para obreros u otros grupos de bajo nivel socioeconómico, permiten validar ampliamente los planteamientos anteriores. En efecto, la experiencia educativa de estos grupos sociales se caracteriza, por una parte, por el énfasis en las formas de disciplina y obediencia a la autoridad. El autoritarismo, la verticalidad y la arbitrariedad de las relaciones maestro-alumno forman parte fundamental del “currículum oculto” de esta educación. Por otra parte, la formación cognitiva es limitada, fragmentada, se enfatiza la memorización y la repetición y se niega así la posibilidad de desarrollar en el alumno la capacidad para el aprendizaje crítico, analítico, experimental e independiente. De esta manera la experiencia educativa de los grupos sociales dominados es el vehículo de reproducción de sus previas limitaciones cognitivas que son un obstáculo fundamental para su liberación como clase y para la movilidad ocupacional individual. Asimismo se reproducen las actitudes y sistemas de valores que han permitido legitimar su destino ocupacional. La experiencia educativa forma en los hijos de la clase dominada la noción de que los bajos ingresos, la inestabilidad en el empleo y los peores trabajos, son el destino al que pueden aspirar y son el resultado del fracaso personal en la escuela.

La falla estructural del sistema en no poder proporcionar un trabajo con sentido y adecuadamente remunerado a un porcentaje significativo de la población, se le presenta al niño, a través de su experiencia escolar, como una falla en su motivación o en sus capacidades.<sup>65</sup>

A su vez, de las ocupaciones profesionales y gerenciales se requiere un alto grado de autonomía, responsabilidad personal, desarrollo cognoscitivo e internalización de los objetivos y las normas de la empresa, y estas demandas son mayores mientras más alta sea la posición que se ocupa dentro de la jerarquía ocupacional. En correspondencia, para los grupos sociales destinados a estas ocupaciones privilegiadas, los contenidos educativos enfatizan la formación de una capacitación analítica que les permite resolver problemas complejos, tomar decisiones y asumir el liderazgo y la responsabilidad. Su creatividad y automotivación y la internalización de las reglas de la empresa ha sido previamente desarrollada a través del sistema de evaluación individual competitiva y de recompensas académicas que prevalece en las instituciones de educación superior de estos grupos sociales. De manera similar, la experiencia educativa en las instituciones de educación técnica y vocacional secundaria e incluso superior, prepara a los empleados administrativos subordinados y al personal de supervisión y control para que asuman su papel intermedio, mediador, dentro de la estructura productiva, papel que requiere niveles más bajos de habilidad, creatividad, autonomía y responsabilidad, y que además requiere una actitud de respeto por la jerarquía y aceptación de las normas organizacionales.

---

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 64.

Para Carter y Carnoy, el papel de la acreditación educativa es eminentemente ideológico y político debido a su importancia en la legitimación del proceso de reproducción de la estructura de clases dominante.

Más en particular, el papel de la educación en la mediación de las contradicciones sociales en el trabajo, depende en gran medida de la eficacia de los títulos educativos como mecanismos legítimos de selección para las escasas ocupaciones privilegiadas en la economía, el acceso a las cuales debe ser presentado a la sociedad como el resultado objetivo y natural de las inevitables diferencias individuales en capacidad y esfuerzo. Sin embargo, este proceso de mediación genera a su vez otras importantes contradicciones sociales. En palabras de los autores:

... El énfasis otorgado a los títulos educativos como señal de una capacidad superior provoca una demanda social masiva por la obtención de dichos títulos, en vez de provocar un mayor esfuerzo por el desarrollo de los conocimientos y habilidades que supuestamente representan.<sup>66</sup>

Así, mientras que la función de mediación de las contradicciones sociales se convierte en proceso determinante del contenido y estructura del sistema educativo, éstos generan a su vez otras contradicciones. Una de las más importantes durante las últimas dos décadas es la enorme y rápida expansión de los niveles superiores de escolaridad, generada por la política del Estado capitalista liberal de prometer la igualdad social mediante la expansión de las oportunidades educativas, y por las teorías de la educación como factor fundamental en el desarrollo económico de una nación. Posteriormente, esta expansión de la escolaridad se vio sometida a la presión política de una gigantesca demanda social por educación, la cual era generada por dos factores básicos: el primero era la demanda de la creciente clase media por más educación superior y a mayores niveles, y el segundo era la continua devaluación de la acreditación educativa en el mercado de trabajo debido al aumento de la oferta de fuerza laboral educada compitiendo por escasas oportunidades de trabajo, y el rápido incremento por parte de los empleados de los niveles mínimos de escolaridad requeridos para la mayoría de las ocupaciones. El resultado de este proceso es la espiral inflacionaria credencialista: a mayor aumento en la oferta laboral educada corresponde una más rápida devaluación de su escolaridad, lo cual genera una mayor demanda por niveles más altos de escolaridad. Para Carter y Carnoy esta situación presenta una importante contradicción entre las expectativas de la población respecto al valor social y económico de su educación y la negación de las mismas por la imposibilidad de la estructura productiva capitalista en generar, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, las oportunidades de trabajo esperadas por la población.

Esta contradicción tiene dos importantes implicaciones, contrarias a la dinámica de reproducción de la estructura de clases dominante. La primera es la pérdida del poder de legitimación social del sistema educativo a partir de su masificación y de la devaluación de la acreditación que otorga. La segunda es la toma de concien-

---

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 56.

cia respecto a la naturaleza intrínsecamente alienante y desigual del patrón de desarrollo económico capitalista por parte de grandes masas educadas de la población. Estas contradicciones disminuyen enormemente la función de mediación social del sistema educativo y favorecen su autonomía ideológica y su posición crítica respecto a las relaciones sociales dominantes.

### III. Resumen crítico

Las diferentes perspectivas teóricas sobre la funcionalidad social y económica de la acreditación educativa coinciden en atribuirle un papel decisivo en la selección y estratificación ocupacional de las personas, aunque difieren fundamentalmente en sus respectivas explicaciones de las causas y razones.

a) Para la teoría de la función técnica de la educación, la acreditación educativa es el indicador objetivo de los conocimientos y habilidades productivas necesarias para las diversas ocupaciones. El libre funcionamiento del mercado de trabajo es el mecanismo eficaz para lograr el necesario ajuste entre los requerimientos ocupacionales y el perfil educativo de la fuerza laboral. De esta manera, la estratificación ocupacional resultante es el producto natural de los diferentes niveles de complejidad técnica requerida por las diversas ocupaciones. Un buen sistema educativo es aquel que logra el mayor grado posible de ajuste de su oferta de personal educado a continuos cambios en la estructura ocupacional derivados del proceso de desarrollo tecnológico. A nivel individual, la conducta más razonable es tratar de lograr aquel nivel y tipo de acreditación educativa que satisfaga al mismo tiempo los requerimientos técnicos de alguna ocupación, y las expectativas personales respecto a remuneración y estatus social. A nivel societal, la acreditación educativa es el mecanismo objetivo que asegura tanto el ajuste entre la oferta y la demanda de fuerza de trabajo en la estructura ocupacional, como la justa distribución del ingreso y el estatus social. Por tanto, la acreditación educativa desempeña una necesaria función técnica. La jerarquía social de los títulos es el resultado natural de su aporte diferencial a la producción. La estratificación educativa, es decir, la vocacionalización y otras formas de diferenciación curricular y social, es la consecuencia lógica de los diferentes requisitos educativos en la estructura ocupacional.

Es evidente que esta teoría se inscribe dentro del marco conceptual más amplio del funcionalismo, según el cual las sociedades surgen, se mantienen y se desarrollan mediante la búsqueda continua del consenso, la armonía y el equilibrio interno. El papel principal de las diversas actividades humanas —en la economía, la educación, la política— es el que continuamente proporciona a la sociedad las condiciones necesarias para que puedan tener un crecimiento interno equilibrado y armónico. El papel principal de la educación es, por tanto, la socialización de la juventud en el conjunto de valores e ideas predominantes en la sociedad,<sup>67</sup> y la capacitación continua de los recursos humanos necesarios para asegurar el crecimiento económico y para atender las demandas ocupacionales derivadas del proceso de desarrollo científico y tecnológico.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> T. Parsons. "The School Class as a Social System: Some of its functions in American Society", en *Harvard Educational Review*, 29, 1959.

<sup>68</sup> B. Clark. *Educating the Expert Society*, Chandler, 1962.

b) La teoría neoweberiana del conflicto por estatus social plantea que el valor de los títulos en el mercado de trabajo está esencialmente determinado por la competencia entre los diferentes “grupos de estatus” en la sociedad por lograr el acceso a las escasas posiciones privilegiadas en la economía y en el sector burocrático, en las que se concentran el ingreso, el poder y el estatus social. Las estrategias de selección y exclusión social, utilizadas por los grupos que controlan estas posiciones con el fin de mantener y reforzar sus privilegios, se expresan preferentemente a través de determinados tipos y niveles de acreditación educativa requeridos para el acceso a estas ocupaciones. Estos requisitos actúan como verdaderas barreras educativas a la movilidad ocupacional, las cuales se conjugan con otros criterios raciales, étnicos, culturales y políticos de selección/exclusión ocupacional, y cumplen la finalidad de limitar y monopolizar el acceso a las oportunidades de poder, riqueza y estatus social. El papel crucial de la acreditación educativa en este proceso de selección social le confiere a ésta un inmenso valor social y económico, el cual genera una rápida expansión de la demanda social por mayores oportunidades de acreditación educativa y, por consiguiente, una mayor competencia por las escasas ocupaciones privilegiadas. La conjugación de estos dos factores produce el fenómeno ya descrito de la “espiral inflacionaria credencialista”.

En esta teoría neoweberiana, la estructura de poder en la sociedad y el conflicto entre “grupos de estatus” competitivos son las fuerzas determinantes que explican la función social de la acreditación educativa. Ésta representa fundamentalmente una “marca de membresía” en determinado grupo de estatus, y una probabilidad de éxito en la competencia por el acceso a las ocupaciones privilegiadas. Esto se refleja en el significado real que asume el contenido educativo: “la actividad principal de las escuelas es enseñar las culturas de determinados grupos de estatus...”<sup>69</sup> Impartir conocimientos técnicos no es la función principal de la escuela, ya que para quienes controlan el empleo son mucho más importantes las características normativas (actitudes, valores y conducta) de los trabajadores que su desarrollo cognoscitivo y capacitación técnica. La estructura de poder en la sociedad aparece entonces, en esta teoría, como el factor crucial que determina el papel social de la acreditación educativa y las formas que ésta asume.

c) En la teoría de la reproducción cultural de la desigualdad social, la acreditación educativa es el mecanismo socialmente legítimo que permite la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural entre las diversas clases sociales. El objetivo principal del sistema educativo es la formación de hábitos, es decir, de conjuntos de predisposiciones (valores, actitudes, habilidades, gustos) que generen conductas sociales adaptadas a las estructuras sociales dominantes y que, por tanto, contribuyen a la reproducción de éstas. En la sociedad dividida en clase, a cada una corresponde un conjunto diferente de hábitos, resultante de la desigual distribución del capital cultural. Así, la estructura de conocimiento, la valoración de formas culturales, los hábitos de lectura, la erudición, la facilidad de comunicación, etc., son formas de capital cultural que se distribuyen desigualmente entre la estruc-

---

<sup>69</sup> R. Collins. “Functional and conflict theories of educational stratification”, *op. cit.*, p. 79.

tura de clases sociales, y cuya transmisión desigual a través del sistema educativo crea las condiciones para la legitimación de la reproducción de la desigual estructura de clases. La función real del sistema educativo es la transmisión de los instrumentos de apropiación del capital cultural de las clases dominantes, y en la medida en que no forma en las clases subordinadas ni la capacidad para generar sus propias formas culturales ni para apropiarse de las pertenecientes a la clase dominante, se convierte en monopolio de ésta, e impone como normas absolutas de éxito académico las formas relativas del capital cultural de esta clase. El éxito académico, acreditado socialmente por títulos y diplomas, representa entonces el grado de apropiación logrado de las normas culturales de la clase dominante, presentadas como normas universales y absolutas de conocimiento y la cultura. Pero el fracaso académico es percibido como la falta de capacidades, mérito y esfuerzo del individuo en relación con la apropiación de estas normas. De aquí el papel crucial de la acreditación educativa en el proceso de reproducción social: mientras confiere a los privilegiados sociales la apariencia de sus privilegios son fruto natural y objetivo de sus méritos y esfuerzos, logra convencer a los desheredados de que su situación es producto de sus dotes y capacidades personales.

d) Esta función de la acreditación educativa, de legitimación ideológica de la desigualdad social, es compartida por la teoría de la “correspondencia”, aunque esta última identifica la naturaleza alienante y jerárquica de la división capitalista del trabajo y no la desigual distribución del capital cultural, como el fundamento de la reproducción de la estructura de clases. Los títulos educativos son el instrumento aparentemente neutral y objetivo que legitima los procesos de selección, exclusión y distribución de la fuerza laboral en una estructura ocupacional altamente desigual, jerárquica y segmentada. Como parte integral de la estrategia de reproducción de las relaciones sociales de producción dominantes, a través de sus procesos de socialización diferencial de acuerdo con la clase social del alumno, el sistema educativo tiene como objetivo fundamental moldear las actitudes y normas de conducta de las diferentes clases, para que sean congruentes con los rasgos normativos esperados de ellos según su posición relativa en las relaciones sociales de producción. En la búsqueda de esta correspondencia el sistema educativo asume múltiples formas de estratificación curricular interna, congruentes con la jerarquía de la estructura ocupacional. En este contexto, la acreditación educativa desempeña para el individuo, por una parte, el papel de aumentar sus probabilidades personales de éxito en la competencia por las escasas oportunidades de empleo privilegiado y, por otra parte, explica el fracaso ocupacional en términos de limitaciones individuales. Para el empleador, la acreditación educativa es un medio legítimo de selección y exclusión de la fuerza laboral en función de la correspondencia deseable entre sus rasgos normativos y la posición ocupacional disponible, correspondencia que es garantizada por ciertos niveles y tipos de experiencia educativa socialmente acreditada por el diploma.

Una de las diferencias más fundamentales entre estas diversas perspectivas teóricas reside en la naturaleza de la unidad de análisis empleada por cada una. Para la teoría de la función técnica de la educación la unidad de análisis es el individuo en su relación con el mercado de trabajo. Para esta teoría la acreditación

educativa tiene un valor definido a nivel estrictamente individual, en función de las decisiones personales respecto al costo/beneficio previsible de optar por el logro de determinado nivel educativo en relación con su recompensa en el mercado de trabajo. Por tanto, las decisiones educativas individuales son eminentemente racionales y utilitarias dentro de los parámetros ofrecidos por el mercado de trabajo. Para la teoría neoweberiana del conflicto, la unidad de análisis es el “grupo de estatus”, en su competencia con otros grupos sociales por el acceso y el control sobre las escasas oportunidades de riqueza, poder y estatus en la sociedad. El resultado de esta competencia es el surgimiento de un grupo dominante que impone su “cultura de estatus”, de la que se deriva una ideología educativa y, por tanto, una jerarquía de tipos y niveles de educación, jerarquía que determina el valor económico y social de la acreditación educativa. El grupo de estatus, o grupo de interés, es considerado en esta teoría como el núcleo social básico y primario a partir del cual se conforman otros grupos sociales más generales y diferenciados, los cuales, de acuerdo con diferentes criterios, pueden ser considerados como “clases” o “estamentos” sociales por las teorías marxista y funcionalista, respectivamente.

En la teoría de reproducción cultural de la desigualdad social la unidad de análisis está formada por estratos ocupacionales (profesionales, empleados, comerciantes..., etc.) diferenciados entre sí tanto por el nivel educativo formal como por el capital cultural requerido por cada grupo ocupacional para el acceso y permanencia en él. Aunque en esta teoría se postula la estrecha correspondencia entre la jerarquía ocupacional y la jerarquía de clases sociales, el concepto de clase nunca aparece claramente definido en términos marxistas, sino más bien como una estructura social jerárquica basada en la acumulación de capital físico y que se reproduce mediante el mantenimiento de la estructura de transmisión desigual del capital cultural acumulado respectivamente por cada estrato de la jerarquía social.

En la teoría de “la correspondencia” la unidad de análisis es claramente definida en términos marxistas como la clase social, formada por la diferente posición objetiva de las personas en relación con la estructura de posesión y control sobre los medios de producción.

Estas diversas teorías tienen importantes implicaciones respecto al papel diferencial que se otorga a la acreditación educativa. Ésta puede ser concebida como la certificación social objetiva de las capacidades y habilidades individuales y como garantía de adecuación entre éstas y las necesidades del mercado de trabajo, o puede ser concebida como el mecanismo de selección y exclusión social, preferido por su poder de legitimación de la exclusión por los grupos sociales que controlan y monopolizan las posiciones de riqueza, poder y estatus en la sociedad, o puede ser concebida como el instrumento de reproducción cultural de la estructura de desigualdad social. La acreditación educativa puede además ser concebida como el proceso a través del cual se legitima la correspondencia, necesaria para la reproducción de las relaciones sociales de producción dominantes, entre la jerarquía ocupacional y la jerarquía social.

El común denominador de estas diferentes teorías es el tema del poder, en algunas explícito, como en las teorías del conflicto y de la correspondencia, y en

otras implícito como en la visión funcionalista de la educación. La acreditación educativa es, en última instancia, una relación de poder; ya sea en la acción pedagógica misma como poder de determinación del conocimiento legítimo por parte del Estado o del agente educativo profesional sobre el estudiante, ya sea por la utilización de la acreditación educativa como mecanismo ideológicamente legitimado de selección y exclusión social y ocupacional, por parte de unos grupos o clases sociales sobre otros.

En el campo de las relaciones sociales, ya ha sido ampliamente descrito cómo las diferentes teorías aquí analizadas han planteado las relaciones entre la acreditación educativa y el poder social. Por una parte, la acreditación educativa desempeña la función de legitimación de la reproducción social del privilegio y del estatus, o del capital cultural, o de la estructura jerárquica de las relaciones de producción. Por otra parte, la acreditación educativa ha sido concebida como el proceso meritocrático necesario para la justa distribución y remuneración ocupacional de acuerdo con los conocimientos y capacidades individuales. Una de las limitaciones fundamentales de estas teorías es la ausencia de un análisis específico de las implicaciones del ejercicio del poder de acreditación en el campo estrictamente educativo de la acción pedagógica. Estas teorías intentan especificar en lo educativo las principales corrientes de pensamiento económico y sociológico, pero no alcanzan a interpretar la especificidad de lo educativo, al que se analiza por inferencia o deducción lógica o al que se concibe como variable dependiente, y reactiva a las variables económicas y sociales.

Por consiguiente, es importante complementar estas teorías con algunas reflexiones sobre las implicaciones propiamente educativas de la acreditación.

En la acción pedagógica, el poder social que se expresa en la facultad de acreditar y garantizar socialmente el proceso de aprendizaje es el poder de señalar y delimitar aquella parte del conocimiento aceptada como deseable y legítima por parte de los detentadores del poder social, representados por el Estado y sus instituciones y agentes especializados, detentores del poder educativo, e impuesta al estudiante a través de las estructuras y contenidos de la escolarización, y de la evaluación y acreditación social de éstos. La acreditación educativa representa, pues, el poder social de selección y exclusión sobre el dominio del saber y la cultura. Cada diploma conferido es la ratificación de este poder. Cada título representa una reducción de la libertad para el aprendizaje autónomo. En palabras de Illich:

Los títulos tienen tendencias a reducir la libertad de la educación, transformando el derecho de compartir los conocimientos en un privilegio de libertad académica reservado a los empleados en una escuela.<sup>70</sup>

Al definir y sancionar lo que es conocimiento social legítimo, la acreditación educativa es elemento esencial en el proceso de “capitalización del saber”, es decir, en la apropiación por unos pocos del conocimiento institucionalizado en la estructura escolar, a costa de la ignorancia e incompetencia de la mayoría.

---

<sup>70</sup> Citado por Hubert Hannoun. *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*, Península, Barcelona, 1976, p. 35.

