

CARLOS
MUÑOZ
IZQUIERDO

LA CONTRIBUCION
DE LA EDUCACION
AL CAMBIO SOCIAL

SERIE CIENCIAS SOCIALES

- 1 PRAXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE
Carlos A. Torres Novoa
- 2 ENTREVISTAS CON PAULO FREIRE
Carlos A. Torres Novoa
- 3 POR UNA REVOLUCION EDUCATIVA
Guillermo Michael
- 4 ALTERNATIVAS PARA LA EDUCACION EN MEXICO
José Teódulo Guzmán
- 5 LA EDUCACION Y EL DESARROLLO DEPENDIENTE EN AMERICA LATINA
Daniel A. Morales Compilador
- 6 CRECIMIENTO POBLACIONAL Y PLANIFICACION EDUCATIVA
Gavil Jones
- 7 PAULO FREIRE EN AMERICA LATINA
Carlos Torres Novoa
- 8 HOMBRE Y ENTROPIA Tomo I
Eduardo Césarman
- 9 HOMBRE Y ENTROPIA Tomo II
Eduardo Césarman
- 10 LA AVENTURA DE APRENDER
William Pearson Tolley
- 11 FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA
Margarita Pansza, Ester Carolina Pérez y Porfirio Morán
- 12 OPERATIVIDAD DE LA DIDACTICA
Margarita Pansza, Ester Carolina Pérez y Porfirio Morán
- 13 ORDEN Y CAOS
Eduardo Césarman
- 14 ECONOMIA POLITICA DEL FINANCIAMIENTO EDUCATIVO
Martin Carnoy otros



LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AL CAMBIO SOCIAL

Reflexiones a partir de la investigación

Carlos Muñoz Izquierdo



© **La contribución de la educación al cambio social**
Reflexiones a partir de la investigación
Carlos Muñoz Izquierdo

Coordinación editorial
Maura Rubio Almonacid
Salvador Martínez Licón
Mónica Arrona

Tipografía
Soledad Vargas
Isabel Peralta
Afredo Morfín López

Composición tipográfica
Ofelia Fandiño Ugalde

© **Ediciones Gernika, S.A.**
Latacunga 801
Col. Lindavista
México 07300
☎ y Fax 55 86 5262 y 55 86 8324

ISBN: 968-6599-64-9

Primera edición, 1994
Segunda edición, 1999

Impreso y encuadernado en México
Printed and bound in Mexico

Indice

Presentación	5
Semblanza	7
Introducción	13
El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo	27
Educación y mercado de trabajo. Un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la ocupación y el salario, en la industria manufacturera de la ciudad de México.....	107
La formación valoral en la universidad: elementos para la fundamentación y el diseño de nuevos programas de acción	215
Economía política de la educación de los adultos: el caso de México	235
Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social.....	269
Participación de la universidad en el cambio social.....	301
Referencias bibliográficas de los temas reseñados.....	325

Presentación

Hoy hace treinta años, Carlos Muñoz Izquierdo inició su trabajo en la investigación educativa. Gracias a tres décadas de asidua dedicación, contamos ahora con una obra analítica vasta y paradigmática.

Ha guiado a este esfuerzo el anhelo por contribuir, con apegado rigor científico, a la construcción de una sociedad más justa. Su obra abunda en propuestas para la mejor realización de la tarea educativa desde la perspectiva de la equidad social.

Los trabajos reunidos en esta antología —seleccionados por el propio autor— son a la vez nodos e hitos. Nodos, porque condensan los hallazgos del investigador obtenidos a lo largo de una trayectoria de acercamientos sucesivos a su objeto. Hitos, porque en su momento marcaron pauta en el desarrollo del conocimiento en el campo respectivo.

En la actualidad, el Mtro. Muñoz Izquierdo decanta su obra en la búsqueda de una síntesis mayor; síntesis de síntesis y nueva proyección. Este volumen —que incluye además una bibliografía completa de la obra del autor— es un instrumento privilegiado para mejor seguirlo, y por tanto mejor aprovecharlo, en esta nueva etapa de su trabajo.

Quede con esta publicación testimonio de nuestro reconocimiento al Mtro. Carlos Muñoz Izquierdo por su inestimable legado, hoy en curso vital.

Centro de Estudios Educativos
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, noviembre de 1993

Semblanza¹

Las personas humanas somos complejas. Nadie puede definirnos, ni nosotros mismos. Volcada sobre su interioridad, cada persona se encuentra desarmada y perpleja, en total incapacidad para captar su esencia, definirse, explicarse y alcanzar, siquiera en un solo momento intenso, la plena conciencia de lo que es.

Puede intentarlo y construir abstracciones; distinguir, por ejemplo, planos y niveles en que clasificar los datos de su experiencia e intentar recoger, así, las débiles luces que arroja la penosa reflexión sobre sí misma: lo biológico, lo psicológico, lo social, lo valoral, lo espiritual. ¡Cuán pobres son estos intentos de autocomprensión, traducidos en fríos parámetros y taxonomías! La riqueza de la conciencia, la plenitud de la autoconciencia, hecha de experiencias insondables, de momentos inolvidables, de sacudimientos y tensiones o, quizás, de reencuentros gratificantes y serenos con el fondo del ser, rebasan esos intentos de la razón.

La persona, extendida a lo largo de su biografía, son sus amores y angustias, sus dolores, convicciones y esperanzas;

1 Palabras pronunciadas en el "Coloquio sobre la contribución del Mtro. Carlos Muñoz Izquierdo a la investigación educativa", celebrado en la UIA, Santa Fe, D.F., en noviembre de 1993, con motivo de su trigésimo aniversario como investigador.

son unos pocos momentos, ubicados en espacio y tiempo, de una trayectoria personal, irrepetible y fugaz.

Renunciamos, por tanto, a captarnos; ni como existencias vividas en la historia, ni mucho menos como esencias con aspiración de permanencia. Renunciamos a desentrañar el misterio que somos y envolvemos en la fe la aceptación ciega de que somos imagen y semejanza de Otro, aún más insondable o inasible que nosotros.

Si somos incapaces de trazar una semblanza, siquiera aproximada, de nosotros, ¿cómo atrevernos a trazar la de otra persona? La tarea, además de imposible, sería francamente irrespetuosa.

Algo he de decir, sin embargo, de Carlos Muñoz Izquierdo, sin ninguna pretensión de develar sus valores profundos o los secretos de su historia, ni siquiera de describir cabalmente sus cualidades o hacer el inventario de su carácter; algo he de decir y quiero decir, que nos acerque a una persona extraordinaria con quien he tenido el privilegio de recorrer caminos compartidos, en este afanoso peregrinar en que construimos lo impercedero a partir de lo pasajero y lo trivial.

Empecemos por decir que Carlos es un investigador de la educación. Es lo más aparente y lo que obviamente resulta apropiado decir en un homenaje esencialmente académico como es éste. Añadiré que es el mejor investigador de la educación de todos los que conozco. Mente clara y ordenada, sobresaliente en el análisis, penetrante para intuir relaciones significativas, ágil para llegar a lo esencial, inmisericorde con las falacias lógicas. Investiga la realidad en el mejor sentido de la palabra, el etimológico, siguiendo vestigios y desentrañando significados; investiga el sentido que cada objeto de conocimiento tiene en función del todo, y limita sobriamente el alcance de sus conclusiones. Y ha sido incansable, perseve-

rante sin respiro a lo largo de los años.—30 cumple este mes—, prolífico en su vasta obra escrita.

El mismo ha reconstruido, para la edición del libro que hoy se presenta, las áreas y temas que ha cubierto con sus estudios y el significado científico que tuvo cada trabajo en el momento de su realización.

Confío en no traicionar aquí una confidencia: Carlos tiene en su biografía tres vocaciones truncadas, pero cada una de ellas le dejó su sello e hizo una aportación a su vocación realizada. Estudió periodismo y ahí aprendió a escribir, oficio indispensable al investigador; estudió Contabilidad antes de decidirse por Economía, y ahí se aficionó a los números y les juró fidelidad eterna; y —lo que será sorpresa para muchos— trabajó, y con verdadera afición, en una ganadería de lidia, aprendiendo los secretos de la genética taurina; lo que ahí aprendió, que me consta que es mucho y que aún le entusiasma, le ha servido también para sospechar, cuando investiga, la existencia de genes recesivos que pueden descomponer inesperadamente un bello estudio; y también para comprender que, como en los toros, hay objetos de investigación que resultan reservones en la embestida, o derrotan o no le entran a los caballos o, por el contrario, los hay nobles y otros que se crecen al castigo.

Pero cuando la gente afirma que Carlos Muñoz es un investigador de la educación y muy bueno, no sospecha otra cosa más importante: que él construyó esta profesión porque, antes de él en México, este oficio no existía. Con su autoexigencia, con su talento y dedicación, él definió este quehacer en un vacío de modelos previos; me refiero, más que al desarrollo de las metodologías que es un esfuerzo colectivo e internacional, a la definición de la función social del investigador de la educación en nuestro contexto mexicano. Ser

investigador es algo más que seleccionar temas y metodologías, algo más que procesar datos e interpretarlos; es formular un propósito social sobre la manera en que el conocimiento puede contribuir a transformar la sociedad; es definir una distancia hacia el poder político que garantice la independencia; es —y esto es aún más profundo— optar al servicio de quién se pone el esfuerzo y la inteligencia y definir quién es el prójimo cuya causa se asume como propia.

Y esto nos lleva a otro nivel de la semblanza: el de los valores que intuimos han estado vigentes en la construcción de esta vocación de investigador. Porque, para Carlos, el propósito social ha sido la búsqueda de la justicia, la distancia crítica del poder político ha sido la expresión de una libertad valerosa e insobornable, y el prójimo a quien se ha decidido servir han sido los pobres. Las decisiones sobre las que él ha construido su tarea de investigador emanan de estratos más hondos de su persona; son decisiones del corazón donde florecen, como fruto de la Gracia, la pobreza de espíritu, la libertad de los hijos de Dios, la preferencia amorosa por el pobre y todas las bienaventuranzas.