Al reforzar la institucionalización del saber, la acreditación educativa contribuye significativamente al despojo de la autonomía e iniciativa del individuo respecto al aprendizaje. El individuo es así más fácilmente sometido al poder manipulador de las burocracias, a las que queda irremediablemente dependiente respecto a múltiples necesidades (salud, recreación, educación, tecnología, etc.). En este proceso, el individuo sufre una profunda descalificación pues se niegan sus capacidades de aprendizaje autónomo y, por tanto, de solución a sus necesidades y problemas.<sup>71</sup>

En la medida en que la acreditación educativa represente para el individuo un aumento de la probabilidad objetiva de éxito en la competencia por las escasas posiciones privilegiadas de la economía, en esa medida, pues, el logro del nivel educativo necesario se convierte en la principal y dominante motivación para la permanencia en el sistema educativo. De esta manera, la motivación para el aprendizaje como instancia de formación personal desaparece para dar paso a la búsqueda utilitaria y pragmática de la acreditación educativa necesaria.<sup>72</sup>

Asimismo, a nivel macrosocial se generan altas aspiraciones de movilidad social o de reproducción intergeneracional a través de la titulación educativa, las que se expresan en un continuo aumento de la demanda social por niveles cada vez más altos de escolaridad, al mismo tiempo que se prolonga la permanencia de las personas en el sistema educativo. El resultado es la expansión desigual del sistema educativo, privilegiando los niveles superiores de escolaridad y, por tanto, a los grupos o clases sociales con poder económico y político que son sus demandantes. Con el tiempo, al producirse la devaluación de los títulos en el mercado de trabajo, debido al aumento de la oferta de titulados sobre la oferta de empleos deseados, se genera una espiral creciente por mayores niveles de escolaridad, a expensas de las posibilidades económicas de desarrollo equilibrado e igualitario del sistema educativo. Una consecuencia cada vez más importante es el aumento del desempleo y subempleo de titulados, los cuales al coexistir con la gran masa de personas analfabetas en la población, tipifican el cruel dilema de este patrón de desarrollo educativo: la sobreescolarización de unos pocos y el analfabetismo y la incompetencia de la mayoría.

Finalmente, la estrecha relación existente entre ingreso y nivel educativo, y el valor diferencial otorgado en el mercado de trabajo a los títulos educativos, jerarquizados no sólo por su nivel sino por las características sociales y académicas de la institución que los otorga, crean las condiciones para el rápido crecimiento del sector privado de la educación, el cual satisface las necesidades de movilidad y reproducción intergeneracional de sus usuarios mediante la estrecha correspondencia que busca entre la jerarquía social y ocupacional, sus respectivas normas valorativas y conductuales, y la estructura y contenido de su proceso educativo.

---

<sup>71</sup> I. Illich. *La sociedad desescolarizada*, Barral, 1974.

<sup>72</sup> R. Dore. *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*, UCLA Press, 1977.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bechelloni, Giovanni  
1972 “Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio”, Introducción a la edición italiana de *La Reproducción*, Guaraldi (incluida en la edición española de LAIA, 1977).
- Berg, Ivar  
1970 “Education and Jobs: The great training robbery”, Praeger, N. Y.
- Bernstein, Basil  
“Class and Pedagogies: Visible and Invisible”, en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, N. Y.
- 
- Class, Codes and Control*, Schocken Books, N. Y.
- Birnstoeh, J.  
1970 “Survival in the American College Industry”, disertación doctoral no publicada, Brandeis University (citada por Bowles y Gintis, *op. cit.*).
- Blaug, M.  
1973 “La Educación y el Problema del empleo en los países en desarrollo”, OIT, Ginebra.
- Boudon, R.  
“Education and Social Mobility: a structural Model”, en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Bourdieu, P. *et al.*  
1974 “Les Strategies de Reconversion: Les Classes Sociales et Le systeme d’enseignement”, en *Social Science Information*, No. 12.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron  
1977 *La reproducción*, LAIA, Barcelona.
- Bourdieu, P.  
“Cultural Production and Social Reproduction”, en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis  
1976 *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the contradictions of economic life*, Basic Books.
- Bowles, S.  
“Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor”, en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Calahan, R.  
1962 *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago.
- Carter, M.  
1976 “Contradiction and Correspondence; Analysis of the relation of schooling to work”, en H. Levin y M. Carnoy (eds.). *The limits of educational reform*, Mackay.
- Clark, B.  
1962 “Educating the expert society”, Chandler.
- Cohen, S.  
1968 “The industrial education movement. 1906-1917”, en *American Quarterly*, No. 20.
- Collins, R.  
1971 “Educational Requirements for Employment: A comparative organizational analysis study”, manuscrito no publicado.

- 
- 1977 "Some comparative principles of education stratification", en *Harvard Educational Review*, No. 47.
- 
- 1979 "The credential society, an history sociology of education and stratification", Academic Press, N. Y.
- 
- "Functional and conflict theories of educational stratification", en J. Karabel y A. H. Halsey, (eds.) *op. cit.*
- Dobson, R. B.  
"Social status and inequality of access to higher education in the USSR", en J. Karabel y A.H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Dore, R.  
1977 "The diploma disease: Education, Qualification and Development", UCLA Press.
- Edwards, Richard  
1979 *Contested terrain. the transformation of the workplace in the twentieth century*, Basic Books, N.Y.
- Freeman, R.  
1976 "The over-educated American", Academic Press, N.Y.
- Hannoun, Hubert  
1976 *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*, Península, Barcelona.
- Illich, Ivan  
1974 *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona.
- Karabel, J.  
1972 "Community Colleges and Social Stratification. Submerged class conflict in American higher education", en *Harvard Educational Review*, No. 42.
- Katz, M.  
1971 "From Voluntarism to Bureaucracy in American Education", en *Sociology of Education*, No. 44.
- Lawrence, Massachusetts  
1977 "A syllabus for the Instructor of Non-English Speaking Pupils in the evening Schools" (1908), citado por D. Cohen y M. Lazerson. "Education and the Corporate order", en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *op. cit.*
- Muñoz, Carlos *et al.*  
1977 *Antecedentes Sociales, Educación y Empleo*, Centro de Estudios Educativos, A. C., México.
- Parsons, T.  
1959 "The School class as a Social System: some of its foundations in American Society", en *Harvard Educational Review*, No. 29.
- Ponce Aníbal.  
*Educación y lucha de clases*, Editores Mexicanos Unidos, México.
- Simmons, J.  
1977 *The determinants of school achievement: Educational Productions Functions Analysis*, Washington, D.C.
- Swartz, A.  
1977 "Pierre Bourdieu: The cultural transmission of social inequality", en *Harvard Educational Review*, No. 47 (4).
- Willis, Paul  
1977 "Learning to labor: How working class kids get working class jobs", Lexington, D. C. Heath.
- Zymlelman, Manuel  
1970 "The relationship between productivity and the formal education of the labor force in Manufacturing Industries", Occasional Papers in Education and development, No. 5. Graduate School of Education, Harvard.

# TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO: EXPOSICIÓN Y CRÍTICA

*José Ángel Pescador*

## I. Introducción

La definición tradicional del capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de un individuo, y desde tiempo atrás los economistas identificaron varios procesos comunes por medio de los cuales se adquiere, como son la educación formal, el entrenamiento en el trabajo y la experiencia laboral. En vista de que es difícil medir las habilidades y el talento de la persona, los economistas han identificado al capital humano analizando solamente sus fuentes de inversión y particularmente la educación. En gran medida, la bibliografía identifica la educación como un capital humano antes que como una fuente del mismo.

Los primeros trabajos que se llevaron a cabo en forma sistemática fueron desarrollados por Schultz, quien al igual que muchos economicistas de su época estaba preocupado por encontrar una explicación más completa del crecimiento de la economía. Schultz analizó la relación entre gasto en educación y formación en capital físico en Estados Unidos en el periodo 1900-1956, medido en dólares constantes, y mostró que los recursos destinados a la educación aumentaron 3.5 veces con respecto al ingreso del consumidor y a la formación bruta de capital físico. En otras palabras, la elasticidad-ingreso de la demanda por educación durante ese periodo fue del 3.5 y, alternativamente, la educación considerada como una inversión resultó 3.5 veces más atractiva que la inversión en capital físico. Aumentó 135 veces: de 81.0 a 10 944 millones de dólares.

El mismo autor trató también de medir el stock total de capital educativo en diferentes puntos en el tiempo, sumando el ingreso posible no devengado por aquellas personas inscritas en las escuelas, colegios o universidades (es decir, el costo de oportunidad de la educación). De esa manera, calculó una cifra para la inversión total anual en educación para Estados Unidos, por décadas, desde 1900 hasta 1956.

Un intento posterior para medir los costos de todos los tipos de educación en Estados Unidos incluyó estimaciones para la educación en el hogar (ingresos no devengados por las madres que permanecen en la casa para educar a sus hijos), entrenamiento en el trabajo, educación en las fuerzas armadas, escuelas especiales, otros gastos federales y costos de las bibliotecas públicas. El costo total para 1956-1957 fue calculado en 60 billones, es decir, el 12.9% del PIB ajustado. Denison, por su parte, después de tomar en consideración todos los factores conocidos que subyacen en la tasa de crecimiento del producto de Estados Unidos, vio que un gran residuo quedaba sin explicación alguna. Esta cantidad residual fue atribuida a una mayor productividad de la fuerza de trabajo causada por mejores

habilidades y conocimientos que, a su vez, eran resultado de una mayor cantidad de educación. El capital humano representaba, por consiguiente, el factor oculto que hasta la fecha no se había tomado en cuenta en la función producción.

Varios economistas han intentado medir la proporción del incremento en el PIB que puede ser atribuido a los insumos cuantificables de capital y trabajo, considerado el “residuo” como una consecuencia de los mejoramientos en la calidad de la fuerza de trabajo que resulta de la educación.

Uno de estos primeros esfuerzos se concentró en determinar el incremento del producto debido al uso mayor del capital, considerando el resto atribuible a cambios tecnológicos. Bajo los supuestos de una función producción lineal homogénea y un cambio tecnológico neutral que no afecta la tasa de sustitución entre el capital y el trabajo, Slow calculó un residuo económico del 87.5% del incremento en la producción por hombre-hora en Estados Unidos entre 1909 y 1949.

Un esfuerzo para determinar en mayor detalle las fuentes de crecimiento en Estados Unidos fue efectuado posteriormente por el mismo autor. Su cálculo del factor residual, descontado para los incrementos en los insumos de trabajo y capital fue menor porque trató de identificar el efecto de la educación sobre la calidad de los insumos de trabajo. El resultado se dividió también en un número de componentes de los que “el avance del conocimiento” y “las economías de escala” eran los más significativos. Las conclusiones de Denison sobre la contribución económica de la educación pueden ser resumidas en sus propias palabras: de 1929 a 1957 la cantidad de educación que cada trabajador había recibido en promedio se incrementó en casi el 2% anual, lo que permitió aumentar la calidad promedio de la fuerza de trabajo en 0.97% anual, contribuyendo en un 0.67% a la tasa de crecimiento del ingreso nacional real, y, por lo tanto, constituyó el origen del 23% del crecimiento del ingreso nacional real total y el 42% del crecimiento del ingreso nacional real por personal ocupada.

Estas conclusiones pueden ser discutidas desde varios puntos de vista, principalmente en términos de los métodos de cálculo utilizados para llegar a una cifra precisa de la contribución de la educación, y por el hecho de que los demás se refieren únicamente a educación formal. Además, estos resultados reflejan el rendimiento privado de la educación como tal y no su contribución social para aumentar la movilidad y el progreso de la tecnología aplicada. Es decir, el efecto de la educación podía estar subestimado. Adicionalmente, no se hace distinción entre la educación formal y la informal o de las diferencias en la calidad o contenido de la educación.

## II. El rendimiento para los gastos en educación

El gasto en educación de un individuo consiste de dos componentes: uno de consumo y otro de inversión. Parte del gasto representa una inversión porque la educación produce beneficios pecuniarios en el futuro. La otra parte deberá ser considerada como consumo, porque se asiste a la escuela también por motivos distintos al de aumentar los ingresos futuros. Sin embargo, estudios subsecuentes han ignorado casi completamente el aspecto de consumo de la educación y se

han ocupado únicamente del aspecto de la inversión. Existen varios motivos para este descuido. Primero, existe una preocupación por la medición y la cuantificación y resulta difícil medir el componente del consumo. Segundo, ya existe una teoría bastante bien fundamentada de la inversión en capital físico a la que uno puede recurrir. No sorprende, por lo tanto, encontrarse con que la teoría de la asignación de tiempo de Becker ha cobrado tanta influencia. De hecho, todos los estudios neoclásicos del capital humano y de la educación están basados de manera explícita o implícita en su teoría, la que supone que las familias dividen su tiempo disponible entre el ocio, el trabajo y los quehaceres domésticos, con el fin de acrecentar al máximo su utilidad (típicamente especificada por el ingreso y el consumo), sujetas a restricciones de tiempo y presupuesto. Al hacer referencia a la educación se indica que las personas dividen su tiempo entre la posibilidad de asistir a la escuela o al trabajo, a fin de poder maximizar la corriente de ingresos durante el resto de su vida. Pueden escoger renunciar a sus actuales ingresos con el fin de obtener más educación y una mayor remuneración en el futuro. Por lo tanto, el ingreso no devengado constituirá entonces parte del costo de la inversión en la educación. Alternativamente, pueden escoger trabajar inmediatamente después de haber llegado a cierto nivel de escolaridad. En suma, la teoría neoclásica del capital humano y de la educación se encuentra predominantemente orientada hacia la teoría de la elección. Supone que los individuos gozan de una libre elección al maximizar su utilidad bajo ciertas restricciones. Su conducta está configurada de manera tal “como si” estuviesen adquiriendo educación en forma de inversión de capital humano que les permitirá mejorar al máximo sus ingresos en el resto de su vida.

### III. Tasas de rentabilidad a la educación

En vista de que la educación genera beneficios pecuniarios durante el ciclo de vida, podemos relacionar estos beneficios con los costos en que incurrimos y, de esa manera, calculamos la tasa de rentabilidad que constituye, al igual que en los proyectos de inversión, una medida de las ventajas económicas de la educación. Este modelo de inversión en capital humano vía la educación, ha promovido un gran número de estudios empíricos sobre el tema. Uno de los primeros fue efectuado por el mismo Becker, quien calculó las tasas de rentabilidad para diferentes niveles de educación en Estados Unidos. Hanoch realizó un estudio similar usando los perfiles de ingreso por edad con datos más recientes (Hanoch, 1967). Existe también una gran cantidad de estudios de tasa de rentabilidad en muchos países en vías de desarrollo, tales como México (Carnoy, 1967), Tailandia (Blaug, 1970), Kenia (Carnoy y Thias, 1969), etc., Las tasas de rentabilidad privadas se supone que constituyen líneas directrices aproximadas que orientan la decisión individual de invertir en educación. Las tasas sociales proporcionan criterios para la toma de decisiones a nivel del sector público, ya que permiten una asignación más eficiente de recursos y permiten una elección entre inversiones en capital físico o educación.

Sobre el comportamiento de las tasas de retorno, se ha escrito bastante, pero sobre todo acerca de su tendencia a disminuir cuando se expande la educación a

todas las capas de la sociedad. Carlos Muñoz Izquierdo, sintetizando las limitaciones en este aspecto de la teoría del capital humano, afirma que el comportamiento previsto desde el ángulo económico no es suficiente para explicar por qué los individuos demandan más educación. En la medida en que un país va logrando incorporar a un mayor número de capas de su población a un cierto nivel educativo, la tasa de rentabilidad de ese nivel tiende a disminuir. Sin embargo, los resultados de la expansión de cada nivel siguen siendo diferentes para los integrantes de los distintos estratos sociales, lo cual quiere decir que la rentabilidad que reporta un mismo nivel educativo varía con respecto al estrato social, lo cual no predice la teoría del capital humano.

Los efectos producidos por esta disminución en las tasas de rentabilidad suelen ser los contrarios de los que se esperarían a partir de dicha teoría. El costo de oportunidad tiende a disminuir en la medida en que se va extendiendo cada nivel de la educación. De allí que se impone una corrección a la teoría del capital, puesto que los individuos buscan obtener tanta educación como necesiten para mantener una posición de privilegio.

En las grandes ciudades donde la educación secundaria va dejando de ser un privilegio y su rentabilidad baja considerablemente, la demanda de este tipo de educación sigue aumentando.

Podríamos pensar que esto se debe a que la población desea obtener el grado secundario para poder ingresar en otros niveles educativos donde es indispensable la secundaria, pero se ha demostrado que la educación superior es la menos rentable (estudios realizados en varios países) en virtud de sus altos costos.

Sintetizando, lo que la población escolar persigue es obtener un cierto estatus, y no igualar la tasa de rentabilidad de los diferentes niveles de la educación.

El interés por los estudios del capital humano se extiende rápidamente a áreas distintas de las de la educación. Mincer (1962), es el primero que analiza el entrenamiento en el trabajo como forma de capital humano. Más adelante incorpora al modelo la experiencia de trabajo (Mincer, 1972).

De hecho, el sesgo hacia los modelos de inversión es muy fuerte y virtualmente todos los ingresos constituyen exclusivamente rendimientos de la inversión en alguna forma de capital humano. “Desde luego [escribe Becker] todos los ingresos de una persona se atribuyen en última instancia a diferentes clases de inversiones hechas en él” (Becker, 1967).

#### IV. Distribución del ingreso

La teoría del capital humano proporciona un enfoque coherente del estudio de la determinación de los ingresos, por lo que es natural que ésta sea aplicada en modelos de distribución. Ello coincide con un creciente interés por parte de economistas, educadores y responsables de formular políticas a favor de la distribución del ingreso que disminuya la desigualdad. En otras palabras, lograr la igualdad de oportunidades educativas y su consecuente efecto de redistribución.

Inicialmente, la distribución del ingreso se estudió bajo un enfoque meramente descriptivo por medio de algunas leyes estadísticas tales como la distribución de Pareto, la distribución lognormal, la distribución Gibrat y la distribución de Gram-Charlier tipo A. En todos estos modelos, la formación del ingreso está considerada como el resultado de un cierto proceso estocástico aleatorio y de efectos proporcionales, y por lo mismo existe poca preocupación por los factores sociales y económicos que afectan la distribución entre las personas. A estos modelos estadísticos siguieron los que se pudieran llamar modelos sociológicos, donde el ingreso no se explica como resultado de un proceso aleatorio estocástico, sino que constituye una función de un número de variables socioeconómicas y de factores institucionales tales como la edad, la educación, el sexo, la ubicación, la ocupación y la habilidad. Sin embargo, los factores se añaden a una ecuación básica sólo si producen un efecto sobre el ingreso. Es decir, no existe razón metodológica que los vincule entre sí y es precisamente el enfoque del capital humano el que proporciona esta clase de vínculo teórico. Los ingresos de las personas constituyen así el rendimiento de sus inversiones en capital humano, por lo que su distribución depende de la distribución de la inversión de capital humano y de su tasa de rendimiento correspondiente.

Los primeros modelos de capital humano incluyen a la educación como la única inversión en capital humano. Becker y Chiswick trataron de analizar la distribución del ingreso examinando la distribución de los años de educación entre la población, así como sus tasas de rendimiento (Becker y Chiswick, 1966). Más tarde, se incorporaron al modelo otras formas de inversión en capital humano como son el entrenamiento posescolar y la experiencia de trabajo (Mincer, 1972) y se le hicieron algunas adaptaciones para explicar diferencias interregionales (Chiswick, 1969), así como para adaptarse a datos transversales y series de tiempo (Chiswick y Mincer, 1972).

La intención de explicar la varianza en los ingresos, que puede ser entendida por las diferencias en la cantidad de años de escolaridad y en la experiencia, tuvo un éxito moderado y dejó muchas cosas sin explicación.

Mark Blaug se ha referido a esta correlación entre educación e ingresos con base en tres esquemas:

La explicación económica argumenta que las personas más educadas ganan más en virtud de que tienen mayores conocimientos útiles en el mercado de trabajo donde se presenta una oferta limitada.

La interpretación sociológica señala que la mayor escolaridad está, en sí misma, correlacionada con los orígenes de clase social, ya que la educación difunde valores sociales y modos de conducta que son ampliamente remunerados por la clase dominante o la élite.

La interpretación psicológica sostiene que la educación meramente selecciona a las personas de acuerdo con sus habilidades naturales y, obviamente, las personas más capaces ganan más (estructura productiva y organización burocrática).

Pensando en una combinación de las alternativas económica y psicológica puede argumentarse que el aumento de la escolaridad, por un lado, favorece la existencia de incrementos en la productividad y, por el otro, funciona como un índice de entrenabilidad en el trabajo para los empleadores.

En general, se ha dicho que una persona con más educación gana más, no por sus conocimientos específicos, sino porque es más autosuficiente, está más motivada al éxito, tiene más iniciativa en la solución de problemas, ofrece mayor adaptabilidad a circunstancias cambiantes y tiene una mayor probabilidad de asumir puestos de responsabilidad.

Esta explicación interdisciplinaria supera ampliamente las deficiencias de la explicación economista (capital humano) que sin la presencia de mercados competitivos tiene poca pertinencia y relevancia como teoría científica.

## V. Mercado de trabajo

En muchos aspectos, la teoría del capital humano es simplemente una extensión lógica de los supuestos acerca del comportamiento humano en los que se basa la teoría económica neoclásica y según los cuales el hombre es un ser racional que toma sus decisiones siempre en función de cálculos económicos deliberados.

Esta teoría pone especial énfasis en la elección individual y extiende tal concepción para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirmando que ambos fenómenos son resultado de las diferencias personales en los niveles de educación, los que, a su vez, se explican en función de la decisión individual de invertir o no en sí mismo.

Como se observa, de acuerdo con estos postulados el desempleo de trabajadores menos calificados es un problema de oferta más que de demanda en el mercado de trabajo, ya que la imposibilidad de dichos trabajadores para encontrar y permanecer en una ocupación estable y bien remunerada radica en la insuficiente inversión de su propio capital humano.

Por tanto, la política que se recomienda en este caso es impulsar los programas educativos que eleven la calificación de los trabajadores. ¿Por qué, entonces, la permanencia del desempleo? La razón podría estar en la insuficiencia de la teoría del capital humano para adecuarse a la realidad, ya que parten de supuestos tales como que el mercado de trabajo se da en un marco competitivo y funciona con base en motivaciones económicas individuales. Igualmente, se plantea la hipótesis de la flexibilidad de los salarios relativos y cómo éstos determinan las respuestas de los empresarios y de los trabajadores.

Fue ante supuestos tan heroicos que surgieron como alternativas metodológicas las teorías dualistas y la teoría de la segmentación del mercado de trabajo.

La teoría dualista plantea la hipótesis de que el mercado de trabajo se divide en un sector primario y uno secundario. El primero se caracteriza por los mejores empleos, altos salarios, condiciones de trabajo satisfactorias, estabilidad y amplias posibilidades de promoción. Su antítesis, el sector secundario, agrupa los empleos menos atractivos, los salarios bajos, las condiciones de trabajo menos satisfactorias, etcétera.

Por lo tanto, el desempleo en ambos sectores obedece a causas distintas, pues mientras en el primario es de carácter voluntario y temporal, en el secundario la dificultad de encontrar un nuevo empleo es muy acentuada. Es en este sector donde se ubican las personas que provienen de las clases sociales bajas, las mujeres y quienes tienen menos educación, hábitos de trabajo incorrectos y, por lo

mismo, menos productividad. Y dado que es en ellas donde menos se da el entrenamiento en el trabajo, están más expuestos al despido y a la rescisión de contrato.

Si este esquema es correcto, entonces la efectividad potencial de los programas de inversión en educación que proponen los defensores del capital humano es limitada y de poca aplicabilidad. No obstante ello, y dado que la escuela dualista parte del reconocimiento de la vinculación entre ocupación e ingreso, sugiere la operación de dos programas que obligarían a la modificación del contexto institucional. En primer lugar, la acción del gobierno para imponer las características del sector primario al secundario a través del alza en salarios mínimos, una mayor sindicalización y una legislación laboral y social más favorable. Y en segundo lugar, la adopción de un plan de empleo en el largo plazo que garantice la estabilidad y las tasas crecientes de ocupación. Dos programas que en la situación actual se antojan modestos en resultados y utópicos en sus planteamientos.

Por su parte, la teoría de la segmentación sostiene que la estructura ocupacional en los países desarrollados se caracteriza por su división en segmentos cualitativamente diferentes, persistentes y estables, con poca movilidad entre los mismos, y cada uno de ellos corresponde a divisiones sociales, sexuales y económicas, que ya preexisten en la sociedad. Estos segmentos son el resultado del proceso histórico del desarrollo capitalista basado en el control de la fuerza de trabajo y, en general, del proceso productivo mismo. En términos generales, estos segmentos del mercado laboral han sido conceptualizados como primario independiente, primario subordinado y secundario. El primario corresponde a trabajos profesionales y de gerencia, de alta importancia en la producción y, por tanto, de alta remuneración, prestigio y estabilidad. Éstos son trabajos que permiten el desarrollo de la creatividad y la participación en la toma de decisiones. El segundo segmento está formado por trabajos no manuales, rutinarios, reglamentados, subordinados a los primeros y regidos por los factores de promoción y remuneración del mercado interno de trabajo. Éstos son trabajos técnicos, administrativos y de supervisión. El sector secundario del mercado de trabajo está formado por la mayoría de los trabajos manuales, repetitivos, rutinarios, simples, que requieren poca especialización, los cuales son generados por las dinámicas de la división capitalista del trabajo. Estos puestos reciben bajas remuneraciones, se encuentran en condiciones insalubres, tienen poca estabilidad y están sujetos a la competencia que les plantea el ejército de reserva representado por los desempleados.

En este orden de cosas, y dado que los salarios se determinan no por la cantidad invertida en capital humano, sino por factores exógenos como el sexo, la estructura oligopólica de la economía y el segmento en el que el individuo —como miembro de una clase— se ubica, la educación opera exclusivamente como un mecanismo de control y reproducción social para garantizar la presencia de mano de obra barata, por lo que proponer programas de expansión de la escolaridad sin cambios colaterales en la estructura social, conduce al afianzamiento de fenómenos tan perniciosos como el credencialismo y el subempleo y de recursos humanos de mayor calificación.

## VI. Limitaciones metodológicas

En los párrafos anteriores se han revisado brevemente los componentes principales de la teoría del capital humano, así como su aplicación a los estudios de tasas de rentabilidad y de distribución de ingreso. La bibliografía sobre capital humano es voluminosa. Aquí se ha intentado únicamente hacer una breve exposición de aquellos estudios que son pertinentes para el presente ensayo. En esta última sección se plantean algunas preguntas fundamentales sobre la validez de dicha teoría.

Todas las críticas en contra de la teoría neoclásica van dirigidas hacia sus premisas básicas. Señalemos algunas de ellas.

En primer lugar, la teoría neoclásica se basa en la teoría de la productividad marginal de los factores productivos, es decir, en que el trabajo es necesariamente pagado de acuerdo con lo que produce, de la misma manera que al capital corresponde una tasa de ganancia determinada. Es decir, el salario refleja correctamente la capacidad productiva del trabajo. Si tal identidad no tiene base, en este concepto del capital humano pierde su significado económico. Sin embargo, la teoría de la productividad marginal se basa en dos hipótesis más bien restrictivas, a saber: la maximización de la utilidad y la competencia perfecta. Existe amplia evidencia de que éstas no constituyen descripciones razonables de la realidad económica. Desde luego, en un mundo en donde existen elementos de monopolio tanto en el mercado de los productos como en el de factores, y donde existen aspectos institucionales que determinan el empleo, el salario no refleja claramente la productividad marginal del trabajo.

En segundo lugar, la teoría neoclásica considera únicamente el capital humano que se adquiere por medio de actividades deliberadas, tales como la educación y el entrenamiento en el trabajo. En realidad, existen muchas más fuentes de capital humano. Al reducirse todo a un modelo de inversión, el análisis neoclásico se ve obligado a hacer supuestos más bien irreales sobre la conducta humana. Una presunción consiste en que un individuo necesita educación “como si” fuera a tomar una decisión de mercado en materia de inversión para optimizar el ingreso de toda su vida. Y mientras el modelo se adapte de manera bastante razonable a los datos disponibles, existe poca preocupación con respecto a si hay una fuerte relación causal o no.

Una tercera crítica es que los estudios neoclásicos consideran la existencia de variables únicamente por el lado de la oferta. La demanda de servicios y de habilidades de trabajo se supone perfectamente elástica. Esto significa que los trabajadores pueden aumentar su ingreso adquiriendo más educación, y que el mercado de trabajo puede siempre absorberlos. Supone implícitamente que no existe el problema de demanda insuficiente para trabajadores con diferentes niveles de habilidades y de educación. La presencia de una demanda de variables colaterales introduce un serio sesgo en la evaluación del capital humano y en la determinación de los ingresos.

En cuarto lugar, la teoría neoclásica tiene predominantemente las características de la teoría de elección. Implica que un individuo tiene el control y dominio de las decisiones del mercado con respecto a su ingreso. El resultado depende fuer-

temente de la elección que haga. Sin embargo, nuestra percepción del mundo presenta una imagen diferente. La elección abierta para los individuos en sociedades tales como la nuestra se ve circunscrita por muchos factores importantes predeterminados, como son los antecedentes socioeconómicos. Estos factores limitan la gama de elecciones y, de hecho, pueden ejercer una influencia mayor sobre el ingreso que las alternativas disponibles. De ser esto cierto, el ingreso queda entonces determinado principalmente por factores que están más allá del control del individuo. Esta divergencia de puntos de vista ha conducido a percepciones muy distintas. Tomemos el ejemplo de la distribución del ingreso. La teoría neoclásica sugeriría que la forma de la distribución queda principalmente determinada por la manera en que se distribuye el capital humano y se toman las decisiones de inversión, es decir, por medio de la elección. El otro punto de vista sugeriría que la distribución del ingreso se ve condicionada por aquellos factores importantes predeterminados, que pueden ser transmitidos de una generación a la siguiente y controlados por los que poseen el poder dentro de la sociedad.

Desde luego, la teoría neoclásica del capital humano ha suministrado los argumentos intelectuales para muchas decisiones sobre política. Se introduce la educación compensatoria para eliminar la brecha entre los estudiantes que se encuentran en desventaja y los estudiantes normales. Se alega que, en vista de que los padres de los primeros no pueden efectuar la inversión de capital humano a un nivel adecuado, debe invertir el gobierno para encargarse de la misma. Igualmente, en el estudio de la pobreza, teniendo en cuenta que el salario supuestamente debe reflejar la productividad marginal, se argumenta que la gente es pobre porque es menos productiva que otra. Por consiguiente, al luchar en contra de la pobreza, el gobierno debe instituir programas de entrenamiento de trabajo y vocacionales para los pobres, a fin de elevar su nivel de capital humano, lo que les permitirá tornarse más productivos. La lista de proposiciones puede extenderse aún más con base en la teoría de capital humano. Sin embargo, los resultados de muchos de estos programas sugieren que la teoría neoclásica del capital humano no constituye una descripción correcta y completa del mundo.

Bowles y Gintis han expresado al respecto que el error fundamental en el enfoque del capital humano es su visión parcial de la producción y su abstracción de la reproducción social, dentro de la que se incluye la permanencia de una fuerza de trabajo “disciplinada”, del sexismo y el elitismo que aísla a grandes grupos de la población de un supuesto bienestar.

En síntesis, esta teoría, como el resto de la economía neoclásica, proporciona una apología elegante del *statu quo*, ya que no es posible argumentar con solidez científica que algunas de las manifestaciones de injusticia prevalecientes en la sociedad actual sean responsables exclusivas de individuos que no han sabido racionalizar sus decisiones según los cánones de la terna convencional de la elección.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arrow, Kenneth  
1975 "Higher education as a filter", en *Journal of Public Economics*, núm. 2.
- Blaug, Mark  
1972 "The correlation between education and earnings: what does it signify?", en *Higher Education*.
- Becker, Gary  
1964 *Human capital; a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York, Columbia University Press.
- Becker, Gary  
1967 *Human capital and the personal distribution of income: an analytical approach*, Woytinsky lecture núm. 1, The University of Michigan.
- Bowles, Samuel  
1973 "Understanding unequal economic opportunity", en *American Economic Review*.
- Bowles, S. y H. Gintis  
1975 "The problem with human capital theory a marxist critique", en *American Economic Review*, vol. 65, núm. 2.
- Carnoy, Martin  
1967 "Rates of return to schooling in Latin America", en *Journal of Human Resources*.
- Chiswick, B. y J. Mincer  
1972 "Time-series changes in personal income inequality in the United States from 1939 with projections to 1985", en *Journal of Political Economy*.
- Doeringer, P. y M. Piore  
1975 "Unemployment and the dual labor market", en *The Public Interest*, núm. 38.
- Hanoch, Giora  
1969 "An economic analysis of earnings and schooling", en *Journal of Human Resources*, vol. II.
- Layard, R. Y G. Psacharopoulos  
1974 "The screening hypothesis and de returns to education", en *Journal of Political Economy*.
- Mincer, Jacob  
1968 "On the job training: costs, returns and some implications", en M. J. Bowman *et al.* (eds.). *Readings in the economics of education*, UNESCO.
- Mincer, Jacob  
1970 "The distribution of labor income: a survey with special reference to he human capital approach", en *Journal of Economic Literature*.
- Mincer, Jacob  
1974 *Schooling, experience and learnings*, National Bureau of Economic Research, Washington.

Muñoz Izquierdo, Carlos

1975 “Algunos aspectos de la economía de la educación y sus implicaciones para la planificación universitaria”, en *Revista del CEE*, vol. V, núm. 3, México.

Pescador, José Ángel

1977 “Nota bibliografía sobre dos enfoques alternativos en la economía de la educación”, en *Revista del CEE*, núm. 2, vol. VII.

Schultz, Theodore

1961 “Investment in human capital”, en *American Economic Review*.

## CAPITALISMO TRANSNACIONAL, CULTURA Y LUCHA POLÍTICA

*Martin Carnoy*

### I. Los enfoques de la “modernidad” y el “conflicto”

Los enfoques más “populares” hoy discutidos por la bibliografía sobre el desarrollo nacional y transnacional, son los de la “modernidad” y el “conflicto”.

En la teoría de la modernidad, derivada del trabajo seminal de Weber y Parsons, el desarrollo individual y social se obtiene a través de cambios particulares de actitud: los valores afectivos tradicionales, basados en las emociones y en la superstición, deben transformarse en una objetividad racional a través de las instituciones sociales tales como escuelas y fábricas (Inkeles y Smith, 1974). Este punto de vista sostiene que la “modernidad” es un elemento esencial en el desarrollo económico, puesto que representa la “socialización de la competencia”, las características individuales básicas, necesarias para la industrialización. En la práctica ocurre que los valores “modernos” de la teoría de la modernidad son, en gran medida, aquellos que caracterizan a las sociedades occidentales industrializadas, y también aquellos que fomentan las empresas transnacionales. Implícitamente, por lo tanto, la teoría defiende la necesidad de transformar o integrar la cultura popular (tradicional) en los valores del mundo industrial (racionalidad, modernidad), con el fin de propiciar el desarrollo.

El punto de vista de la modernidad ve al cambio cultural, por lo tanto, como la clave del desarrollo económico, a la vez que considera que aquél se logrará a través de instituciones que transmitan los valores industriales modernos. Naturalmente, las empresas transnacionales se cuentan entre éstas. En tanto que proveedoras de valores, dichas instituciones pueden ser fundamentales en la promoción del tipo de cambio cultural necesario para acelerar el desarrollo económico más generalizado. El Estado, en tanto educador público, es también un factor fundamental para el cambio de valores necesario para el desarrollo; éste es el Estado objetivo, que representa los máximos intereses del pueblo; éste es también el Estado tecnocrático, que es capaz de definir los intereses más altos en términos de eficiencia social y económica.

Naturalmente, como ocurre a otras teorías sociales, la modernidad está enraizada en una visión normativa de lo que el mundo debiera ser: ésta, en particular, cuenta con las características humanas universales para reunir a toda la gente en un nivel de igualdad. Se admite que habría disparidades en torno a este nivel, pero serían de tipo individual, no social. En este caso, la cultura universal provendría del exterior, pero estaría a la disposición de todos en un plano de igualdad; sería generalizable. Para la teoría de la modernidad, el imperialismo cultural es un con-

cepto vacío puesto que el poder está distribuido igualmente entre todos los individuos. La producción económica es llevada a cabo entre iguales, y la cultura se mide basándose en una escala de funcionalidad. No hay otra importancia adjudicable a una y otra función económica o social, que no sea la de ser más o menos eficiente en la producción del crecimiento económico.

Los teóricos de la modernidad, como Inkeles y Smith llevan esta idea a extremos: argumentan que, tanto bajo el socialismo como bajo el capitalismo, se hace necesario lidiar con la transformación de valores tradicionales en valores modernos, para obtener un alto ritmo de crecimiento económico y, concomitantemente, un alto nivel de productividad. Casi no hay duda acerca de la verdad de esta afirmación. El cambio cultural es necesario, si se ha de lograr una fuerza de trabajo altamente productiva y una sociedad industrial (y aquí incluimos a la agricultura “industrial”, altamente productiva), ya sea que los trabajadores o los capitalistas controlen el poder político. Pero sostendremos a lo largo de este ensayo que no basta con oponer extremos (tradicional *vs* moderno, baja productividad *vs* alta productividad). La cultura es un proceso. Para entender una cultura, es más importante saber cómo una sociedad se vuelve productiva, que el hecho mismo de que sea productiva. Puesto que falla en cuanto a considerar este proceso, la teoría de la modernidad implícitamente supone que la cultura será impuesta. Supone un proceso de desarrollo (y éste es nuestro argumento) que deja a la gran mayoría de la población culturalmente marginada.

Esto nos introduce en la teoría del “conflicto” acerca del desarrollo. Existen investigaciones recientes que pretenden mostrar que el principal obstáculo para el desarrollo de valores autóctonos y auto-concepciones a nivel de Estado-nación, está representado por la capacidad de intervenir que posee la empresa transnacional (Reiffers, *et al.*, 1980). Desde este ángulo, el conflicto básico que se plantea al desarrollo cultural se encuentra entre una cultura transnacional, con su centro en el occidente industrializado, y que se lleva hasta el Tercer Mundo por obra del poder económico de la empresa transnacional, y la cultura popular de los Estados-nación. La discusión se centra, por lo tanto, en la lucha entre la tecnocracia supranacional y las políticas nacionales, económicamente más débiles.

Antes que una insistencia en la integración de la cultura popular a los valores del mundo industrial (modernidad), el enfoque del conflicto entre desarrollo endógeno y cultura transnacional requiere que la cultura nacional se defienda y desarrolle frente al asalto transnacional. La transnacionalización de los valores se ve, si bien no como antidesarrollo, por lo menos como algo que resulta en un desarrollo limitado que margina a las masas populares, tanto económica como socialmente.

El enfoque de conflicto también considera al cambio cultural relacionado con el desarrollo económico, pero argumenta que existen diferentes concepciones de desarrollo económico y, por lo tanto, conceptos diferentes de cambio cultural. Estos conceptos están inevitablemente en conflicto, puesto que la idea de desarrollo de las transnacionales excluye necesariamente, durante un periodo de tiempo prolongado, la participación directa de un gran porcentaje de las masas, tanto en los frutos del desarrollo económico como en la cultura transnacional. Este tipo

de proceso de desarrollo, que hace participar a un número limitado de la población nacional, margina naturalmente a aquella porción de la misma que no está incluida. El desarrollo ocurre dentro de un núcleo limitado y dinámico, todo lo demás es marginal respecto de ese núcleo. Es esto lo que deja a las masas en la periferia del desarrollo, observándolo, incapaces de participar en él. La cultura popular también se ve reducida a un elemento marginal, sin importancia frente a la transnacionalización de los valores nacionales. La música, la forma de vestir, la comida y el consumo mismo, se ven empujados hacia la cultura occidental industrial. La cultura popular, en los casos en que se tolera, se da en forma distorsionada, para ajustarse al consumismo generalizado que es necesario para la venta de los productos occidentales o de estilo occidental.

Ubicado en contra de la influencia que ejerce la empresa transnacional sobre el cambio cultural, se encuentra al Estado-nación como el reflejo (potencial) de las posibilidades que tenga un desarrollo económico endógeno, enraizado en una cultura también endógena. Los elementos de tal desarrollo han sido detallados por Raiffers *et al.* (1980): se trata de un “desarrollo total” con una “unidad y diversidad de campos internos y externos”; es la “consecuencia de un concepto de desarrollo que se ensancha a fin de incluir elementos socioculturales, y también de una noción de cultura que posea una dimensión socioeconómica”.