Por esto a Carlos no lo podemos imaginar ni como un investigador que "hace curriculum" y asciende escalafones en una universidad, ni como un cómodo intelectual de la burocracia del Banco Mundial, ni como un cerebro al servicio del Palacio o de alguna empresa lucrativa. Muchas ofertas tuvo que le hubieran triplicado sus ingresos, pero él sabía que su camino era otro. Vendió todo por la piedra preciosa. Donde está tu tesoro, ahí está tu corazón.

Con su cristianismo nada aparatoso, con el testimonio de su sencillez y su disposición a ayudar a todo el mundo, con actitudes más que con palabras, ha estimulado a muchos otros a seguir caminos semejantes; ha inspirado la posibilidad de hacer investigación no como mero oficio sino como propósito

de vida, no como ideal de excelencia técnica sino como expresión de opciones profundas. Por esto el Centro de Estudios Educativos se regocija también en este homenaje, porque como co-fundador suyo, con su esfuerzo y ejemplo, Carlos ha contribuido a crear en él condiciones institucionales para unir vocación intelectual y cristianismo, amor a la verdad y amor al prójimo, excelencia académica y servicio, en testimonio tranquilo de Iglesia que acompaña, desde la reflexión inteligente y solidaria sobre la educación, la azarosa construcción de nuestro querido México.

Cabe aquí recordar que fueron Carlos Muñoz y Manuel Ulloa quienes, junto conmigo, dieron forma y sentido a esta institución que hoy también cumple sus 30 años y que, con la colaboración de innumerables amigos jesuitas y seculares, ha llegado a ser oportunidad para otros muchos de realizar en la investigación educativa los valores de su fe. Y cabe también señalar, de paso, que Manuel Ulloa, quien se ha reintegrado al Centro y le está entregando nuevamente su talento y el fruto de su experiencia, merece también su propio homenaje; si aún no se le hace, me sospecho que se debe a que nadie se ha atrevido todavía a trazar la semblanza de su personalidad, heterodoxa y radicalmente impredecible.

Termino este pobre intento de semblanza, expresando a nombre de todos los presentes nuestro reconocimiento a Carlos por su obra realizada, por su testimonio y compromiso, por su generosidad con todos, por su amistad. E incluyo en este reconocimiento a Cristina, quien comparte por pleno derecho los méritos de la obra de Carlos por los apoyos, los sacrificios compartidos a lo largo de tantos años, su discreción amable, su sabiduría y su cristianismo ejemplar.

Pablo Latapí

Noviembre de 1993

Introducción

Los artículos y ensayos que integran este libro, son representativos de los diversos estudios e investigaciones que ha realizado Carlos Muñoz Izquierdo durante los últimos 30 años. Algunos de ellos fueron elaborados con la finalidad de contribuir a la construcción de conocimientos acerca de las causas y las consecuencias de diversos problemas educativos que afectan, de manera especial, a los sectores mayoritarios de la sociedad. Los demás, fueron elaborados con la finalidad de proponer estrategias de desarrollo educativo, que permitan reorientar el funcionamiento del sistema escolar, de tal manera que éste sea capaz de satisfacer más eficazmente, las aspiraciones de dichos sectores sociales.

Las investigaciones y estudios que el autor llevó a cabo durante el periodo mencionado se refieren, principalmente, a los siguientes temas: I) Determinantes y comportamiento de la calidad de la educación básica; II) Efectos económicos y valorales de la educación; III) Costos y financiamiento de la educación; IV) Estudios y propuestas para la planeación educativa; y V) Contribución de la educación al cambio social, orientado hacia la promoción de una sociedad más justa y democrática.

A continuación se hace una breve reseña de esos trabajos, y se señala la ubicación que corresponde a los que se reproducen en esta obra.

I. Determinantes y comportamiento de la calidad de la educación básica

1) Educación para menores

Las primeras investigaciones que realizó el autor sobre este tema, tuvieron el propósito de identificar los determinantes del aprovechamiento escolar en la educación primaria. Ellas adoptaron el modelo que los economistas conocen como "función de producción". Como ahora se sabe, ese enfoque metodológico —que fue utilizado en los estudios realizados en varios países hasta la década de los ochenta— no permitía distinguir con nitidez el papel desempeñado en la determinación del rendimiento escolar, por los factores que pueden ser controlados por los administradores educativos. Por eso es interesante mencionar los estudios que el autor llevó a cabo, en 1979 y 1982, sobre el mismo tema. A través del primero (incluido en la primera parte de este libro)² el autor se propuso "abrir la caja negra del sistema escolar". Para lograrlo, recurrió a una combinación de metodologías de corte cuantitativo y cualitativo. Ello le permitió descubrir que los agentes educativos refuerzan (en lugar de contrarrestar) los efectos generados por otras variables (de naturaleza exógena al sistema educativo), en los resultados académicos del mismo.