Es interesante ver cómo tanto el enfoque de modernidad como el de conflicto colocan al Estado-nación en el centro del esfuerzo de desarrollo, y hacen responsable al Estado de la transformación (o del desarrollo) de valores culturales congruentes con una estrategia dada de desarrollo económico. En un caso (modernidad), el Estado-nación suministra las instituciones (escuelas, por ejemplo) que tendrán como cometido integrar a las masas a la racionalidad transnacional, mientras que en el otro (conflicto), el Estado-nación hace las veces de depósito del poder político necesario para producir un desarrollo endógeno, contrario (y enfrentándose) a la aculturación transnacional.

La primera pregunta que debemos formularnos, entonces, es cómo dos enfoques pueden concebir al Estado-nación con funciones tan diametralmente opuestas; una como elemento de transformación de la cultura tradicional en modernidad transnacional, y la otra como elemento de preservación y desarrollo de la cultura tradicional, popular, en contra de la tendencia de transnacionalización.

De hecho, nosotros afirmamos que ambos enfoques consideran incorrectamente que el Estado-nación representa al consenso de la opinión nacional, ya sea en favor de la modernización (del desarrollo económico a través de la industrialización, y de la copia del modo de vida occidental), o en favor de la resistencia a incorporarse a esa estructura de valores orientada al consumismo. Para la teoría de la modernidad, el desarrollo es visto como una transformación de la economía y la sociedad, en términos de valores y normas universales, vale decir, del cambio de tradicional a moderno. El Estado-nación es apenas el vehículo político a través del cual las instituciones se organizan para alcanzar las normas universales. Por otra parte, para la teoría del conflicto, el desarrollo endógeno es particular para cada Estado-nación. El Estado ya no es solamente un vehículo político, sino la encarnación misma de la búsqueda que la nación hace de su identidad cultural.

Pero, ¿qué clase de Estado-nación sería capaz de llevar a cabo un proceso de desarrollo? Solamente uno basado en el consenso, y sólo aquél en el cual el desarrollo se apoyara en la participación popular y en el control a todos los niveles. Pero, ¿en dónde existe tal Estado-nación? ¿Es útil el esfuerzo de construir una entidad “idealizada”, a efectos de oponerla al poder económico/cultural de la empresa transnacional? Pensamos que no. Más bien, y a pesar de las importantes contradicciones que se le crean al Estado-nación por causa del desarrollo transnacional (que discutiremos más adelante), tiene más sentido desarrollar un modelo de conflicto cultural en el cual los Estados-nación no se opongan necesariamente a las transnacionales, sino más bien uno en el cual los grupos económico/culturales del Tercer Mundo y del occidente industrializado que lucran con la actividad económica transnacional, sean opuestos a aquellos grupos que pierden con la misma.

Permítaseme que aclare esta idea poniendo énfasis en dos aspectos: el primero es que la dominación cultural, o los intentos de ésta mediante la dominación económica y política, han existido desde antes de la aparición de las empresas transnacionales (Carnoy, 1974). De este modo, el imperialismo económico, incluso bajo el capitalismo, se caracterizó tanto por la ocupación colonial directa (India, África, Sudeste asiático), en la mayoría de los casos sin inmigración de colonos permanentes, como por el control indirecto a través de la dominación del comercio (Inglaterra y Estados Unidos en América del Sur del siglo XIX y, más recientemente, Inglaterra y Francia en África). La colonización directa dio a la potencia ocupante la posibilidad de estructurar la formación cultural a través de reformas educativas, y el control simultáneo de las más altas jerarquías de la estructura ocupacional.

Los empleados de mayor estatus y mejor remuneración en la colonia, estaban asociados con la administración colonial, y la única forma de obtenerlos era pasar a través del sistema educativo colonial. Aún más, los patrones de consumo y conducta traídos por los colonizadores, pasaron a ser la representación del modelo cultural de más alto estatus (Foster, 1965; Clignet, 1970). La cultura autóctona era despreciada como primitiva, y en aquellos casos en que los colonizadores la valoraban, era a través de sus formas estrictamente primitivas (Fanon, 1968). El tipo de comportamiento autóctono que los colonizadores apoyaban, como lo demostró Memmi (1965), era el que confirmaba las imágenes estereotipadas que tenían ellos: se exigía de la población que fuese pasiva, ignorante, supersticiosa y haragana, lo que constituía una forma de legitimación de la colonización misma. Por lo tanto, la cultura “tradicional” era, en alguna medida, creada por la colonización. La desvalorización que hacía el imperialismo cultural de la cultura nativa se convertía en una profecía autocumplida. La población autóctona era primitiva porque esto era lo que de ella se esperaba dentro de la estructura colonial. Sólo eran consideradas inteligentes y de provecho aquellas personas que aprendían los pormenores del idioma y los conocimientos de los colonizadores, pero incluso éstas nunca lograban alcanzar el estatus de los colonizadores.

En los casos de colonización indirecta, en los cuales los comerciantes de la nación industrial, respaldados por el poder militar, controlaban el intercambio mercantil de un país del Tercer Mundo, fue creada una burguesía local, integrada por

propietarios de plantaciones y comerciantes locales, que provenían de la clase criolla. También ésta, al caer en los manejos de sus homólogos del país industrial, intentaron reproducir la cultura burguesa occidental, inserta en las condiciones no industriales que los rodeaban. Se pueden encontrar ejemplos extremos de lo anterior: una reproducción exacta de La Scala (de Milán) en el corazón del Amazonas: la última moda francesa en la Lima del siglo XIX; los millones gastados en la importación de alimentos enlatados durante el auge del café en Colombia, a principios de la década de 1950. Se trataba, una vez más, de esta cultura burguesa importada, que era dominante, aun sin la presencia real de empresas de países industriales. Fueron los comerciantes locales quienes importaron la cultura occidental industrializada; no se debe dudar de que fueron ellos los que la trajeron a sus países y la desarrollaron dentro del contexto local. El imperialismo cultural se dio como una parte de la división internacional del trabajo, reforzada por los grupos autóctonos que desarrollaron su propia riqueza y hábitos de consumo por medio de la producción y la exportación, para y hacia los países industriales, y por medio de la explotación de la masa de campesinos locales.

La empresa transnacional, por lo tanto, ha sido la última de una serie de formaciones sociales que han caracterizado al desarrollo capitalista en los últimos 200 años y que han afectado al cambio cultural en el Tercer Mundo. La transnacional se diferencia de las formas anteriores en el hecho de que aparece como desconectada del Estado-nación y de que promueve el cambio cultural, no tanto por razones de control físico o militar de la población local (por razones de explotación directa de la mano de obra y los recursos naturales), sino aparentemente para desarrollar un mercado de consumo y para elevar la productividad de la mano de obra local.

Sin embargo, cuando hacemos un corte a través de estas diferencias aparentes, vemos que sólo difieren en la forma, no en la sustancia. Las transnacionales no están separadas de los Estados-nación, aun cuando actúan como si económicamente lo estuviesen. Pero el poder económico se ve enormemente limitado en ausencia de un aparato represivo que lo haga efectivo. Este aparato represivo reside en los Estados-nación, tanto en las leyes internacionales creadas por los Estados industriales dominantes, e impuestas al mundo en su totalidad, como mediante los aparatos militares de los Estados dominantes y su aceptación del uso de ellos contra grupos en otros Estados. Cuando Chile nacionalizó sin la “adecuada compensación” a la ITT y la Anaconda, estas dos gigantescas empresas recurrieron en última instancia al uso de una fuerza estatal encubierta (la CIA), para colaborar en el derrocamiento de Allende. Cuando los rebeldes tomaron el control de la provincia de Katanga en Zaire, y amenazaron con hacer caer al gobierno de Mobutu, los preocupados banqueros estadounidenses, entre quienes están algunas de las transnacionales más grandes, pidieron la intervención de su gobierno. Éste les respondió con la ayuda de paracaidistas belgas y legionarios franceses. Sin esta clase de fuerza militar, usada generalmente más implícita que explícitamente, las transnacionales todavía podrían ser extremadamente poderosas (tal como ocurrió en el siglo XIX cuando los comerciantes de los países industriales manejaron el poder económico a través del control de los mercados y sistemas de distribución locales), pero ese poder sería mucho más limitado.

Por lo tanto, las empresas transnacionales dependen en última instancia de los aparatos represivos de los propios Estados-nación, y en la voluntad que éstos tengan de usarlos en favor de las necesidades de las transnacionales.

Generalmente pensamos que las transnacionales están apoyadas por las fuerzas represivas de sus Estados “de origen”, como respaldo de su poder económico. Pero éste no es siempre el caso, pues el aparato militar local también puede estar disponible para hacer efectivo el patrón de desarrollo buscado por las transnacionales. ¿Qué es lo que esto implica? En sus términos más simples significa que los Estados-nación del Tercer Mundo que “alojan” transnacionales pueden muy bien no estar en conflicto con ellas en lo más mínimo, sino estar dispuestas a apoyar su causa en contra de los disidentes, de los elementos antitransnacionales dentro de la nación.

Esto nos conduce al segundo punto: los Estados-nación no pueden por sí mismos ser considerados entidades homogéneas con culturas homogéneas.

Pero ¿qué significa, después de todo, que un Estado-nación del Tercer Mundo suprima el desarrollo endógeno, de masas, en favor de la cultura transnacional? Se pueden dar dos interpretaciones: la primera, congruente con la teoría de la modernidad es que las élites ilustradas y modernas del Estado-nación deben, en ocasiones, suprimir los elementos tradicionales, atávicos, que desean detener el progreso que lleva a una sociedad democrática, de alto consumo, a una cultura moderna y avanzada, sostenida por las empresas transnacionales y por las mismas élites nacionales y modernas. La segunda interpretación es la de que el Estado-nación no es, de ninguna manera, una identidad consensual, sino que representa más bien los intereses del grupo dominante, o de las alianzas de grupos que identifican sus intereses con la expansión de la cultura transnacional y del poder económico en su territorio.

Si analizamos la primera interpretación, veremos que las compañías transnacionales supuestamente contribuyen positivamente al crecimiento económico, y más aún, forman parte de un esfuerzo más generalizado orientado al desarrollo de la sociedad democrática, burguesa, que asegurará la estabilidad imprescindible a un crecimiento económico sostenido. Desde el punto de vista de la modernización, las compañías transnacionales contribuyen a un proceso de desarrollo deseable: tratan de elevar la productividad de la mano de obra local, y defienden los derechos individuales.

A pesar de las presunciones primarias de los teóricos de la dependencia (que discutiremos más adelante), las compañías transnacionales y sus formas específicas de conocimiento técnico, sí elevan, aparentemente, la productividad. En otras palabras, a pesar de la repatriación que hacen de grandes porcentajes de sus ganancias, y de que pueden, como sostienen algunos (Chase-Dunn, 1979), drenar la inversión reduciendo los índices de crecimiento, también es posible que estas empresas contribuyan a una productividad mayor de la mano de obra en algunos sectores de la economía y, consecuentemente, a un aumento en los índices de crecimiento (de Janvry y Crouch, 1980). Por otro lado, su colaboración en el desarrollo de una democracia burguesa no es tan evidente: en última instancia, el negocio de las empresas transnacionales es ganar dinero, y la cultura transnacional es tecnocrática y burocrática, apoyada en los valores jerárquicos y las relacio-

nes de la burocracia. Mientras que por un lado profesan una ideología empresarial de *laissez-faire*, las transnacionales son grandes organizaciones burocráticas que se caracterizan por la ausencia de esa clase de democracia económica (tomas de decisión por parte del dueño de la propiedad individual), que fueron las bases de la filosofía política democrática de los siglos XVII y XVIII (McPherson, 1977). Ambos factores (el objetivo de las ganancias y la estructura burocrática) hacen que las compañías transnacionales se interesen sobre todo en soluciones corporativas (burocráticas) frente a la inestabilidad política. Lo importante para ellas es un arreglo político tecnocráticamente eficiente, que provea estabilidad. Si esta eficiencia se encuentra en el autoritarismo militar, que éste entonces exista. Sin embargo, una autoridad en exceso represiva que podría provocar una reacción violenta, antiestabilizadora, no es tan deseable como una solución menos autoritaria, fundamentalmente porque aquella es menos eficiente a largo plazo.

Si analizamos la segunda interpretación en forma cuidadosa, veremos que lo que implica el conflicto dentro del Estado-nación es una lucha por el poder sobre la cultura (el proceso de desarrollo).

Las empresas transnacionales juegan un papel particularmente importante en esta lucha, a causa del poder económico que detentan, agregado al hecho de que las fuerzas represivas de sus “países de origen” están deseosas de respaldar ese poder, e incluso de fortalecerlo. Las compañías transnacionales son portadoras de recursos financieros y de ciertos tipos de conocimientos, ambos elementos de gran valor en la producción, y que pueden hacer más productiva la mano de obra. Pero, aún más importante, proporcionan la posibilidad de enriquecerse a ciertos grupos dentro de la sociedad (aquellos que son capaces, y están dispuestos, a entregar recursos y fuerzas represivas adicionales a estas compañías). Por todo esto, las transnacionales son inevitablemente atractivas. Prometen fortuna a un grupo limitado. Si éste gana el control del poder político, entonces el cambio cultural se da de un modo en particular.

Sin embargo, hay contradicciones enormes en ese camino de desarrollo. La teoría del conflicto Estado/transnacional centra su atención en las contradicciones que se dan, entre el Estado como administrador/planificador del desarrollo y las empresas transnacionales como inversionistas poderosos cuyos centros de administración y planeación están ubicados fuera de la nación, y cuyas acciones a menudo están en conflicto incluso con sus aliados periféricos:

“... el aparato del Estado, bajo la hegemonía burguesa, opera aparentemente con el propósito de asegurar la integración del sistema capitalista nacional, y que las corporaciones multinacionales sean uno de los factores principales de interdependencia e integración del sistema capitalista internacional. En este aspecto, los Estados y las empresas desempeñan funciones complementarias. De hecho, esto acarrea serias contradicciones y conflictos básicos; las empresas multinacionales no pueden renegar de las funciones tradicionales del Estado, que son necesarias para crear las condiciones favorables para el funcionamiento viable de la economía capitalista, como son promover el consenso y el “lugar social”, garantizar la libre circulación de los factores de producción, defender los derechos de propiedad, etc., mientras que estas mismas empresas representan una seria amenaza a la ejecución de aquellas funciones, a la vez

que vuelven inefectivos muchos instrumentos de política económica. Estas consideraciones más bien obvias, significan que los Estados-nación pueden ejercer solamente una “soberanía limitada” sobre las sucursales locales de las empresas multinacionales. En estos casos, los Estados-nación se enfrentan a una serie de obstáculos y limitaciones en relación con la puesta en práctica de su política económica. Esto es tanto más significativo por cuanto el Estado ha aumentado constantemente su área de intervención, y ésta se ha orientado hacia ciertos “objetivos estándar”, que han sido progresivamente incorporados dentro de indicadores más o menos formalizados y reglas ampliamente reconocidas (Martinelli y Somaini, 1973: 70-71).

La importancia de este tipo de contradicciones es secundaria si se la opone a las contradicciones fundamentales del desarrollo transnacional: solamente un grupo relativamente pequeño puede estar incluido, y junto con esta inclusión limitada debe venir el conflicto, tal como lo demuestra la existencia innegable de represiones severas en los países periféricos. Pero el conflicto no necesariamente es entre los Estados-nación y las compañías transnacionales; más bien, se da generalmente entre ciertos grupos — aquellos que se encuentran excluidos de los frutos del desarrollo transnacional— dentro del Estado-nación, y otros grupos —los que dominan y apoyan la cultura transnacional (el proceso de desarrollo). Cuando se argumenta que las empresas transnacionales limitan las posibilidades que tiene el Estado de alcanzar altos índices de crecimiento económico y un equilibrio de la balanza de pagos con bajos niveles de desempleo (Martinelli y Somaini, 1973), se está perdiendo de vista el aspecto de la contribución positiva y tal vez única de aquellas compañías al crecimiento económico, bajo la hegemonía burguesa. Quiere decir que puede perfectamente ocurrir que una fracción del bloque de poder opte por renunciar a algunas medidas de política económica del Estado, a fin de obtener el aumento en los ingresos que prometen las inversiones de las transnacionales, especialmente el ingreso para esa fracción del bloque de poder y sus aliados. ¿Son entonces las “restricciones” al crecimiento económico, pleno empleo, y equilibrio en la balanza de pagos, una contradicción? ¿O más bien lo es la opción de desarrollo asociada con aquella fracción de la clase gobernante que está dispuesta a promover la inversión de las transnacionales? La contradicción principal, por lo tanto, no se encuentra en el conflicto entre el Estado-nación y las transnacionales, sino en el proceso de desarrollo transnacional mismo, siendo las transnacionales parte del grupo gobernante, dándole al mismo su forma y su cultura.

En segundo término, enfocar las contradicciones que existen en las limitaciones de las transnacionales, a las políticas económicas y sociales del Estado-nación, exige una teoría de poder estatal cuestionado. Está implícito en este argumento el papel del Estado como mediador en la lucha de clases; éste es un elemento importante en el mantenimiento de la hegemonía burguesa. De lo anterior se desprende que hay otra clase que “cuestiona” el control del Estado por parte del grupo dominante. ¿Se encuentran las transnacionales fuera de este cuestionamiento sobre el poder del Estado? Esto implicaría que el grupo dominante que controla el poder doméstico del Estado podría ser capaz de poner en ejecución diferentes medidas económicas y sociales que mediaran en el conflicto de clases, si las transnacionales no estuviesen presentes. Dicho de otra manera, sería posible seguir una política diferente de desarrollo económico estatal, si las transnacionales

no exigiesen o creasen ciertas condiciones económicas. Pero esta es la situación de cualquier grupo gobernante. El proceso de desarrollo (cultura) de ese grupo condiciona las posibilidades del Estado de mediar, y a su tiempo el mismo proceso crea contradicciones en la superestructura (el Estado) que tienen influencia sobre la base misma del conflicto de clases (véase Poulantzas, 1979). Lo que describimos no es una contradicción entre el Estado-nación y las empresas transnacionales, sino más bien una contradicción que nace a partir del proceso mismo de desarrollo transnacional, proceso éste asimilado por el grupo local dominante, y que forma parte de su cultura. El grupo que controla al Estado ha aceptado inexorablemente a las transnacionales en su seno; se encuentran, por lo tanto, con todas las contradicciones que ello significa para el proceso de desarrollo capitalista, siendo parte del Estado y parte de la lucha de clases. Las contradicciones están en el proceso de desarrollo transnacional (la cultura transnacional), lo cual incluye al grupo dominante que gobierna al Estado-nación cuando este grupo es un aliado de las empresas transnacionales, y que incluye a éstas (y sus aliados) en la pelea por el poder cuando no controlan el aparato estatal. Esta lucha es tan significativa para los centros metropolitanos como para las periferias. Las compañías transnacionales forman parte de la lucha por el poder del Estado y, por lo tanto, no pueden ser consideradas como ajenas al mismo. Están en la lucha.

## II. Hacia una nueva teoría de la cultura

El análisis anterior puede ser considerado también como una serie de propuestas que dan forma a una alternativa entre la teoría de la modernidad y la del conflicto, entre el Estado-nación y las compañías transnacionales:

1. El Estado-nación no representa un consenso. Es más bien la arena donde se desarrolla un conflicto entre varios grupos insertos en el sistema económico y, hasta cierto punto, definidos por él, que luchan por el proceso de desarrollo. Los distintos caminos de desarrollo implican diferentes distribuciones del ingreso, diferencias en el poder de toma de decisiones y relaciones de producción también distintas.
2. El asunto más importante es el proceso de cambio. Por eso es que podemos concebir algunos de los conflictos que alteran la distribución del ingreso y el poder en la toma de decisiones, pero no los que modifiquen las relaciones de producción y el proceso de cambio. A este último conflicto lo llamamos lucha cultural; la lucha sobre la manera en la cual se toman las decisiones, se producen los bienes y se crea y distribuye el conocimiento.
3. Por lo tanto, la lucha no es entre la cultura de las compañías transnacionales y los grupos “tradicionales” dentro de los Estados-nación (teoría de la modernidad), ni tampoco entre los Estados-nación y las transnacionales mismas. La lucha es entre aquellos grupos dentro del Estado-nación que favorecen el desarrollo de la cultura de masas y, consecuentemente, la participación de éstas, y aquellos otros que apoyan un desarrollo cultural jerárquico y exclusivista, que en el mejor de los casos incorpora sólo de manera gradual a las masas de población al elevado consumo de bienes materiales, pero desde luego nunca a la creación y desarrollo de la cultura misma.

4. La lucha no sólo tiene lugar en el Tercer Mundo sino que también se da en el occidente industrializado, en donde el conflicto acerca del desarrollo doméstico y el papel que los gobiernos occidentales industrializados y las corporaciones juegan en el Tercer Mundo, ocupa un lugar destacado en la escena política. Por eso, la lucha cultural que se da en el Tercer Mundo no puede ser separada de la que se da en el mundo industrializado. Las corporaciones transnacionales, así como los grupos del Tercer Mundo aliados con ellas, tienen que enfrentarse al hecho de que el intento de imponer una forma particular de desarrollo, así como el desarrollo mismo, están siendo cuestionados por grupos que pueden incluso haberse beneficiado con ellos en el pasado. Lo que está en juego es la voluntad o capacidad política de los grupos dominantes del mundo industrial, aliados con las transnacionales y las burguesías locales del Tercer Mundo, para proporcionar apoyo militar en los conflictos que aquí tienen lugar. La ausencia de tal apoyo, disminuye claramente la capacidad de dominio que tenga la cultura transnacional.
5. Por todo esto, el desarrollo cultural no es una cuestión de consenso entre el Estado-nación y la transnacional, ni tampoco una de lucha entre la cultura nacional y otra transnacional importada del occidente industrializado. Más bien, la cultura se desarrolla mediante una lucha de los grupos que tratan de crear la posibilidad de un proceso de cambio endógeno, basado en la masa, participativo, contra aquellos que insisten en que la toma de decisiones sea burocrática, exclusiva, en donde unos pocos dirijan el proceso para las mayorías.
6. No está claro si el proceso de desarrollo transnacional puede o no producir mayores índices de crecimiento económico que los que lograría un desarrollo endógeno. Esto plantea la cuestión del conocimiento técnico de la compañía transnacional y su papel en el desarrollo endógeno. En otras palabras, el asunto no es simplemente que el poder de las transnacionales imponga su cultura en un Estado-nación económica y políticamente débil. Las compañías poseen una experiencia, conocimiento y capacidades técnicas que resultan útiles para la transformación de recursos naturales en productos terminados más valiosos, y son expertas en materia de mercados para exportaciones, de forma muy similar a la que tenían los comerciantes del siglo XIX. Si un país del Tercer Mundo desea desarrollar muchos de sus recursos en forma eficiente, algún modo debe obtener la destreza de las transnacionales, y a menudo su financiamiento. El precio para lograr un desarrollo endógeno, separado por completo de las capacidades técnicas y de organización que monopolizan las empresas transnacionales, puede ser muy alto. Países como China, Cuba, Tanzania y Zimbabwe enfrentan este mismo problema. Aquí mucho depende también de la lucha que los países industrializados sostengan. La relación entre el desarrollo del Tercer Mundo, incluso el acceso al conocimiento técnico monopolizado, y las empresas transnacionales depende en parte de los cambios que ocurren en los procesos de desarrollo (cultura) del capitalismo occidental.

Estas seis proposiciones sugieren una visión del imperialismo cultural, del desarrollo económico endógeno, y de la cultura misma, que difiere de los conceptos propuestos por teorías anteriores. Mi principal diferencia se apoya en una rede-

finición de “endógeno” y una reconceptualización del Estado-nación. Sostendré que “endógeno” no significa necesariamente “dentro del Estado-nación”, a pesar de que las luchas en sí mismas pueden definirse geográficamente por el Estado-nación y de que el “nacionalismo” puede jugar un papel importante en la lucha cultural. También sostendré que el concepto de lucha es un concepto de formación cultural, y que las formaciones culturales a través de la lucha en distintos Estados-nación se encuentran vinculadas entre sí. De la misma forma en que el imperialismo cultural de los grupos dominantes se transmite de uno a otro en los países del Tercer Mundo (o incluso de uno industrializado a otros; véase Poulantzas, 1975), así las luchas contra la cultura transnacional, a pesar de que toman diferentes formas en los distintos Estados-nación, se vinculan unas con otras.

Para poder desarrollar adecuadamente estos conceptos, y pasar de ellos a una estrategia de cambio, debemos definir tres ideas fundamentales: 1) la relación que existe entre el desarrollo económico y el cultural; 2) el concepto de Estado-nación; y 3) la noción de imperialismo/dependencia.

### III. Desarrollo económico y cultural

Marx y los marxistas han considerado siempre que la estructura (la producción) y la superestructura (los valores sociales, las normas, la ideología y el aparato estatal) están íntimamente vinculadas, en tanto que esta última ejerce la función de reproducir las relaciones sociales de producción, tanto por caminos represivos como ideológicos. En este sentido, puede pensarse que la cultura es el conjunto de ideas e instituciones que reproduce las relaciones de producción. Pero este concepto de cultura, a pesar de que excluye al conflicto acerca de la ideología y las instituciones (o incluso acerca del aparato represivo) si trae implícito la idea de una única cultura dominante (hegemonía de clase dominante) que permite una reproducción exitosa. La superestructura es el arma represiva e ideológica del grupo dominante. En el caso del capitalismo, este grupo es una forma de la burguesía. Y tal como se da en el capitalismo, con cambios concomitantes en la formación social asociada con las relaciones capitalistas de producción, es posible esperar que la forma de la cultura dominante cambie también, puesto que la reproducción requiere nuevos valores y normas. A pesar de esto, la esencia de la cultura dominante, en el caso en que las relaciones de producción son de explotación, es también (por definición) de la misma naturaleza. La cultura burguesa es represiva por definición; es limitada y exclusiva puesto que reproduce las relaciones de producción que tienen, por un lado, una clase —los dueños del capital— que extrae un excedente de la otra, la masa de trabajadores. Para lograrlo, la cultura de la clase trabajadora debe ser desaprobada y marginalizada: su lenguaje, sus formas de vestir, sus hábitos, todo debe ser considerado indeseable (Bourdieu y Passeron, 1979). La burguesía puede lograr esto gracias a su poder económico, su capacidad de contratar y despedir, de permitir que la gente trabaje o no, y de pagarles salarios más altos o más bajos cuando finalmente trabajan. Así, los mismos trabajadores llegan a creer en el valor del comportamiento burgués y en la inutilidad de su propia cultura.

Este dominio de una cultura sobre otra, con el propósito de que se asuma una forma particular de desarrollo económico, supone que la superestructura es absolutamente dependiente de la estructura, que se deriva totalmente de ésta. Y aun así, existe y se desarrolla una resistencia a la dominación cultural. ¿Cuál es la naturaleza de esta resistencia? Hay por lo menos tres puntos de vista sobre este aspecto. El primero, que se encuentra en Marx y que Engels trata más adelante, afirma que el desarrollo capitalista debe alcanzar un punto en el cual los trabajadores se vean gradualmente empobrecidos, de manera tal que su condición de explotados trascienda al poder de la represión burguesa y la ideología, y los eleve a una comprensión total de la verdadera naturaleza de su condición. La resistencia y la rebelión que surgen de las contradicciones en la estructura, dan la oportunidad de que se exprese la verdadera cultura de la clase trabajadora; la relación es una expresión de la toma de conciencia de la clase trabajadora, y la toma de conciencia, en este caso, debe ser vista como cultura.

El segundo punto de vista se encuentra vagamente en Marx y fue desarrollado por Lenin: considera que la resistencia surge de las contradicciones en la estructura y toma la forma de un partido revolucionario, un partido de vanguardia que en esencia desarrolla la toma de conciencia en los trabajadores, una toma de conciencia elaborada por la vanguardia consciente de la clase obrera. En otras palabras, la cultura revolucionaria (la clase trabajadora) es una cuestión de partido, y éste está dirigido por una élite consciente que conduce a la clase de los trabajadores hacia una cultura revolucionaria.

El tercer punto de vista, que se encuentra en Gramsci (1971), ubica a la resistencia y al conflicto en la misma superestructura. Así, Gramsci considera a la crisis en la hegemonía cultural de la clase dominante como un factor clave en el desarrollo de la resistencia y contrahegemonía. Es entonces la crisis de legitimidad ideológica la que brinda las posibilidades a un partido revolucionario, contrahegemonico, de elevar la conciencia, más que la crisis económica, puesto que en la medida en que el grupo dominante pueda mantener su posición de hegemonía superestructural sin cuestionamiento, puede sobrevivir a cualquier contradicción económica o aumento en la explotación. Dicho de otro modo, Gramsci depende del concepto leninista de partido revolucionario como el vehículo principal del cambio cultural endógeno, pero considera que éste surge como el resultado de una lucha dentro de la superestructura misma; más como una lucha ideológica acerca de la reproducción, que en la producción.

Otra versión de este punto de vista considera que la resistencia se desarrolla en aquellos grupos que se encuentran más alejados de la dominación colonial (Fanon, 1968). Fanon sostiene que los grupos más endógenamente “puros” de los países colonizados son quienes menos interés tienen en permanecer en la órbita colonial (puesto que son los menos dominados por la hegemonía colonial) y, por lo tanto, son los más capaces y quienes más probablemente se levantarán contra los colonizadores y desarrollarán un proceso revolucionario endógeno. En esta versión, la resistencia y la insurrección se genera del choque cultural, del conflicto entre un camino de desarrollo africano tradicional y el colonialismo. Pero lo más interesante de este enfoque es que considera que los elementos menos “explotados” de la sociedad son quienes forman la vanguardia revolucionaria, fundamentalmente por razones culturales.

En todos estos enfoques podemos encontrar elementos comunes en cuanto a la relación entre la estructura económica y la cultura. Lo fundamental para las relaciones entre las diferentes personas, es la manera en que se producen los bienes y servicios, puesto que el trabajo es un elemento básico de la subsistencia (reproducción del trabajo). Las relaciones por sí mismas, así como su reproducción de generación en generación, son la esencia de una cultura social. Pero también observamos que la cultura no es consensual, a menos que las masas participen en su desarrollo. En el caso de la cultura burguesa, la participación está necesariamente limitada, y lo está a causa de que la clase burguesa se encuentra también limitada por la propiedad del capital. En los países del Tercer Mundo, esta propiedad de los medios de producción se encuentra a menudo aún más concentrada que en el occidente industrializado, particularmente a partir del momento en que el cultivo de subsistencia se convierte en un elemento marginal de la economía.

Una participación limitada en la toma de decisiones económicas trae aparejado un acceso limitado al conocimiento, y un conflicto cultural inherente entre el sistema de valores dominante, hegemónico, que sirve a la clase que domina para excluir a los grupos subordinados, y un sistema de valores subordinado, que sirve a las masas para mantener su identidad y autoestima. Un sistema de producción conflictivo significa, por lo tanto, conflictos entre culturas: la diferenciación cultural es una parte de la diferenciación económica y es esta diferenciación inherente y reproducida la que es implícitamente conflictiva cuando la diferenciación también significa dominación.

Sin embargo, también podemos encontrar diferencias importantes entre los distintos puntos de vista, en la relación entre cambio económico y cultural. Gramsci pone mucho más énfasis que Marx o Lenin en la contradicción en la superestructura —en el conflicto entre culturas— como el extremo conductor de un conflicto económico. En una cierta interpretación de Gramsci, las luchas culturales pueden ser el extremo conductor de un esfuerzo global para cambiar el proceso de desarrollo, siempre teniendo en cuenta que la cultura y la naturaleza de la lucha cultural se encuentran enraizadas en las relaciones de producción.

Podemos ser más precisos: no es adecuado ver al cambio cultural como la correspondencia de cambios en la formación social, o ver a la cultura por sí misma como un derivado de las relaciones de producción, o sea que el grupo que domina la producción define —por medio de su hegemonía— la jerarquía de la sociedad entera. Los valores dominantes, así como las costumbres, son ideológicamente importantes en la diferenciación del poder de la mano de obra y en la reproducción de la estructura de clases (relaciones de producción), pero de la misma manera en que hay contradicciones inherentes a la producción capitalista que crean la necesidad de una hegemonía cultural, hay contradicciones que surgen al tratar de imponer una escala de valores culturales dominantes a la población considerada como un todo.

Ya hemos mencionado una de estas contradicciones: la cultura burguesa dominante es inherentemente excluyente (sirve como una base de diferenciación); por lo tanto, la masa de trabajadores y campesinos no puede aprender el lenguaje, o usar la ropa o seguir los modelos de comportamiento del grupo dominante. Deben

permanecer en los umbrales de la cultura burguesa. Como lo hemos sostenido, la burguesía fue la primera clase social en la historia que proclamó que todos (o por lo menos todos los hombres) podrían pertenecer a ella. La necesidad de un trabajo asalariado, sin embargo, excluía esa posibilidad —la clase trabajadora estaba y está naturalmente impedida de alcanzar el conocimiento y comportamiento burgueses—. Por eso la cultura dominante, bajo el sistema de producción capitalista, no puede convertirse en cultura de masas; tan sólo pequeños elementos de los hábitos de consumo burgueses pueden filtrarse hasta las masas, y eso solamente en el occidente industrial o en ciertos países ricos en petróleo. Es a través de esta contradicción que el desarrollo económico (la acumulación de capital) se vincula íntimamente con la aparente universalización de la cultura burguesa, puesto que si bien las masas no pueden convertirse en burguesas a través de la propiedad generalizada de los medios de producción (democracia económica), pueden alcanzar “estatus burgués” mediante una elevación del consumo (hasta los niveles que se consideran de burgueses).

Pero este incremento en el consumo, no se “regala” a las masas. Éstas lo ganan mediante la lucha con la clase dominante. De esta manera, con la acumulación de capital (crecimiento económico), la masa de grupos subordinados puede gradualmente —mediante el conflicto y la lucha por el excedente— lograr aumentos salariales que les abren posibilidades de consumo y que hacen que gradualmente las masas sean admitidas dentro de una parte de la cultura burguesa. A pesar de que en raras ocasiones pueden convertirse en agentes de decisiones (tener acceso al conocimiento y control burgués), los miembros de las clases subordinadas pueden luchar y ganar lentamente algunos de los niveles burgueses de consumo.

Tal “fetichismo de la mercancía”, como la llamó Marx, puede considerarse como una forma “falsa” de comprender la naturaleza de la cultura burguesa: los trabajadores pueden llegar a sentir que han sido incluidos dentro de la burguesía, pero no lo están. Pero, falso o no, los grupos subordinados efectivamente luchan con el propósito de lograr niveles de consumo más altos, y éstos son el principal elemento de inclusión prometido por el crecimiento capitalista. Si el desarrollo capitalista tiene éxito en hacer accesibles los niveles de consumo más altos, entonces serán cada vez más los miembros de las clases subordinadas que se sientan incluidos en la burguesía y, por lo tanto, encuentran difícil luchar contra ésta, identificarse con una contrahegemonía. Es esto, desde un ángulo diferente, exactamente lo que prometen las transnacionales y los grupos burgueses del Tercer Mundo (e incluso del occidente industrializado) aliados a ellas: con el incremento de la técnica y de la experiencia, conocimiento y capacidad que tienen para la organización, las compañías transnacionales pueden elevar rápidamente los niveles de consumo y, de esta forma, incluir una proporción cada vez mayor de personas dentro de los hábitos de consumo de la cultura dominante.

Es como resultado de la lucha de clases que el desarrollo económico se convierte en sinónimo de un estándar de vida mejorado para una parte de las masas, la cual aumenta gradualmente a medida que progresa el desarrollo. Fracasos en el desarrollo económico, o no lograr que llegue a los grupos subordinados el crecimiento económico, puede significar el fracaso de la cultura burguesa: puesto que

esta cultura promete la inclusión, pero es implícitamente excluyente, el único camino por el que puede continuar desarrollándose es mediante algunas formas de inclusión, más específicamente, mediante un aumento en el consumo de bienes. Mientras que los grupos subordinados excluidos de la cultura burguesa puedan creer que en última instancia se les incluirá en ella, aunque sea mediante un aumento en el consumo de bienes, existe la posibilidad de que pospongan su conflicto con dicha cultura. Esto es, a la vez, fetichismo de la mercancía, y respuesta a una demanda real de la clase trabajadora.

Pero el aumento del consumo no es la única forma en que las masas han luchado para obtener el “estatus burgués”. Durante el siglo XIX, en Europa y Estados Unidos la clase trabajadora luchó y obtuvo un poder político mayor mediante el sufragio universal. La burguesía renunció a una parte de su exclusividad cultural (el derecho a determinar quién controlaba el poder estatal) a efectos de preservar su hegemonía cultural global. Para ponerlo en términos marxista-leninistas, el sufragio representa para la clase trabajadora una victoria falsa, puesto que significa su participación en una institución controlada por la burguesía: el Parlamento. Pero, de la misma manera que no debemos estar dispuestos a rechazar la idea de que el aumento en el consumo es una victoria de los trabajadores (y una mejora significativa para los grupos subordinados), no debiéramos rechazar la idea de que participar en la democracia burguesa es también una victoria de los trabajadores. Mientras que ambas implican solamente una inclusión parcial en la cultura burguesa (lo que hará detenerse a los grupos subordinados), una vez obtenidas estas victorias, gracias a haber reclamado, mediante el consumo incrementado y la participación política, una inclusión total, vale decir, todo el consumismo disponible (una distribución mucho más pareja de los ingresos) y el control del proceso de toma de decisiones (a través del control del aparato estatal) — la respuesta es naturalmente, que esto es exactamente a lo que la clase dominante se va a resistir, a menudo violentamente—, no debemos, sin embargo, rechazar como “falsa conciencia” la demanda y obtención, por parte de los grupos subordinados, de un aumento en el consumo y en la participación política, simplemente porque sepamos que la burguesía resistirá en última instancia estas demandas en forma violenta.

Los grupos subordinados deben estar preparados para esta reacción violenta mucho antes de que ocurra. Lo importante aquí es que la cultura burguesa, a efectos de dominar con éxito a los grupos subordinados, debe ser “oficialmente” inclusiva; debe dar la impresión de estar dispuesta a incluir a todo el mundo en “la sociedad”, por lo menos bajo las circunstancias que se dan en el siglo XX. Pero, por ser ideológicamente inclusiva y excluyente, en la práctica surgen contradicciones importantes a nivel ideológico-cultural.

He mencionado dos formas de inclusión parcial de los grupos subordinados dentro de la cultura burguesa: el aumento del consumo de bienes y el aumento de la participación política. Supongamos ahora que hay una crisis económica y que el proceso de acumulación de capital se enlentece. Como sabemos, el desarrollo capitalista se ve frecuentemente marcado por tales crisis. Si la burguesía no puede otorgarles un consumo aumentado a los grupos subordinados, durante un periodo de tiempo sostenido, una de las bases mismas de su legitimidad cultural resulta

cuestionada (en Estados Unidos, la hegemonía burguesa ha sido particularmente exitosa en convencer a los grupos subordinados de la capacidad que tiene la economía capitalista de recuperarse de sus crisis económicas, de solucionarlas). Incluso en el pasado, cuando los niveles de consumo eran más bajos, la burguesía de Estados Unidos fue capaz de mantener el control de las instituciones reproductivas, incluso en medio de crisis extremas.

Por esto las transnacionales pueden convertirse en algo tan importante para las clases dominantes en los países del Tercer Mundo,<sup>1</sup> puesto que prometen un desarrollo económico más rápido y un aumento del consumo *per cápita*, mediante el incremento de los índices de inversión y una mejora en la eficiencia. Y, sin embargo, las compañías transnacionales no pueden prometer evitar las crisis económicas en los países del Tercer Mundo, puesto que éstas se desarrollan en el occidente industrializado y son en gran medida el resultado de fuerzas económicas y sociales de los países desarrollados.<sup>2</sup> Los esfuerzos de las clases dominantes para elevar el consumo *per cápita*, son parte, por lo tanto, de la lucha por la prosecución del dominio de la cultura burguesa. De la misma manera, la existencia de por lo menos una fachada de democracia política cabe dentro de esta misma categoría. El desarrollo de la cultura burguesa requiere hoy, por lo menos ideológicamente, la participación política de las masas mediante el voto. Esta cuestión jamás ha ido más allá de la noción de inclusión parcial dentro de la burguesía: en un esfuerzo por ganar legitimidad frente a sus grupos subordinados, los gobiernos de los países industrializados han elevado la participación política de las masas y las elecciones en el Tercer Mundo, a la categoría de “derechos humanos”.