Este hallazgo tuvo dos repercusiones inmediatas. En primer lugar, proporcionó las bases en que se apoyaron varios programas que desarrolló la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el fin de disminuir el rezago educativo. Tales programas fueron desarrollados experimentalmente durante el sexenio que terminó en 1982. A partir de 1983 fueron implantados en 26 entidades federativas, a través de la Dirección

2 CF. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo".

General de Educación Primaria. En 1984, fueron operados por la Dirección General de Planeación de la SEP y, a partir de 1985, estuvieron a cargo de la Dirección General de Programación de la misma Secretaría. En el transcurso de siete años (1979–1986) los programas mencionados permitieron atender a cerca de un millón de alumnos. Aproximadamente el 70% de los mismos pudieron avanzar dos grados durante un mismo ciclo, o evitar la repetición del grado en que se encontraban.³

En segundo lugar, el hallazgo citado contribuyó a diseñar algunos experimentos encaminados a mejorar la calidad de la educación que reciben los sectores socialmente desfavorecidos —especialmente los que residen en zonas rurales. El objetivo de esos experimentos consistió en evaluar los resultados que podían obtenerse al modificar —de acuerdo con los resultados de las investigaciones anteriormente mencionadas— determinados comportamientos de los docentes y de los administradores del sistema escolar. Las pruebas se llevaron a cabo en el norte de la República Mexicana (dentro de la región conocida como "La Laguna"), gracias al apoyo financiero proporcionado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Los resultados obtenidos fueron positivos.

2) Desempeño de la educación de los adultos

Las conclusiones del estudio arriba mencionado también fueron utilizadas por el autor, al diseñar algunas investigaciones sobre los factores determinantes de los resultados —educativos y sociales— de diversos programas de educación extraescolar, que se ofrecen a los adultos. Esos estudios son, probablemente, los únicos que han aportado información acer-

3 Cf. Alvarez Mendoza, Josefina. "Recuperación de niños con atraso escolar", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos., 3 y 4, México, CEE, 1986.

ca del peso que tienen diversos factores, en la determinación del rendimiento de la educación extraescolar.

3) Síntesis teórico–metodológicas

Las investigaciones que aparecen bajo este rubro, en la lista anexa a esta introducción, contienen los aportes hechos más recientemente por el autor, al esclarecimiento de la etiología de los resultados académicos de la educación básica. Uno de estos estudios, dirigido a los investigadores interesados en este tema, sistematiza la evolución que han experimentado las metodologías en que se basan las conclusiones obtenidas —a través de varios cientos de estudios realizados en América Latina— en relación con los resultados de la educación básica. Otro estudio —dirigido a los tomadores de decisiones— analiza, también, diversas investigaciones realizadas fuera de la Región, con la finalidad de sintetizar el conocimiento que se ha acumulado sobre esta temática.

II. Efectos económicos y valorales de la educación formal

1) Impacto de la escolaridad en los mercados de trabajo

Las primeras investigaciones realizadas por el autor sobre este tema, aportaron información acerca de los efectos económicos de la educación en México. Desde el punto de vista teórico, una de las más importantes es la que generó un modelo orientado a reconstruir la complejidad de los fenómenos que intervienen en la determinación del impacto de la educación en los mercados laborales.⁴ Otras dos investigaciones sobre el

4 Cf. "Educación y mercado de trabajo: Un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la ocupación y el salario, en la industria manufacturera de la ciudad

mismo tema permitieron ponderar —a través del ensayo de hipótesis derivadas de varios enfoques— la capacidad explicativa que tienen, para el caso de México, diversas teorías acerca de las relaciones existentes entre el sistema escolar y el aparato productivo.

Otras investigaciones del autor, también interesadas en el estudio de estos fenómenos, cuantificaron la incapacidad del sector moderno de la economía mexicana para absorber —en condiciones de productividad y remuneración aceptables— a los egresados del sistema escolar; fenómeno que, entre otras cosas, impide que el sistema educativo contribuya a impulsar la movilidad social intergeneracional. Las conclusiones de estos trabajos pueden ser sintetizadas como sigue:

i) El impacto de la educación en la productividad y empleabilidad de los recursos humanos no es lineal, directo, homogéneo ni estable; ya que está mediatizado por una compleja red de factores de muy diversa índole. En efecto, dicho impacto varía en función de determinadas características de los sujetos, así como de los sectores sociales y de las regiones en que se imparte la educación; y tiende a ser de menor magnitud cuando la expansión escolar es más rápida que el crecimiento de la demanda laboral.

ii) La capacitación para el trabajo adquirida en las instituciones educativas, es menos útil —para los egresados de las mismas— que la educación de carácter general.

iii) Las hipótesis generadas a partir de las teorías de la "segmentación de los mercados" y de la "educación como bien posicional", tienen, en general, una mayor capacidad predictiva, que aquellas procedentes de la corriente neoclásica de la teoría económica.

2) Impacto de la escolaridad en los sectores informales del aparato productivo

Después de comprobar que los sectores modernos del sistema productivo no tienen la capacidad necesaria para absorber a los egresados del sistema escolar, el autor se propuso estudiar el comportamiento del llamado sector informal de la economía. En primer lugar, intentó rescatar y sistematizar las experiencias obtenidas a través de diversos proyectos de promoción de actividades productivas en ese sector. Más tarde, desarrolló una investigación encaminada a analizar, directamente, el papel que desempeña la educación (junto con otros factores) en la generación, desarrollo y sobrevivencia de diversas microempresas —ubicadas en la ciudad de México. Cabe señalar que ese estudio es uno de los primeros —al menos entre los realizados en América Latina— que rebasan el nivel descriptivo, en lo referente al conocimiento de las relaciones existentes entre la educación y el comportamiento de los sujetos que realizan actividades económicas por cuenta propia.