---

<sup>1</sup> Una nota acerca del término “clases locales dominantes”: desde la aparición del libro de Berle y Means sobre la corporación (1933) en Estados Unidos, ha habido una larga discusión acerca de si los capitalistas tienen o no aún el control del capital, y del significado del término “burguesía” (véase Fitch y Oppenheimer, 1970; Sweezy, 1970). El capitalismo monopólico ha sido marcado, sin duda, por el crecimiento de una clase dirigente que tiene una parte cada vez mayor (si no la totalidad) de las decisiones de la sociedad capitalista en sus manos. Como lo señalamos anteriormente, las compañías transnacionales son en gran medida organizaciones burocráticas a una gran distancia de los empresarios individuales del siglo XIX. En algunos países, como Tanzania o Guyana, la burocracia estatal, a todos los efectos prácticos, controla el proceso de toma de decisiones económicas (y “posee” los medios de producción) a pesar de que existen en esos países fracciones pequeñas y políticamente débiles de burguesías productoras y comerciantes. Yo siento que el factor importante es si los grupos dominantes, sean o no capitalistas en la definición tradicional, han incorporado una cultura burguesa, especialmente en el control jerárquico de los excedentes de la extracción y su inversión (control del desarrollo económico) y también en sus hábitos de consumo, en otras palabras, si han mantenido las relaciones burguesas de producción y la exclusividad de la cultura burguesa, y la han aplicado al mantenimiento de su posición en la cúspide de la jerarquía económica y política.

<sup>2</sup> Incluso esto no es totalmente cierto. Las últimas crisis en los países industrializados han sido atribuidas, en parte, a los acontecimientos ocurridos en el Tercer Mundo, tales como la guerra de Vietnam y la decisión de los países productores de petróleo de tomar el control de su producción y de fijar los precios del crudo.

Se hace necesario, sin embargo, separar estas dos formas de inclusión, según se mire desde el ángulo de las “nuevas” clases dominantes, o desde el de las compañías transnacionales. La participación política es ventajosa para ambas cuando ayuda a promover la estabilidad a largo plazo: vale decir, cuando logra la identificación de una porción cada vez mayor de las masas con la cultura burguesa. Pero la misma participación se vuelve disfuncional para la cultura burguesa cuando puede alterar el equilibrio del poder político (control del Estado), de forma que la cultura de la clase dominante comienza a ser socavada, y empieza a surgir una legítima cultura de masas basada en el cambio económico y en formas alternativas de desarrollo.<sup>3</sup> En ese momento debe suspenderse la participación política de las masas, si es que la cultura dominante (la burguesa) va a continuar dominando; así termina esta forma de inclusión. Como hemos mencionado, no hay ninguna incongruencia entre la moderna burocracia transnacional y un sistema político estatal autoritario. El concepto de regímenes militares “progresistas” que trabajan mano a mano con las empresas transnacionales “progresistas” para producir un rápido desarrollo económico según el modelo transnacional, ha sido aplicado en tantos lugares, que se acepta ya como una “nueva forma” de estructura político-económica (Collier, 1979). En realidad, este tipo de autoritarismo deriva de las relaciones burguesas de producción (O’Donnell, 1972), que da origen a la naturaleza represiva de esas relaciones (Poulantzas, 1975).

Por otra parte, la inclusión dentro de la cultura burguesa mediante un aumento del consumo *per cápita* es no sólo esencial para la reproducción capitalista (es la legitimidad de la cultura burguesa por sí misma), sino que es cada vez más esencial para el crecimiento de las transnacionales y otras unidades de producción (tanto estatales como privadas) en el Tercer Mundo. Éste es un fenómeno reciente, que emanó de la industrialización resultante de la sustitución de importaciones que empezó en América Latina y la India en la década de 1930 y se extendió a cierto número de países durante la década de 1950 (ECLA, 1949). Las transnacionales más grandes continúan siendo, desde luego, extractivas (las compañías petroleras), y no dependen para nada de los mercados locales. Sin embargo, la banca transnacional depende cada vez más de las ganancias obtenidas en el Tercer Mundo, y a pesar de que gran parte de sus préstamos son con las compañías transnacionales y las locales que producen para la exportación, también se encuentran involucrados con la producción para el consumo local (automóviles, comestibles e, incluso, productos intermedios importantes como fertilizantes, tractores, acero y productos metálicos). El crecimiento de los mercados del Tercer Mundo es cada vez más importante para el bienestar económico de la clase dominante: la inclusión de las masas en este aspecto de la cultura burguesa ya no es solamente una demanda por parte de elementos de los grupos subordinados; se vuelve cada vez más importante para las clases dominantes mismas.

#### IV. El concepto de Estado-nación

La hegemonía de la cultura de la clase dominante, en este caso la cultura burguesa, se establece a nivel del Estado-nación. Sin duda, las naciones existían antes de que la burguesía dominase, pero ésta fue capaz de adueñarse de la idea de nacio-

---

<sup>3</sup> Esto era lo que estaba ocurriendo en Chile y Argentina a principios de la década de los setenta.

nalismo, y la usó como un elemento de inclusión/exclusión dentro de la misma cultura burguesa. El Estado-nación vino a representar en Europa y América al estado burgués, y la burguesía intentó definir la historia y la geografía del Estado-nación en términos de historia burguesa, y a las fronteras de los Estados en términos de fronteras de los mercados nacionales. Poulantzas (1979) explica este esfuerzo efectuado por la burguesía, como un intento de reincorporar a la mano de obra, separada de sus herramientas y su producto, dentro de una nueva cultura, una cultura definida por la burguesía. Así, el nacionalismo burgués es un intento de reincorporación de la mano de obra alienada, un intento de inclusión de ésta a una cultura definida por los burgueses. Esta inclusión/exclusión tiene dos elementos: uno es temporal (la historia) y el otro es espacial (el territorio). La burguesía define la historia nacional en términos de su historia, y define al territorio en términos de mercados “nacionales”. Las masas y su cultura están incluidas en la historia nacional tal como la define el enfoque de la historia que tiene la clase dominante (la burguesía), el papel que juegan las masas y su cultura en dar forma a esa historia está definido por la clase dominante. De la misma manera, las fronteras territoriales quedan delimitadas por las nociones que del territorio tiene la clase dominante, y el que una persona o grupo “pertenezca” o no a la nación queda determinado por esa definición.

Pertenecer a la nación significa, para la ley nacional, estar sujeto a sus leyes y costumbres; vale decir, comportarse de acuerdo con los valores de la clase dominante y continuar con el desarrollo histórico de la cultura nacional, de acuerdo con la definición de desarrollo histórico surgida de la clase dominante. Pero al mismo tiempo, la nación y el nacionalismo proporcionan una identificación: permiten que el individuo se ubique a sí mismo en algún contexto social que propicia la integración. Esto es lo que los expertos en ciencia política de Estados Unidos acostumbraban llamar la construcción de la nación (Almond y Powell, 1966), el esfuerzo que realiza la clase dominante en las naciones “nuevas” para establecer la legitimidad del Estado-nación, como una fuerza de unión entre grupos con diferentes historias, que han estado separados del control de su historia y desarrollo.

¿Pero, quién definió este Estado-nación y su desarrollo histórico?

En Europa y Estados Unidos fue/es claramente la burguesía dominante. En América Latina fue, en la mayoría de las naciones, la burguesía mercantil criolla, aliada con los latifundistas criollos. Sin embargo, en África, en muchas áreas de Asia y en algunos países de América Latina (Panamá, las Guyanas y la Española, por ejemplo) fueron una burguesía extranjera y la competencia entre las clases dominantes de los países europeos (y de Estados Unidos) las que definieron los territorios de los Estados-nación.

Si la burguesía extranjera define el territorio y también interviene en la historia nacional de un Estado-nación, los movimientos de independencia que resulten se encuentran ligados a una lucha creada por extranjeros y que tiene lugar dentro del Estado-nación. Y, tal como lo reconoció Fanon, un movimiento independentista, guiado por una élite local creada desde el exterior, generalmente quedaría atado a la definición de cultura de sus creadores. Sin duda, a pesar del carácter claramente anticolonialista de algunos movimientos independentistas africanos y asiáticos,

muchos de los que “triunfaron” y obtuvieron el poder político, lo lograron debido a su voluntad de continuar con la esencia de la cultura burguesa extranjera dentro del contexto del Estado-nación independiente. Cuanto más lejos estuviesen de esta esencia, más difícil era para los movimientos independentistas establecer un nuevo Estado-nación (Argelia, Vietnam, Zimbabwe, Angola, Mozambique, e incluso la India).<sup>4</sup>

Sin embargo, el elemento importante aquí es que los movimientos independentistas, especialmente los de las colonias africanas, se organizaron usualmente dentro de los confines de los Estados-nación que habían sido definidos territorial e históricamente por las burguesías extranjeras, quienes, por una razón u otra, habían encontrado que esas fronteras les convenían. En algunos casos, como los de Ruanda, Nigeria y Zaire, las consecuencias fueron desastrosas. En efecto, hay muy pocos países africanos al sur del Sahara en donde las luchas tribales se hayan solucionado. En casi todos los casos, el control estatal ejercido predominantemente por una tribu, tiene como consecuencia que se intente orientar el desarrollo en favor de la misma. En países del Asia, como Malasia, Corea, Vietnam, India, Pakistán, Indonesia, las definiciones de los Estados-nación estaban todavía en disputa mucho tiempo después de haber obtenido su independencia.

No es necesario llevar este aspecto mucho más allá: el concepto de Estado-nación en el Tercer Mundo, especialmente en términos culturales, sólo puede manejarse (como en el occidente industrializado) en términos de un grupo dominante que intenta imponer su cultura y su concepto de nación a la totalidad de la sociedad nacional. En el Tercer Mundo, debido a su historia colonial, esta dominación se encuentra a menudo seriamente desafiada (a veces el conflicto acerca de la definición del Estado-nación se encuentra promovido por la potencia colonial, ansiosa de derrocar al grupo dominante). En otras palabras, el Estado-nación tal como es concebido en la mayoría de las definiciones de nación prácticamente no existe, no se encuentra aceptada como base de integración por importantes sectores de la población y, en algunos casos, sólo la fuerza represiva en manos de un grupo dominante tiene éxito para garantizar las fronteras territoriales del Estado. La concepción burguesa de Estado-nación como un elemento de cultura (identificación nacional) está presente en algunos países del Tercer Mundo (especialmente de América Latina) en donde la lucha de clases se lleva a cabo dentro de los confines del Estado-nación, una lucha por el poder del Estado y por la cultura nacional (quién define la historia y qué es la historia nacional), pero no sobre la definición territorial. Sin embargo, en muchos países africanos y asiáticos la lucha es a menudo acerca de la definición territorial misma de la nación (quién quiere estar físicamente dentro y quién fuera).

En ambos casos, el Estado-nación es desafiado; en el primero, lo que está en disputa es la definición de historia y cultura nacional y, con ellos, el proceso de desarrollo y el poder estatal. Éstos se encuentran íntimamente ligados. Los apar-

---

<sup>4</sup> Desde luego, entraban otros factores dentro de esta fórmula, particularmente la competencia de Estados Unidos, después de la II Guerra Mundial, con las potencias colonialistas decadentes (Gran Bretaña, Holanda y Francia) y la presión resultante que se les ejerció para que se desprendieran de sus colonias.

tos cultural y estatal son la materialización y la condensación de las relaciones de clase (Poulantzas, 1975). Como hemos sostenido, el nacionalismo y la definición del Estado-nación son también una expresión de las relaciones de clase y de la dominación de una en particular. Pero hacer que la nación sea una nación “legítima” y en general aceptable de “inclusión” dentro de la cultura burguesa, significa darle a las clases subordinadas la posibilidad de reclamarla para sí mismas. Si todo el mundo está “incluido” en el concepto de nación de la clase dominante, ¿por qué razón debiera ésta tener más derechos a la historia cultural nacional que la subordinada?

El nacionalismo (la inclusión dentro de un Estado-nación en particular) no sólo “unifica” dentro de la dominación a las clases subordinadas con sus grupos nacionales dominantes, sino que también “nacionaliza” la lucha de clases; esto es, define la lucha de clases en términos nacionales y la llena de características “culturales nacionales”. Del mismo modo en que la burguesía nacional intenta reproducir las relaciones de clases, mediante la evocación exitosa de las metas y logros “nacionales” (“somos todos americanos” (*sic.*), “una nación bajo Dios”, etc.), las clases subordinadas expresan su lucha en términos nacionalistas también. El Estado-nación burgués resulta incorporado a la cultura revolucionaria.

En el segundo caso, esto frecuentemente no es cierto: la definición extranjera del Estado-nación, impuesta a una cantidad de grupos diferentes, con largas, distintas y a menudo antagónicas historias, no resulta incorporada dentro de las luchas de un grupo contra otro. Más bien ocurre que algunos grupos luchan por separarse del Estado-nación que otros definieron para crear el propio. Generalmente, esto toma la forma de una separación directa, como la guerra civil nigeriana, el movimiento de liberación polisario, el movimiento de Eritrea, los kurdos, etc.

Con mucha menor frecuencia, la lucha se centra en el aumento de los derechos de algún grupo “nacional” particular dentro del Estado-nación, grupos éstos que se identifican como miembros de la nación (aceptan la definición de ésta), pero como integrantes de un nivel de membresía significativamente más bajo que otros. Es importante que se distinga este tipo de lucha del primer caso de lucha de “clases”. La “sobreexplotación” de ciertos grupos subordinados particulares dentro de las relaciones de clases generales es, a no dudar, parte importante de estas relaciones (Harris, 1972). Al mismo tiempo, sin embargo, las características de estos grupos subordinados, que permitan que la clase dominante los distinga y sobreexplota (a menudo con la colaboración de elementos del grupo subordinado que pueden, de esa manera, sentirse menos explotados, y también “más incluidos” dentro de la cultura de clase dominante), también los unifica desde el punto de vista cultural. Ya sea que estos rasgos que los distinguen sean el color, el sexo, la tribu o la pertenencia a subgrupos nacionales, es cierto que la identificación que se necesita para sobreexplotarlos es también la que hace posible la resistencia y lucha. Si la cultura del grupo dominante fuese fiel a su palabra de incorporación equitativa al desarrollo “nacional”, sin duda no habría ni explotación ni sobreexplotación, pero desde el momento en que éstas existen, tenemos dos formas de resistencia al poder estatal y a la definición del Estado-nación como tal. Una es una lucha de clases, y la otra son los movimientos que se apoyan en la cultura del subgrupo.

Un aspecto interesante de este tipo de movimientos culturales a nivel de subgrupo dentro de la lucha de clases global, es que tienen lugar en Estados-nación donde el grupo dominante ha sido capaz de legitimar el concepto territorial de la nación y de identificar a aquellos subgrupos con los aparatos estatales que gobiernan la nación. Si falta esta identificación se dan más bien movimientos separatistas, que luchan por mayores derechos (inclusión). Los movimientos negro, femenino, chicano e indígena estadounidenses aceptan al país como la entidad nacional. Buscan, en su mayor parte, organizarse alrededor de una identidad cultural a fin de terminar con la sobreexplotación, de ser incluidos en un plano de igualdad dentro de las clases subordinadas (de ser igualmente explotados). Los marxistas tradicionales, en general, han discutido el apoyo a estos movimientos de subgrupos, sobre la base de que tales movimientos aceptan generalmente la explotación de clases (las relaciones de clases en la producción), mientras que se limitan a luchar por una inclusión igualitaria dentro de esas relaciones.

Pero ésta es una forma incorrecta de entender a la dominación cultural y su relación con la lucha de clases. La sobreexplotación mediante la identificación cultural es parte medular de las relaciones de producción. Las mujeres han sido sobreexplotadas como mano de obra asalariada en el occidente industrializado, porque las burguesías europeas incorporaron las relaciones hombre-mujer precapitalistas a las relaciones sociales capitalistas, a efectos de hacer de las mujeres miembros desiguales de la sociedad burguesa, incluso con menores derechos que los trabajadores varones que no tenían propiedades. Y al mismo tiempo que estas relaciones se dan con complejidad trayendo aparejada la dominación masculina dentro de la unidad productora hogareña, y la desvalorización del trabajo en la casa mediante el incremento de la importancia del trabajo asalariado, también se encuentran interligadas con las relaciones de clase de la producción por salario. Un movimiento de liberación femenina que se proponga lograr iguales salarios e iguales empleos para las mujeres, al tiempo que desee cambiar la relación hombre-mujer en la producción hogareña, no podrá lograrlo sin cambiar la base misma de la sociedad capitalista. Puesto que si el movimiento no demanda incluso cambios en las relaciones de clases de la producción capitalista, o más aún, si el capitalismo es capaz de poner fin a la sobreexplotación, tales movimientos, para alcanzar sus metas, deben alterar profundamente las relaciones culturales (la unidad de producción hogareña, la dominación de los hombres sobre las mujeres, incluso el valor del trabajo en el hogar comparado al trabajo asalariado) que son fundamentales para la reproducción de estas relaciones de clase. También deben cambiar los términos en los cuales se extrae el excedente de la clase trabajadora (véase la bibliografía sobre los mercados de trabajo segmentados, resumidos en Carnoy, 1980). Se pueden hacer análisis similares del movimiento negro, o cualquier otro movimiento “cultural” que busque una mayor inclusión dentro de la sociedad nacional definida por la clase dominante.

Un aspecto importante a reconocer, tanto en la lucha de clases como en la de subclases, es que el Estado-nación, aun cuando sea una entidad geográfica legitimada por un consenso y, por lo tanto, una unidad política que define a un cierto espacio, también define a un ámbito de lucha; sin duda una lucha por su control, y

por las condiciones a reunirse para ser miembro de ella. El reverso de este argumento es que cualquier lucha dentro del territorio nacional tiene ciertas características que las distinguen de otras que ocurren en otros territorios. La identidad nacional, una vez que se ha convertido en parte de una cultura grupal, una vez que se ha convertido en una forma legítima de inclusión cultural, también pasa a definir la resistencia al control de la historia nacional, al desarrollo de las metas nacionales y al significado mismo de nacionalismo. La resistencia o el intento de definir un nuevo significado nacional, se encuentran, por lo tanto, condicionados por el propio nacionalismo, y éste, como forma cultural, no es sino la materialización y la condensación de la lucha de clases.

Lo mismo ocurre para el conflicto del subgrupo cultural, en tanto un intento por redefinir los términos de inclusión en la cultura nacional, tiene básicamente fines económicos expresados como “nacionalismo” cultural. Los subgrupos intentan doblar mediante la identificación cultural al poder político/cultural, con el propósito de lograr una inclusión económica y cultural sobre las mismas bases que los otros grupos. Ya sea que las metas y métodos usados por estos subgrupos conscientemente eleven o no su lucha hasta el nivel de cambiar las relaciones de producción, es un conflicto ubicado en las relaciones de clases y, por lo tanto, debe afectar su reproducción.

El Estado-nación “unificado”, por lo tanto, implica un error de concepto. Aquél simboliza un intento de la clase o grupo dominante por “unificar” culturas dentro del contexto de la dominación, mediante el suministro de un elemento culturalmente unificador (identidad nacional), el cual, en realidad, ostensiblemente, incluye a todos los grupos dentro de una historia común, pero no cede ninguno de los elementos esenciales de control de esa historia. Y, sin embargo, como hemos visto, en muchas sociedades hay una aceptación del hecho de ser miembro de la cultura nacional por parte de la masa de los ciudadanos de la nación, que se identifican con ese nacionalismo. Sin embargo, si los grupos dominantes que dirigen el desarrollo nacional no están dispuestos a hacer de la cultura dominante una de inclusión universal (lo que implica democracia económica y política), el nacionalismo como tal se convierte en una bandera bajo la cual los grupos subordinados hacen sus reclamaciones en el sentido de dirigir el desarrollo nacional. La cultura y su dirección se convierten en un campo de batalla. La legitimidad de la identidad cultural y nacional puede, entonces, cuestionarse, en tanto se acepta como entidad legítima al Estado-nación. Es así que el nacionalismo y la identificación nacional pueden volverse fuerzas desunificadoras, tanto como unificadoras, dependiendo de cuán inclusivo sea el desarrollo cultural nacional bajo la dirección del grupo dominante en el poder.

## V. La noción de imperialismo/dependencia

Cardoso y Faletto (1979) definieron la dependencia en la forma siguiente:

Desde el punto de vista económico un sistema es dependiente cuando la acumulación de capital no puede encontrar sus componentes dinámicos esenciales dentro del sistema (p. XX). Lo que afirmamos significa, simplemente, que el sistema de dominación reaparece como una fuerza “interna”, mediante las prácticas de los grupos y clases locales que

tratan de reforzar a intereses extranjeros, no precisamente porque sean extranjeros sino *porque éstos pueden coincidir con los valores e intereses* que aquellos grupos tratan de hacer aparecer como suyos (p. XVI).

A pesar de que los economistas neoclásicos declaran que el comercio internacional convierte a todas las naciones involucradas en dependientes unas de otras (la teoría de la ventaja comparativa), dependencia, en este ensayo, significa que la “dinámica” de la acumulación se encuentra ubicada en algunas economías y no en otras. Esto no es simplemente un hecho que se da en un momento dado; es un proceso histórico. Dependencia, en el sentido que le dan Cardoso y Faletto, es el cambio económico y social cuyo centro dinámico está fuera del Estado-nación, en los casos en que sus manifestaciones más evidentes aparecen como desarrollo “nacional” (“el sistema de dominación reaparece como una fuerza ‘interna’”).

Llegado este punto, se deben señalar dos aspectos: uno tiene que ver con el significado del Estado-nación (y la cultura nacional) una vez que se asume la dependencia, y el segundo tiene que ver con el patrón histórico de la dinámica de la acumulación de capital por parte de países que no pertenecen al Tercer Mundo.

1. Una vez introducida la dependencia (dominación de la economía nacional por las economías extranjeras mediante los grupos internos), el significado de cultura (y de identidad cultural) dentro del Estado-nación ya no es más solamente una lucha entre los grupos dentro de la sociedad en su intento por ganar poder sobre el desarrollo cultural. Puesto que las relaciones de producción (el proceso de acumulación de capital) están dominadas por capital extranjero, la estructura de clases y la lucha obtienen su forma de esa dominación.

Hemos visto que el Estado-nación puede ser a la vez un concepto unificador (el grupo gobernante tiene éxito al incorporar a la masa a la economía/política/cultural nacional), o desunificador (el Estado-nación define el ámbito de la lucha de clases). También hemos visto que elevar el nivel de consumo *per cápita* es el elemento más importante en la legitimación del Estado burgués, especialmente en sus formas más recientes burocrática/tecnocrática/corporativa (en las cuales la participación política democrática ha sido reducida en importancia a causa de su “ineficiencia inherente”; véase Dahl, 1956; Lipset, 1963).

La introducción de un concepto de dominación extranjera del sistema económico del Estado-nación, sostiene que aquellos grupos aliados con el capital extranjero esperan poder usar la dominación que ese capital ejerce, a efectos de legitimar su control sobre el Estado-nación y su desarrollo cultural, un desarrollo que favorece a esos mismos grupos (y al capital extranjero) económicamente, y que reproduce su hegemonía. Al mismo tiempo, el Estado-nación, como concepto unificador y desunificador (como escena de la lucha de clases) termina por incluir también a la economía dominada por extranjeros, en tanto que relaciones de producción de dominación, y en tanto que fuente de las fuerzas ideológicas y represivas necesarias para su reproducción. Por esto, las relaciones de producción dominantes no pueden estar en contradicción con el Estado-nación, puesto que son parte de él; desde el punto de vista de la cultura dominante en el Estado-nación, ellas lo definen.

Cuando la dominación extranjera no aumenta el consumo *per cápita*, o lo produce de forma tal que pauperiza aún más a los grupos de población de por sí pobres o restringe los aumentos *per cápita* a números pequeños de trabajadores de forma tal que las diferencias entre los distintos grupos subordinados se acentúan, entonces la legitimidad de la cultura dominada desde el exterior declina, y la sociedad dependiente se enfrenta a una crisis de hegemonía. Pero el conflicto que surge de esta crisis es entre los movimientos culturales contrahegemónicos y la hegemonía dominada desde el exterior, y no entre el Estado-nación y las potencias extranjeras. El elemento que provoca la confusión en este problema, es que los movimientos contrahegemónicos se ubican a menudo bajo la bandera del nacionalismo, del “verdadero” Estado-nación, en contra de aquellos que se han aliado al capital extranjero, dándole por esta razón la apariencia de una lucha entre la cultura nacional y la extranjera. Sin embargo, como hemos mostrado, éste es más bien un conflicto entre dos conceptos de desarrollo nacional cultural, que se basa en distintos puntos de vista acerca del proceso de inclusión cultural.

2. El segundo aspecto a resaltar es que la formación social que gobierna la dinámica de la acumulación de capital en el mundo industrializado, y domina a las sociedades dependientes, ha cambiado enormemente desde la II Guerra Mundial. El papel del capital extranjero en el Tercer Mundo antes de los años cincuenta, puede ser descrito como fundamentalmente “extractivo”, vale decir, que se encontraba en gran medida interesado en los países no industrializados, como fuentes de materias primas a precios bajos, y productos de la agricultura que no podían ser producidos competitivamente por el sector agropecuario del país industrializado. La dominación extranjera se concentró en el desarrollo de una infraestructura que asegurara el suministro de aquellas materias primas y productos agrícolas, llegando incluso a mantener gobiernos que garantizaran las condiciones favorables para la extracción. La mano de obra que se necesitaba para esta producción dominada desde el exterior, era en gran medida no calificada (a pesar de que en algunos casos, como Argentina, Uruguay y el Sur del Brasil, por ejemplo, las condiciones locales eran de tal naturaleza que los tipos de bienes primarios producidos, como el trigo, la lana, la carne, eran directamente competitivos con los producidos por la agricultura de los países industrializados, lo que propiciaba que se dieran todas las posibilidades como para un proceso de acumulación de capital independiente). Puesto que no había necesidad de que el capital extranjero elevase la productividad y salarios locales, la acumulación de capital permaneció en manos de los propietarios de la tierra y comerciantes locales, quienes, en su mayoría, invertían el dinero en el exterior o lo gastaban en la importación de artículos lujosos.

En los países más grandes, las burguesías industriales locales se desarrollaron en la periferia de esta economía extractiva. México, India, Brasil y Argentina, para mencionar sino unos pocos ejemplos representativos, presentaban ya a principios de este siglo los inicios de burguesías industriales y de acumulación de capital favorecedora del incremento en la productividad doméstica.

Sin embargo, el desarrollo dependiente antes de 1945 era en extremo limitado en cuanto a la población a la que alcanzaba. Mediante la industrialización para sustituir importaciones, tanto por parte del capital local como por parte de las

nuevas transnacionales, la situación cambió en forma radical. Primero que nada, el tamaño de la clase trabajadora industrial se incrementó sustancialmente en los países más grandes del Tercer Mundo, y comenzó a aparecer en los más pequeños. En segundo término, empezó a darse un crecimiento económico que era claramente más inclusivo, pues los cambios rutinarios en el consumo *per cápita* comenzaron a llegar a porciones cada vez mayores de la población. Y tan significativo como esto, lo era el hecho de que los tipos de bienes que esa porción consumía también cambiaron (de ser artículos de mera subsistencia y artesanales, pasaron a ser productos fabricados en masa, productos industriales). Las empresas transnacionales, a la vez que se dedicaban a las actividades extractivas, también invertían en la industria que producía para el consumo local, lo que traía como consecuencia que ahora necesitaran mano de obra calificada y también un aumento en la productividad de la misma. Pero, a pesar de esto, el advenimiento de las nuevas transnacionales también aceleró los aspectos negativos de la dependencia:

... Se habían alcanzado más altos índices promedio de crecimiento económico en la mayoría de los países, pero la naturaleza peculiar de los procesos altamente dinámicos de innovación tecnológica que se encuentran en el corazón de la expansión del capitalismo tecno-industrial oligopólico, había tenido simultáneamente consecuencias en extremo negativas en y por encima de las características de desigualdad del desarrollo capitalista tradicional. En los países subdesarrollados, este nuevo patrón de crecimiento es altamente dependiente de la importación al por mayor de los patrones de consumo, de los procesos de producción, de la tecnología, de las instituciones, de los insumos materiales y de los recursos humanos, agregándole nuevas dimensiones económicas, socioculturales y políticas internas, a los viejos patrones de dependencia externa, y agravando la tendencia estructural hacia el aumento del desequilibrio externo... Dada una alta y creciente intensidad de capital, una distribución del ingreso muy desigual y una relativa escasez de ahorro y mercados, la acumulación de capital tiende a volverse altamente concentrada y dilapidante en la producción de nuevos bienes de consumo y servicios, creando nuevo empleo en pequeña proporción, mientras que las actividades preexistentes se asfixian y estancan o se ven seriamente afectadas. Esto colabora con el masivo desplazamiento de la mano de obra... sumándose a los sectores marginales e informales, al desempleo, a la subocupación, pobreza y desigualdad... (Sunkel y Fuenzalida, en Villamil, 1979: 68).

No voy a detallar las características de esta nueva formación social. Esto ya fue hecho en forma más adecuada por Barnett y Muller (1976), Sunkel y Fuenzalida (1979), y Reiffers y colaboradores (1980). Lo que es importante para nosotros es que esta nueva forma de capital extranjero ha creado en parte, y comparte parcialmente con las burguesías industriales locales, un interés en aumentar la productividad de la mano de obra local y el consumo *per cápita* de bienes, como parte de la expansión de sus mercados del Tercer Mundo, y como parte del desarrollo de la posibilidad de reexportar artículos terminados cada vez más sofisticados a sus mercados de origen, a precios menores que los de producción local. El desarrollo económico local es, bajo ciertas condiciones, una importante meta para las compañías transnacionales.

Pero, ¿toma en cuenta la teoría de la dependencia la realidad de la forma transnacional de dominación? De Janvry y Crouch (1980) sostienen que no, que las formas de dicha teoría que hoy prevalecen postulan que: 1) el cambio social no va a ocurrir en los países del mundo industrializado, porque en ellos las clases trabajadoras han sido comparadas (por el excedente extraído de los países de bajos ingresos), 2) a causa de las “súper-ganancias” extraídas por empresas del país dominante, no les queda otra posibilidad a las economías del Tercer Mundo que el estancamiento, por lo que estas empresas extranjeras deben ser apartadas de la escena a efectos de dar lugar al crecimiento, 3) tomando en cuenta a 1) y 2), y también por causa de la íntima relación existente entre las burguesías locales y el capital extranjero, sólo una revolución socialista puede generar crecimiento económico en la periferia, y es sólo en la periferia donde las revoluciones socialistas podrán darse.

Las críticas de De Janvry y Crouch acerca de esta corriente principal de la teoría, tienen que ver con aquellas suposiciones fundamentales de la dependencia. Argumentan que la realidad observada no apoya esa versión de la teoría de la dependencia. Sostienen, por el contrario, que el crecimiento se ha dado bajo el capitalismo dependiente, que la política interna de los países de la periferia es controlada en última instancia por las clases gobernantes de dentro del país, y que el conflicto social ha tenido lugar en el centro desarrollado, un conflicto social con ramificaciones particulares hacia el cambio en la periferia. Nosotros podemos agregar (y esto no ha sido discutido por De Janvry y Crouch) que las revoluciones socialistas (y las no socialistas, basadas en la religión) han tenido éxito en el Tercer Mundo a pesar del crecimiento económico exitoso orientado por las transnacionales (Irán es el ejemplo más claro), a pesar del poder de éstas y a pesar incluso de la intervención directa de los Estados-nación centrales. Estas revoluciones contra la dependencia han tenido efectos importantes no sólo sobre las condiciones del país en las que ocurrieron sino también en las condiciones político/económicas del centro industrial. Y debemos hacer notar otro fenómeno, también ignorado por la teoría de la dependencia: la lucha cultural entre las diferentes sociedades socialistas, cada una dedicada a su “clase” particular de socialismo, y (más recientemente) la lucha de sociedades revolucionarias no socialistas (Irán), tanto contra los centros socialistas como contra los capitalistas.

Por todo esto, el énfasis de la teoría de la dependencia da al estancamiento, hace perder de vista la realidad del desarrollo de las nuevas empresas transnacionales: el crecimiento de la periferia no sólo se da, sino que existe la intención de que ocurra. Incluso la afirmación de Cardoso y Faletto en 1977 (que se encuentra en el prólogo de su edición inglesa) es incorrecta:

Por lo tanto, la industrialización periférica se basa en productos que en el centro son de consumo de masas, pero que resultan de consumo suntuario en las sociedades dependientes (1979: XXII).

De hecho, los países periféricos como México, Brasil, Argentina, Corea, Taiwán, Filipinas, producen bienes industriales pesados intermedios y compiten con las economías del centro en la construcción naval, equipos estéreo, textiles, etc. El error fundamental cometido por la teoría de la dependencia es que visualiza a la

industrialización de la periferia como un fenómeno nacional, mientras que hoy es un fenómeno transnacional. La industrialización ya no es más simplemente un proceso de sustitución de importaciones, sino más bien una racionalización de la producción efectuada por las compañías transnacionales, que optimizan las ganancias apoyándose en la disponibilidad de recursos baratos (incluyendo la mano de obra) en cualquier lugar del mundo. La falta de tecnología y de experiencia organizativa, que habitualmente ponía un límite a la capacidad de industrialización de un país periférico, ya no es un elemento a tener en cuenta, puesto que la tecnología se trae desde fuera de la economía nacional y, básicamente, se conserva fuera, mientras que el proceso de la mano de obra pasa a ser incluido en el desarrollo nacional.

... la corporación transnacional transfiere bienes intermedios y de capital, finanzas, tecnología, personal e información, a través de fronteras nacionales (transnacionalmente) dentro de los límites de su organización, dejando en gran medida de lado a los mercados locales... (Sunkel y Fuenzalida, 1979: 70).

El efecto de la industrialización es, en algún sentido, el mismo: la productividad de la mano de obra aumenta, los trabajadores son arrastrados a las fábricas y aquellas industrias que suministran artículos de subsistencia a los trabajadores, remplazan por otras las formas tradicionales de abastecimiento de estos bienes. Gradualmente se desarrollan mercados masivos internos, incluso en los casos en que las industrias transnacionales creadas se dediquen fundamentalmente a artículos de exportación o a bienes de consumo “suntuario” (para mercados internos limitados, como los automóviles en Brasil, México, Tailandia, etcétera.).

La realidad observable de crecimiento económico en la periferia no niega el hecho de que el crecimiento es desigual, marcado (tal vez) por una creciente disparidad en la distribución del ingreso, altas tasas de desocupación, etc. Pero hay dos tipos diferentes de efectos que deben ser separados analíticamente: el primero, es el resultado del desarrollo capitalista como tal. La creación de un exceso de mano de obra (desocupación, grandes cinturones de pobreza en las ciudades), los ciclos económicos (alzas y bajas), la explotación de la mano de obra, la concentración de capital, la división jerárquica del conocimiento y un acceso limitado de las masas a las tomas de decisión. Todos éstos son los resultados característicos del desarrollo capitalista, en el centro o en la periferia.

El segundo, es el resultado del control significativo del proceso de desarrollo por parte del capital extranjero. Mediante el aporte de tecnología y organización extranjeras a economías de bajos ingresos y baja productividad, se hace posible incluir tan sólo una pequeña parte del total de la mano de obra dentro del proceso de industrialización avanzado, una parte aún más pequeña que la que se incluyó hace un siglo en el mismo proceso, en los países del centro. Sin embargo, la característica más importante del desarrollo transnacional es que debido a la estructura de tenencia de la tierra en la mayoría de los países del Tercer Mundo, el proceso que acompaña en la agricultura (aumento de productividad en la mano de obra agrícola), que fue un resultado de ceder mano de obra al sector industrial en las metrópolis, no se da. Las diferencias de productividad entre la agricultura de subsistencia de bajos ingresos y el sector industrializado de los países dependien-

tes son tan grandes, que grandes masas de mano de obra emigran a las áreas urbanas en busca de trabajo en la industria, incluso cuando hay muy poco. Más aún, hay enormes diferencias de productividad entre muchas industrias transnacionales y otras locales de producción de bienes en masa. Así, el proceso de extracción del sobrante, controlado originalmente en las metrópolis por los agricultores independientes y capitalistas que producían bienes, se encuentra controlado en la periferia dependiente por las transnacionales y los productores más pequeños de bienes de consumo. Están ausentes los agricultores y el poder político que ellos detentaban durante el siglo XIX y principios del XX en los Estados burgueses centrales.

Por esto, el desarrollo capitalista dependiente es diferente del desarrollo capitalista que se dio en las metrópolis en el pasado, pero la diferencia no radica en las características que son particulares a todos los desarrollos capitalistas, ni tampoco en la falta de crecimiento en la periferia. Hay un argumento teórico que sostiene que a efectos de generar crecimiento económico, la repartición de las ganancias desde las economías dependientes requieren una explotación más intensa de su mano de obra, que la necesaria en los centros metropolitanos, en donde las transnacionales están en condiciones de permitir que los salarios se eleven en relación con las ganancias locales (o que por lo menos no disminuyan). A pesar de que esto implica la necesidad de aumentar la desigualdad del ingreso en la periferia a efectos de generar crecimiento, yo dudo en admitir que el desarrollo dependiente debe generar una desigualdad de ingresos aún mayor. Ciertamente, la distribución del ingreso es cada vez más desigual en muchos países en desarrollo (Adelman y Morris, 1973; Carnoy *et al.*, 1979; Chenery, 1979), pero la aparición de valiosos recursos naturales, como el petróleo en México, controlado por el Estado mexicano, puede cambiar (y aparentemente lo está logrando) la tendencia hacia una mayor desigualdad de ingresos en ese país.

Por otra parte, hay muy fuertes indicios de que la tendencia después de 1973 (crisis del petróleo) en Estados Unidos es hacia una mayor desigualdad invirtiendo la tendencia de los últimos cuarenta años. En gran medida, una mayor igualdad/desigualdad parece estar en función de los poderes políticos relativos de los grupos subordinados contra los de los grupos dominantes en las sociedades capitalistas. Vale decir, que hay varias maneras de generar un excedente (en particular mediante el hecho de gravar, ya sea a grupos de más bajos o a los de más altos ingresos), por lo que el concepto neoclásico de una opción entre igualdad o crecimiento no es estrictamente cierto (Carnoy *et al.*, 1979), especialmente cuando existe una gran variedad de opciones. Por ejemplo, Suecia, Alemania, los Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo han alcanzado un rápido crecimiento económico y una progresiva igualdad en los ingresos desde 1945. A pesar de un alto grado de desigualdad, los índices de crecimiento de Italia, Argentina y Uruguay han sido relativamente bajos en los últimos diez años. Brasil ha tenido un alto crecimiento sin un aumento significativo en la desigualdad durante la década de los años cincuenta, y con una desigualdad en rápido crecimiento a finales de la década de 1960 y principios de los años setenta (a pesar de que hay alguna duda acerca de si el aumento en la desigualdad precedió o acompañó a los altos índices de crecimiento).

Si el poder político de los grupos subordinados es un factor clave en la distribución del ingreso durante el proceso de crecimiento, y los regímenes autoritarios son una característica predominante de las sociedades dependientes, porque la democracia no es compatible con el desarrollo capitalista en situaciones de una incorporación únicamente parcial y gradual a la cultura burguesa, entonces debiéramos esperar (como regla) que una desigualdad mayor acompañase al proceso de crecimiento, solamente porque un régimen burgués autoritario elegirá más probablemente las opciones de generación de excedentes, antes que una disminución en las diferencias entre salarios y productividad para los grupos subordinados. En otras palabras, los regímenes autoritarios tienden más a trasladar el ingreso de una clase urbana trabajadora, a una burguesía y a los miembros de la burocracia transnacional, que a la inversa. Desde luego, esto es algo que también tenderá a reducir la legitimidad del concepto de los regímenes autoritarios del desarrollo nacional, especialmente si el índice de crecimiento no es lo suficientemente rápido como para aumentar el estándar de vida de aquellos cuyos ingresos relativos están disminuyendo.