3) Educación y valores sociales

En 1990, el autor estuvo al frente de un equipo de investigadores de la Universidad Iberoamericana que elaboró el "estado del arte" en que se encontraban las investigaciones relacionadas con el impacto de la educación superior en la formación valoral de los alumnos. La síntesis de esas investigaciones sirvió de base al desarrollo de un proyecto de investigación empírica, que fue diseñado y dirigido por el mismo autor entre 1991 y 1992, con el propósito de conocer varias características de los egresados de esa universidad —entre las que se destacan los valores personales, laborales, sociales, económicos y profesionales de esos exalumnos. El análisis de

educación que no es financiada por los gobiernos; sino en que a través de ellos el autor demostró, entre otras cosas, que existe una fuerte heterogeneidad cualitativa y administrativa al interior de la educación privada. En consecuencia, no todos los segmentos de las instituciones privadas tienen las posibilidades que comúnmente se les atribuyen, para contribuir a mitigar las presiones que ejercen los gastos educativos sobre los presupuestos públicos.

Por otra parte, entre las investigaciones preponderantemente analíticas, prospectivas y/o propositivas se encuentran:

i) Un estudio realizado en 1966, para fundamentar y diseñar un sistema de crédito estudiantil para México.

ii) Una investigación que se propuso identificar los factores que explican el crecimiento de los gastos educativos en los países latinoamericanos, con el fin de predecir la evolución de los mismos.

iii) Un estudio que analiza y compara los costos y rendimientos de la educación de financiamiento público, con los de aquella que recibe financiamiento privado (el cual encontró que la relación existente entre el comportamiento de estas variables es más claramente proporcional en las instituciones públicas que en las privadas); y

iv) Una investigación acerca del desarrollo experimentado recientemente por la educación superior en México; así como otra sobre el impacto que ha tenido el endeudamiento externo en el financiamiento de la educación de los países de la región latinoamericana. Esta última incluyó la evaluación de diversas políticas encaminadas a obtener recursos complementarios para el financiamiento educativo. De ella se desprendió la conclusión de que las fuentes alternativas al financiamiento público tienen una capacidad relativamente limitada para aportar recursos adicionales a los sistemas educativos; así como la

de que, al recurrir a esas fuentes, los gobiernos de la Región deberían instrumentar estrategias de captación de recursos diferentes de las que han utilizado hasta ahora.

Por último, cabe señalar que el estudio elaborado más recientemente sobre este tema, sistematiza las tendencias observadas durante los últimos años, en el financiamiento de la educación técnica y vocacional en América Latina.

IV. Estudios y propuestas para la planeación educativa

1) Diagnósticos

Entre los trabajos del autor que se relacionan más directamente con la planeación del sistema escolar, se encuentran las evaluaciones de las políticas educativas que han sido instrumentadas en México durante diversas épocas, así como los "diagnósticos" que han aportado información para el desarrollo del proceso de planeación. En otros estudios, el autor propuso algunos cursos de acción, encaminados a mejorar el impacto de dicho proceso.

Entre los estudios evaluativos, se encuentra uno que analiza el desarrollo que experimentó el sistema educativo en México, durante la década de los sesenta; así como otro más, que se refiere a las políticas educativas instrumentadas por el gobierno mexicano durante el periodo 1930–1980.

Por otra parte, entre los "diagnósticos" arriba mencionados se encuentra un estudio realizado en 1976, con el propósito de apoyar el diseño del primer Plan Nacional de Educación que elaboró el gobierno de México. En ese trabajo, el autor analizó la forma en que el sistema educativo estaba desempeñando sus diversas funciones académicas, culturales, sociales, económicas y políticas; lo cual permitió detectar los problemas que requerían una atención prioritaria al elaborar el Plan.

En este mismo grupo de trabajos, se encuentran tres estudios publicados en 1983. En el primero de ellos, se analizan varios aspectos relativos al desarrollo y a los efectos generados por la educación secundaria. Asimismo, por medio de una metodología prospectiva, el autor desarrolló diversos escenarios previsibles y deseables, y propuso las políticas necesarias para que la educación de ese nivel cumpla adecuadamente los fines que le corresponden.

Otro de los trabajos que se mencionan en el párrafo anterior se propuso identificar, a través de la metodología conocida como "diferencial semántico", las características de los maestros a quienes satisface el desempeño de su profesión en las zonas rurales. La información aportada fue de utilidad para las autoridades responsables de la asignación de las plazas a los docentes; ya que, como se sabe, es muy frecuente que los mentores enviados al campo, soliciten su inmediato traslado a las regiones urbanas.

En ese mismo estudio, el autor analizó el comportamiento histórico y previsible de la demanda y oferta de maestros de educación básica. A partir de la información generada, propuso políticas que podrían contribuir a lograr un mayor equilibrio entre el egreso de las Escuelas Normales y la demanda de maestros.

A través de otros trabajos, el autor aportó diversos análisis para la planeación de la educación de los adultos.⁶ Más recientemente, elaboró diversos análisis con el propósito de orientar el diseño de políticas educativas encaminadas a combatir la pobreza extrema.