Como ya hemos indicado, la transnacionalización y la polarización descritas aisladamente, tienen un tercer efecto: la acentuación del carácter represivo y autoritario del Estado, a medida que los grupos sociales hegemónicos se ven paulatinamente más amenazados. Pero hay también otros tipos de reacciones que intentan enfrentarse con las fuerzas causales antes que con sus consecuencias. Éstos son intentos por romper los vínculos de la sociedad con el sistema global, y de reorganizarla internamente de manera menos polarizada, tanto en términos de acción social como de pensamiento (Sunkel y Fuenzalida, 1979: 85).

De tal manera que el aumento (o la existencia ya de un alto grado) de desigualdad en los ingresos y en la desocupación, no es necesariamente una característica que distinga al desarrollo dependiente. Más bien, la más importante de sus características es la incorporación mínima de las masas a la cultura burguesa, en gran medida porque la cultura no es autóctona y nunca lo ha sido. A pesar de que en las últimas décadas ha sido de más interés para las burguesías extranjeras burocráticas incorporar a las masas a los aspectos de consumo de la cultura transnacional, esto sólo es posible hacerlo en forma limitada y gradual. La agricultura capitalista, y una clase campesina independiente, de productividad relativamente alta y altos ingresos, se encuentra significativamente ausente. Esta ausencia, desde luego, se debe en gran medida al desarrollo dependiente bajo las formaciones sociales (capitalistas) anteriores y a la dominación extranjera sobre la acumulación del capital (Frank, 1968; Dos Santos, 1970; Cardoso y Faletto, 1979).

Mientras que pueda admitirse que las compañías transnacionales intentan promover el desarrollo local y corregir las desigualdades previas resultantes de la dominación extranjera, el hecho es que las nuevas formaciones sociales contienen muchos de los mismos elementos de las anteriores, en particular sus relaciones capitalistas de producción, y las instituciones necesarias para reproducirlas. Es todavía una característica fundamental del desarrollo capitalista dependiente, la inclusión limitada dentro de los conocimientos y costumbres de la cultura transnacional. Las políticas usadas para superar las desigualdades anteriores (particularmente la destrucción de cualquier masa, por pequeña que fuese, de cultura (peque-

ño) burguesa rural), tan importantes en el desarrollo de las democracias burguesas del occidente de Europa y de América (la tradicional alianza entre el campesinado independiente y la burguesía urbana, en contra de una clase trabajadora, socialista, urbana, hicieron del sufragio universal un asunto congruente con el control continuado por parte de la burguesía del Estado en las sociedades del occidente industrial), son también limitadas en la medida en que no pueden atacar de frente a los derechos fundamentales de propiedad implícitos en la ley burguesa. Ni tampoco tocan estas políticas al control fundamental de los procesos de desarrollo por parte de los capitalistas y directivos, de por sí un grupo altamente limitado y concentrado en las sociedades dependientes. La cultura transnacional intenta expandir los valores burgueses/tecnocráticos/burocráticos sin alterar la esencia de las relaciones de producción burguesas. Esto implica cualquier rectificación de estructuras previas, que se encuentran enraizadas en las mismas relaciones existentes bajo formaciones sociales anteriores. También les es imposible a las transnacionales cambiar la naturaleza de la acumulación capitalista dinámica, la que permanece inherentemente fuera de la economía doméstica. De esta forma, la innovación tecnológica, la generación de capital financiero y la organización de la distribución y la producción, si bien no se encuentran ausentes de las economías dependientes, no tienen su dinámica en la misma economía dependiente. Tampoco se encuentra centrada localmente la generación de valores y cultura burgueses, si bien es la burguesía/tecnocracia local la que alberga y legitima la dominación extranjera en la formación social directamente poscolonial.

Hay otro aspecto de la dependencia que debe ser aún discutido. En el concepto leninista de imperialismo, adoptado sin reserva por la mayoría de los teóricos de la dependencia, éste es el último y más acabado estadio del desarrollo capitalista, o sea la expansión del capital financiero, en su intento por impedir la inevitable caída de los índices de ganancia de los países industriales (Lenin, 1939). Pero los teóricos de la dependencia también hacen suya una idea que no estaba en la teoría de Lenin: que el incremento de la acumulación de capital en la cultura industrial, promovido por el imperialismo capitalista, impide el conflicto social en aquellos países, y que, por lo tanto, las revoluciones socialistas sólo son posibles en el Tercer Mundo subdesarrollado (en donde las condiciones de sobreexplotación convierten a tales revoluciones en necesarias para el crecimiento económico). Esto deja a los grupos subordinados en los centros metropolitanos fuera de la teoría de la dependencia; los deja fuera de la lucha de clases a nivel mundial que se sostiene en las sociedades dependientes. La clase trabajadora de las metrópolis es un aliado de las empresas transnacionales. Ayuda a extender la cultura metropolitana por el Tercer Mundo, y la usa para explotar a las masas subordinadas de esas regiones.

Uno puede ver con facilidad la evidencia que respalda esta afirmación: durante la década de los años cincuenta y principios de la de los setenta, mientras los sindicatos luchaban por aumentos de salarios en los Estados Unidos, por ejemplo, también apoyaban la intervención americana en el Tercer Mundo, tanto en América Latina como en Asia. Las masas de Estados Unidos y Europa parecían particularmente interesadas en el mantenimiento de los imperios nacionales, ya fuese en nombre de la competencia capitalista nacional (como en Francia), de la gloria pasada (como en Inglaterra), o de la lucha contra el comunismo (como en Estados Unidos).

A pesar de la pasividad de la clase trabajadora de las metrópolis en vista de (o incluso apoyando al imperialismo transnacional) que parecía prevalecer en la década de los años cincuenta y principios de los sesenta, una teoría que ignore la naturaleza de clases del desarrollo capitalista y la contradicción implícita y la lucha de clases características de tal desarrollo, no puede estar en lo cierto. Los acontecimientos de finales de la década de los años sesenta y de la de los años setenta han demostrado que la expansión transnacional no puede mediar en las contradicciones del desarrollo capitalista, ni en la periferia ni en la metrópoli. Después de todo, es la lucha por los excedentes que se da en las metrópolis lo que lleva a las empresas financieras y a las productoras a buscar márgenes de ganancia más altos en la periferia. A pesar de que esto da como resultado que se logre exportar hacia las metrópolis productos de consumo de precio más bajo (lo que subsidia el consumo de las clases trabajadoras), tales “maquiladoras” también provocan desocupación en las metrópolis y presionan hacia abajo los ingresos de las clases trabajadoras. También los capitalistas no transnacionales, que son en gran medida más pequeños, locales y competidores entre sí, a efectos de poder competir con las transnacionales reducen sus costos de mano de obra mediante la contratación de extranjeros que residen ilegalmente, y también inducen a nuevas fuentes de mano de obra local barata, como las mujeres, a que dejen el trabajo del hogar y se unan a quienes lo hacen en la producción, pero con bajos salarios. Estas presiones sobre los salarios generan conflictos tanto en la base como en la superestructura de las metrópolis: las operaciones de las transnacionales se vuelven particularmente “obvias”, lo que paulatinamente las hace objeto de cuestionamientos serios acerca de su poder económico, y este elemento, a su vez, genera una resistencia a la libertad con que las empresas transnacionales destruyen oportunidades de trabajo en las metrópolis. Y, finalmente, las luchas (ya discutidas anteriormente) acerca de la sobreexplotación se acentúan por la intensificación que se hace del uso de mujeres y extranjeros en la fuerza de trabajo.

Pero la resistencia más importante se da en otro nivel: las clases subordinadas de las metrópolis se encuentran cada vez menos dispuestas a pelear y morir por el mantenimiento y expansión de la cultura y la inversión transnacionales, especialmente cuando esa expansión parece cada vez más cargada de dificultades. Fue la resistencia de las clases trabajadoras la que finalmente logró que las transnacionales hicieran presión para que el gobierno estadounidense abandonase la guerra de Vietnam. La legitimidad del Estado y de su orientación transnacional se volvió más importante para las empresas de este tipo, que luchar contra el comunismo en Indochina. Accedieron a exacerbar los conflictos internos a principios de los años de la década de 1970, aumentando la presión sobre el gobierno de Nixon para que se retirara. La intervención norteamericana en Angola también fue impedida por una resistencia masiva a “involucrarse”. Una revolución exitosa fue posible en Nicaragua, dentro del contexto de la política de “derechos humanos” del presidente Carter, una política que, de nuevo, era una respuesta a la deslegitimación que se daba en Estados Unidos acerca de su política exterior.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Debe, sin embargo, señalarse que los intereses económicos estadounidenses (y transnacionales), tanto en Nicaragua como en Angola, eran extremadamente limitados, agregán-

Estos detalles sirven para ilustrar el hecho de que las transnacionales siguen dependiendo de los aparatos represivos de su Estado-nación metropolitanos, en la obtención del poder militar necesario para reforzar su expansión. Si la predisposición al uso del poder militar de los Estados metropolitanos para apoyar a las compañías transnacionales se ve reducido por la resistencia de las clases trabajadoras dentro de la metrópolis, entonces el poder de las transnacionales para controlar el desarrollo de la periferia también se ve reducido.

La lucha con las transnacionales en las metrópolis es, al igual que en las periferias, de naturaleza cultural. Se lleva a cabo dentro de los Estados-nación y consiste en un conflicto acerca del proceso de desarrollo. Es, por lo tanto, un error creer que las transnacionales representan a la cultura de los países metrópolis como tal. Lo que sí representan es la cultura dominante en la metrópolis, una cultura dominante que está en conflicto con quienes la resisten. La cultura transnacional se encuentra también limitada en la metrópolis; a pesar de que ha surgido de la lucha de clases, es la respuesta de la clase dominante a esa lucha. Todavía representa a la injusticia capitalista, un sistema caracterizado por la desigualdad, la discriminación y el control de unos pocos sobre las mayorías. Y si bien el capitalismo al desarrollarse ha incorporado sin duda con más éxito a las masas metropolitanas que a las periféricas dentro de la cultura burguesa, nunca puede renunciar al control de la producción en beneficio de las masas. En realidad, sólo un pequeño porcentaje (un siete por ciento en Estados Unidos) de los individuos, trabajan por su cuenta en el occidente industrializado (véase Carnoy y Shearer, 1980).

La lucha en la metrópolis, por lo tanto, es también una lucha por el control y desarrollo de la cultura (contrahegemonía vs hegemonía). Hay quienes creen que las transnacionales debieran ser desmanteladas y la economía devuelta a los empresarios individuales (capitalismo comercial). Este punto de vista es el origen del conservadurismo antiburocrático (tanto a nivel de empresas como de gobiernos) en el occidente industrial, un deseo de retornar a una especie de fundamentalismo idealista burgués del siglo XIX: la libertad individual, la familia, la simplicidad pueblerina. Hay otros que sienten que la propiedad públicamente explicable, por parte del gobierno, de las grandes empresas, debiera remplazar a la actividad privada sin deshacer el sistema capitalista. Otros opinan que el gobierno no debiera ser el propietario de la producción, sino solamente redistribuir el ingreso y manejar la economía mediante políticas macroeconómicas, con el objeto de suavizar los peores excesos del desarrollo capitalista.

Sea cuales fueren los puntos de vista opuestos, el hecho es que sí existen tales oposiciones a los actuales gobiernos pro transnacionalistas en los más importantes Estados metrópolis. Hay, sin embargo, diferencias en cuanto a la forma en que estas oposiciones compiten desde el punto de vista político en la metrópolis y en la mayoría de los estados periféricos. Hay una fracción mucho mayor de las masas que puede ser y es incorporada a la cultura consumista y política de la burguesía metropolitana (por lo menos en la medida en que se les permite votar). En general,

---

dose el hecho de que la ESSO aún opera en Angola, y que la CIA continúa tratando de derrocar a su gobierno comunista, así como también al gobierno popular de Nicaragua.

no se necesitan regímenes autoritarios para reproducir las relaciones de producción dominantes. La clase que domina también se ve obligada a hacer considerables concesiones a la clase trabajadora, a efectos de mantener su hegemonía, puesto que ésta (la hegemonía) ha necesitado del mantenimiento de la democracia como piedra fundamental de la cultura de la clase dominante.

Nos falta ver hasta qué punto la democracia sería mantenida por la burguesía transnacional si perdiese el poder político y su cultura estuviese a punto de ser sustituida por nuevas formas. Nuestro argumento en cuanto a esto es que la cultura transnacional es desafiada en las metrópolis, pero lo es en condiciones diferentes que las que se dan en la periferia; por lo tanto, las formas de lucha en la metrópolis son distintas de las luchas en la periferia. Uno podría incluso llegar a decir que la dominación del transnacionalismo estadounidense afecta a las condiciones de la lucha en otras metrópolis, especialmente en las europeas (Poulantzas, 1975).

Sin embargo, estas luchas están interrelacionadas. Ha sido generalmente observado que las empresas transnacionales han unido a las economías del mundo en un sistema transnacional que se encuentra separado de cada Estado-nación, si bien requiere de éstos para su operación (Villamil, 1979; Reiffers *et al.*, 1980). Ahora podemos agregar a lo anterior otros dos puntos fundamentales: 1) el imperialismo une a las luchas de clases en las metrópolis y en la periferia, sólo que la naturaleza de esta unión cambia en la medida en que cambian también las contradicciones asociadas con las diferentes formaciones sociales en el desarrollo capitalista. La forma de las luchas en las metrópolis y la periferia y su relación han cambiado, por ejemplo, como resultado de que las transnacionales produzcan en la periferia para exportar y para los mismos mercados periféricos. 2) Tanto en la metrópolis como en la periferia, la transnacional forma parte íntimamente de las luchas culturales y de clase en un Estado-nación dado. Ella representa una cultura particular, generalmente dominante, en cada nación, pero ésta es una cultura desafiada, y un tipo de cultura nacional en cada caso. En la metrópolis tiene la característica de ser más incorporativa y, por lo tanto, más “masiva” en su apariencia. También, y puesto que la acumulación dinámica de capital de las transnacionales reside en la metrópolis, puede decirse que la cultura transnacional refleja la lucha de clases de la metrópolis. Sólo en una medida mucho menor la cultura transnacional es responsable de la lucha en la periferia.

Una teoría de la dependencia más amplia, más correcta, reflejaría esta interrelación de luchas, así como las diferentes características que ésta tiene en la metrópolis y en la periferia, y también reflejaría la posibilidad de las compañías transnacionales de generar crecimiento económico (y, por lo tanto, de incorporar algunas de las masas al consumo de bienes), si bien un crecimiento económico (e incorporación) con todas las limitaciones e injusticias de la producción capitalista, y con las especiales características del desarrollo transnacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, Irma y Cynthia Taft Morris  
1973 *Economic Growth and Social Equity in Developing Countries*, Stanford, Stanford University Press.
- Almond, G. y G. B. Powell, Jr.  
1966 *Comparative Politics: A Developmental Approach*, Boston, Little, Brown and Company.
- Althusser, Louis  
*Lenin y la filosofía*, México, Editorial ERA.
- Avineri, Shlomo  
1968 *Karl Marx on Colonialism and Modernization*, New York, Doubleday.
- Barnet, R. J. y R. E. Muller  
1974 *Global Reach*, New York, Simon and Schuster.
- Berle, Adolf y Gardiner Means  
1933 *The Modern Corporation and Private Property*, New York, Macmillan Company.
- Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron  
1977 *La Reproducción*, Barcelona, LAIA.
- Cardoso, Fernando Henrique y Enzo Faletto  
1970 *Dependencia y Desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.
- Carnoy, Martin  
1977 *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI Editores.
- Carnoy, Martin y Henry Levin  
1976 *The Limits of Educational Reform*, New York, Longman.
- Carnoy, Martin y Derek Shearer  
1980 *Economic Democracy*, While Plains, N. Y., Sharpe.
- Carnoy, Martin *et al.*  
1979 *Can Educational Policy Equilize Income Distribution in Latin America?* Geneva, ILO.
- Chase-Dunn, Christopher  
1979 "The Effects of International Economic Dependence on Development and Inequality", en John Meyer y Michael Hannon (eds.), *National Development and the World System*, Chicago, University of Chicago Press.
- Chenery, H. *et al.*  
1974 *Redistribution with Growth*, Oxford, Oxford University Press.
- Clignet, Remi  
1970 "Inadequacies of the Notion of Assimilation in African Education", en *Journal of Modern African Studies* 8, No. 3.
- Collier, David  
1979 *The New Authoritarianism in Latin America*, Berkeley, University of California Press.

- Dahl, Robert  
 1956 *A Preface to Democratic Theory*, Chicago, University of Chicago Press.
- De Janvry, Alain y Luis Crouch  
 1980 "Beyond Dependency Theory: New Directions in Latin American Political Economy", University of California at Berkeley (mimeo).
- Dos Santos, Theotonio  
 1970 *Dependencia económica y cambio revolucionario*, Caracas, Nueva Izquierda.
- Draper, Hal  
 1970 *Karl Marx's Theory of Revolution: State and Bureaucracy*, New York, Monthly Review.
- Economic Commission for Latin America  
 1951 *Economic Survey of Latin America, 1949*, New York, United Nations.
- 
- 1977 *El Marxismo y el Estado*, Barcelona, Editorial Avance.
- Fanon Franz  
 1968 *The Wretched of the Earth*, New York, Grove Press.
- Fitch, Roberto y Mary Oppenheimer  
 1970 "Who Rules the Corporations?", en *Socialist Revolution*, Vol. I, Nos. 4-6.
- Foster, Philip  
 1965 *Education and Social Change in Ghana*, London, Routledge & Keagan Paul.
- Frank, A. G.  
 1969 *Capitalism and Underdevelopment in Latin America*, New York, Monthly Review.
- Gorz, Andre  
 1968 *Strategy for Labor*, Boston, Beacon Press.
- Gramsci, Antonio  
 1972 *Obras de Antonio Gramsci*, México, Juan Pablos Editor (6 tomos).
- Harris, Donal  
 1972 "The Black Ghetto as 'Internal' Colony: A Theoretical Critique and Alternative Formulation", en *Review of Black Political Economy*, 2, No. 4.
- Heyter, Teresa  
 1971 *Aid as Imperialism*, London, Penguin Press.
- Inkeles, Alex y David Smith  
 1974 *Becoming Modern*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Lenin, V. I.  
 s/f *El imperialismo, fase superior del capitalismo*, Moscú, Editorial Progreso, Obras Escogidas, tomo I.
- 
- s/f *El Estado y la Revolución*, Moscú, Editorial Progreso, Obras Escogidas, tomo 2.
- Lipset, Seymour Martin  
 1963 *Political Man*, New York, Doubleday Anchor Brooks.

- Luxemburg, Rosa  
 1961 *The Russian Revolution and Leninism or Marxism?*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Macpherson, C. B.  
 1977 *The Life and Times of Liberal Democracy*, Oxford, Oxford University Press.
- Marcuse, Herber  
 1964 *El hombre unidimensional*, México, Joaquín Mortiz.
- Martinelli, Alberto y Eugenio Somaini  
 1973 “Nation-States and Multinational Corporations”, en *Kapitalistate*
- McClelland, David  
 1961 *The Achieving Society*, New York, Van Nostrad.
- Memmi, Albert  
 1965 *The Colonizer and the Colonized*, Boston, Beacon Press.
- O’Donnell, G. A.  
 1972 *Modernización y Autoritarismo*, Buenos Aires, Paidós.
- Papagiannis, George  
 1977 “Non-Formal Education and National Development”, unpublished Ph. D. Dissertation, Stanford University.
- Parsons, Talcott  
 1951 *The Social System*, Glencoe, Illinois, The Free Press.
- Poulantzas, Nicos  
 1975 *Classes in Contemporary Capitalism*, London, New Left Books.
- 
- Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México, Siglo XXI Editores.
- 
- 1979 *States-Power-Socialism*, London, New Left Books.
- Reiffers, J. L. et al.  
 1980 *Activities des Societes Transnationales et Development Endogene*, Aix en Provence, CEFL.
- Schumpeter, Joseph  
 1951 *Imperialism and Social Classes*, New York, Augustus M. Kelley.
- Sunker O. y Edmundo Fuenzalida  
 “Transnationalization and Its National Consequences”, en Villamil (ed.), *Transnational Capitalism and National Development*, Sussex, Harvester Press.
- Sweezy, Paul  
 1970 “Response to Who Rules the Corporations?”, en *Socialist Revolution*, Vol. I, Nos. 4-6.
- Villamil, J. J.  
 1979 *Transnational Capitalism and National Development*, Sussex, Harvester Press.
- Weber, Max  
 1974 *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Buenos Aires, Díez.