Por otra parte, cabe mencionar cuatro estudios que fueron

6 Cf. "Economía política de la educación de los adultos: El caso de México.

realizados con el fin de contribuir a mejorar el funcionamiento de la educación superior. En esos trabajos —además de sugerir varios cursos de acción para el futuro desarrollo de la educación superior—, el autor analiza diversas metodologías que hasta ahora se han utilizado en la planeación educativa —y pone en entredicho la confiabilidad de las mismas, mientras no se eliminen los efectos de diversas variables de naturaleza macroeconómica.

2) Investigación educativa y toma de decisiones

En diversos ambientes, los planificadores de la educación y los investigadores en este campo han expresado opiniones que revelan una recíproca insatisfacción —ya sea por el escaso aprovechamiento de los resultados de las investigaciones, según unos, o por la insuficiente utilidad, pertinencia o disponibilidad de las mismas, según otros. Por esta razón, el autor ha analizado las relaciones existentes entre la investigación educativa y la toma de decisiones, para poder identificar los temas de investigación que requieren mayor atención, a la luz de las necesidades más urgentes del sistema educativo.

El primer estudio realizado por el autor sobre este tema, fue publicado en 1972. Este fue preparado para orientar las discusiones de un seminario que se efectuó, en el que se reunieron —para analizar este problema— los directores de una decena de centros de investigación, ubicados en varios países latinoamericanos. Por otra parte, el estudio más reciente fue presentado en un seminario que se realizó en la ciudad de Buenos Aires. En otro de sus trabajos analizó la forma en que se ha relacionado, en México, la información con la toma de decisiones en Educación. En las conclusiones el autor presentó una serie de reflexiones acerca de las condiciones en las cuales las investigaciones educativas podrían ser más útiles —y

mejor aprovechadas— por los planificadores del desarrollo del sistema escolar.

V. Contribución de la educación al cambio social

Como se dijo más arriba, los resultados obtenidos en varios de los estudios realizados por el autor durante la primera mitad de la década de los setenta —acerca del impacto de la educación en la estratificación social—, le permitieron identificar diversas inercias, que impiden alcanzar las finalidades buscadas a través del desarrollo educativo —como la de impulsar, a través de la expansión y diversificación del sistema escolar, la movilidad social intergeneracional.

De estos hallazgos, el autor dedujo la necesidad de reorientar el funcionamiento del sistema educativo, de tal manera que éste llegue a ser capaz de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática. Las propuestas del autor, encaminadas hacia esta finalidad, se basaron en un planteamiento que recibió convencionalmente el nombre de "hipótesis reconstruccionista". En síntesis, esa hipótesis consiste en que la educación podrá contribuir a instaurar una sociedad más justa y democrática, si es orientada hacia la acumulación de cambios graduales, encaminados a integrar —en forma sistémica— la maduración de las clases socialmente desfavorecidas, el fortalecimiento de los procesos organizativos de las mismas, y la creación de estructuras productivas que conjuguen la mejor distribución de la propiedad y de los frutos del trabajo, con relaciones interpersonales más acordes con la dignidad de la persona humana.

Esta hipótesis, como es fácil apreciar, no podía referirse solamente a la educación formal. También abarca, entre otras cosas, a la educación no formal destinada a los sectores sociales menos favorecidos; ya que la hipótesis citada relaciona la

contribución de la educación con el cambio social, a través de la canalización de los recursos educacionales hacia la promoción de determinados procesos socioeducativos, que permitan construir un sistema económico cuyas ramas —adecuadamente articuladas entre sí— estén controladas por organizaciones de propiedad social. De esta manera, el autor se proponía aportar un esquema teórico que contribuyera a mejorar la eficacia de diversas experiencias de educación no formal relacionadas con la producción; y señalaba, además, las condiciones que era necesario cumplir para asegurar la efectividad social de los proyectos que se proponen mejorar la calidad de la educación formal que reciben los sectores mayoritarios de la sociedad.⁷

Finalmente, cabe advertir que la hipótesis "reconstruccionista" exige una participación muy activa de la educación superior —tanto a través de la docencia, como de la investigación y la prestación de servicios. Esta preocupación es la que subyace al planteamiento de las relaciones entre la educación superior y la modernización del sistema productivo, que el autor dio a conocer en varios documentos elaborados sobre este tema.⁸

Los editores.

7 Cf. "Hacia la redefinición del papel de la educación"

8 Cf. "Participación de la universidad en el cambio social".

El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo¹

Carlos Muñoz Izquierdo
Pedro Gerardo Rodríguez
Patricia Restrepo de Cepeda
Carlos Borrani²

I. Introducción

Entre los problemas que tradicionalmente han sido identificados al efectuar los diagnósticos del sistema educativo, se encuentran la deserción y reprobación escolares. Por esto, se han realizado diversas investigaciones que se han propuesto esclarecer la naturaleza, el alcance y, sobre todo, las causas a las que pueden ser atribuidos dichos problemas. En términos generales, tales investigaciones han arrojado dos tipos de conclusiones. Por un lado, han dilucidado que los citados problemas son generados por diversos factores que se encuentran fuera del control de los planificadores del sistema escolar. Por el otro, han observado que los planificadores, al distribuir los recursos de que disponen, no aplican criterios tendientes a contrarrestar los problemas que se han originado en el ámbito

1 Este artículo fue publicado por primera vez en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979.

2 Con la colaboración de Lourdes Ramos, María de los Angeles Nuñez y Andrés Sotelo Marbán.

extraescolar.³ Sin embargo, no ha sido posible, hasta ahora, arrojar suficiente luz sobre el interior del sistema escolar, como para poder observar la forma en que los problemas aludidos son manejados por los maestros, directores y supervisores de dicho sistema. Tampoco se ha podido observar, con suficiente nitidez, la forma en que los factores de índole extraescolar *intervienen* en el proceso de aprendizaje. Se sabe, en efecto, que dicho proceso está determinado por tales factores, pero no ha sido posible identificar fehacientemente los mecanismos a través de los cuales ello ocurre.

De lo anterior se deduce que los estudios realizados hasta ahora no han podido extraer conclusiones que reúnan el grado de concreción que sería necesario, como para poder ser utilizadas por los planificadores de la educación al diseñar e instrumentar políticas encaminadas a mejorar el rendimiento de los sistemas escolares. Estas son, en esencia, las inquietudes que han motivado la realización del presente estudio. Para contribuir a identificar los mecanismos señalados (y poder deducir algunas líneas de acción que se encuentren al alcance de las autoridades educativas y puedan contrarrestar la magnitud y frecuencia de la deserción y reprobación escolares) emprendimos el estudio que ahora presentamos. Este fue apoyado financieramente por la Secretaría de Educación Pública, a través de su programa de Educación Primaria para Todos los Niños —entre cuyos objetivos se encuentra la instrumentación de medidas orientadas a las finalidades anteriormente señaladas.

3 Ver, por ejemplo, Muñoz Izquierdo y P.G. Rodríguez, 1976.

II. Modelo teórico

A. Características generales

Con el fin de identificar los factores y procesos educacionales que intervienen en la determinación de la permanencia de los alumnos en las escuelas primarias (retención escolar) o bien en el hecho de que aquéllos abandonen las escuelas antes de terminar el sexto grado de primaria (deserción escolar), desarrollamos y operacionalizamos un modelo basado en la lógica del "análisis de sistemas". El alcance y las limitaciones de los modelos de este tipo que hasta ahora se habían aplicado al análisis de estos problemas, ya han sido ampliamente discutidos (ver, por ejemplo: Errag, 1978; Review of Educational Research, 1977; "Conclusiones del seminario de Cocoyoc", 1978). Por esta razón, fue necesario evaluar detalladamente las estructuras teóricas que habían servido de fundamento a otras investigaciones que nosotros mismos realizamos con anterioridad en este campo. A partir de dicha evaluación, decidimos introducir dos modificaciones en el modelo que serviría de marco a este estudio.

La primera de estas modificaciones consistió en dejar de lado el concepto de "caja negra", mediante el cual habían sido representados, en otros modelos, los procesos educativos. En general, los modelos anteriores habían establecido relaciones directas entre los "insumos" que se introducen al sistema educativo y los resultados que éstos producen. De este modo, se omitía el *análisis específico de los procesos* que se llevan a cabo en el interior del propio sistema escolar (por lo cual se dice que éste quedaba representado por una "caja negra", cuyo funcionamiento era desconocido). ¿A qué era atribuible esta forma de representar la "función de producción" de los sistemas educativos? En buena parte, los modelos anteriores adop-

taban esa forma a causa de las deficiencias que habían sido encontradas en diversas teorías del aprendizaje. Estas han tenido poca capacidad para *explicar* dicho proceso.⁴ Las respuestas que los investigadores solían dar a tales deficiencias consistían —según lo dice un conocido economista de la educación— "en tirar, como los cazadores de patos, a cualquier cosa que se moviera" (Cfr. H. Levín, 1970). Ello significa que se incluía en los modelos cualquier variable que pareciese —o pudiese ser— importante. Desde luego, este enfoque permitía identificar correlaciones significativas entre los diversos *insu- mos y productos* de los sistemas escolares (es decir, entre la presencia de determinados factores y la observación de determinadas formas de funcionamiento de los sistemas educativos). Sin embargo, sólo en pocas ocasiones ese enfoque fue de utilidad para identificar las causas a las cuales podían atribuirse las correlaciones observadas.

Con el objeto de contribuir a resolver este problema, nosotros hicimos el intento de acercarnos al interior de la llamada "caja negra", para observar directamente lo que en ella ocurre. De este modo, procuramos detectar las formas concretas y dinámicas en que los diversos factores se combinan, para producir determinados resultados. En otras palabras, hicimos esfuerzos especialmente orientados a observar los "insumos educativos" en movimiento, lo cual, en cierta forma, exigió descosificar dichos insumos.

La segunda modificación que introdujimos en el modelo aquí utilizado, consistió en someter a prueba la hipótesis consistente en que la deserción escolar está determinada por el atraso educativo. Por tanto, el foco de nuestro análisis

4 Ver la breve revisión de estas teorías, que hicimos en Muñoz Izquierdo y J.T. Guzmán, 1971.

(variable dependiente) está determinado indirectamente por los factores explicativos del atraso pedagógico. Esto no excluye la posibilidad de que, en algunos casos, la influencia que los aludidos factores ejercen sobre la deserción, sea también, o exclusivamente, directa. Lo que considera el modelo desarrollado para este estudio es que *en la mayoría de los casos* (es decir refiriéndonos a la naturaleza social de este fenómeno) el abandono prematuro de la escuela es causado por una situación de atraso escolar. Esta situación, a su vez, está determinada directamente, en nuestro modelo, por un conjunto de factores exógenos y de procesos educacionales. Por otra parte, dicha situación interviene en el proceso educativo de diversas maneras. En una primera instancia, ella obstaculiza el propio progreso pedagógico y, más adelante, se convierte en un elemento que determina la deserción del sistema educativo. En este estudio, el concepto de "atraso escolar" ha sido operacionalizado en dos formas distintas. La primera se refiere a la diferencia existente entre el grado que cursan los alumnos, y aquel que, en un sistema escolar normalizado, correspondería a las edades de los mismos. La segunda forma se refiere a las diferencias existentes entre los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos, y aquellos que han alcanzado la mayoría de los miembros del grupo escolar. Suponemos que el atraso escolar obstaculiza el progreso educativo posterior, por tres razones. En primer lugar, porque dicho atraso impide adquirir los conocimientos y destrezas que constituyen los objetivos de los planes de estudio correspondientes a los grados escolares posteriores a aquel que el alumno concluyó con cierto retraso. En segundo lugar, porque el atraso aumenta el sentido de futilidad del alumno frente al trabajo escolar que realiza, pues aquél percibe que de poco le sirven los esfuerzos hechos para alcanzar el nivel pedagógico a que han llegado sus

compañeros de clase. Y, en tercer lugar, porque el alumno que no logra terminar su educación primaria, dentro de las edades modales, está más expuesto a desertar —cuando procede de familias de pocos recursos— porque sus padres estarán menos inclinados a permitirle mantenerse al margen de la población económicamente activa, más allá de las edades que normalmente corresponden al sexto grado.

B. Elementos componentes del modelo

El modelo aquí utilizado consta de doce conjuntos de elementos, que pueden agruparse en las cuatro categorías siguientes:

- Determinantes ex-ante de la reprobación y deserción.
- Insumos del sistema educativo.
- Procesos educacionales.
- Interferencias de factores externos en el proceso educativo.

C. Variables componentes del modelo

A continuación hacemos un listado de las variables independientes e intervinientes que fueron consideradas en el estudio. Sólo nos detendremos a explicar, o comentar, aquellas que se obtuvieron como "constructos" o combinaciones de indicadores.

1. Determinantes ex-ante de la deserción y reprobación. Estas variables se refieren a las características con las cuales llegan los alumnos a la escuela, y/o se inscriben en el grado que están cursando actualmente.

a) Determinantes económicos

1. Ocupación del padre del alumno. Para definir esta variable, utilizamos la escala de 8 categorías ocupa-

cionales que, a partir de la generada por Inkeles y Gouveia, hemos empleado en otros estudios. En cada caso, se pidió a los familiares de los sujetos —es decir, alumnos regulares, repetidores y desertores— que describieran las actividades realizadas, en su trabajo, por el padre o tutor de los niños que formaron la muestra.

b) Determinantes sociales

2. Escolaridad del padre del sujeto (años cursados en el sistema de educación formal).
3. Escolaridad de la madre (*Idem*).
4. Escolaridad de los hermanos. Se obtuvo el promedio de las relaciones existentes entre la escolaridad real de cada hermano del sujeto, y aquella que correspondería "teóricamente" a la edad del mismo, en la hipótesis de que esa persona hubiese permanecido en el sistema escolar hasta los 25 años de edad.
5. Sexo del alumno.

c) Antecedentes escolares

6. Avance escolar. Se refiere a la relación existente entre la escolaridad alcanzada por el alumno y aquella que le correspondería "teóricamente" a esa edad (en la misma hipótesis establecida en la variable 4). Esta variable fue incluida como "interveniente", por las razones ya anotadas.
7. Tasa de reprobación. Se refiere a la relación existente entre los grados escolares que ha reprobado el alumno y los que ha cursado hasta el año anterior al de la observación.
8. Tasa de repetición. Se refiere a la relación existente entre los grados escolares que ha repetido el alumno

y los que ha cursado hasta el año anterior al de la observación.

9. Estuvo en el jardín de niños.

2. *Insumos*. Estas variables se refieren a los elementos que son introducidos al sistema escolar, para generar los procesos educativos.

a) Insumos fisiológicos

10. Consumo de calorías.

11. Consumo de proteínas. Estas dos variables se basan en la frecuencia semanal con la cual los alumnos ingieren determinados alimentos.

b) Insumos escolares

12. Sexo del maestro.

13. Edad del maestro.

14. No. de escuelas en que trabaja el maestro.

15. Escolaridad del maestro.

16. Experiencia docente del maestro.

17. Sigue estudiando el maestro.

18. Distancia entre la escuela y la casa del alumno. Esta variable se basa en el tiempo que el alumno tiene que dedicar para transportarse a la escuela.

3. *Procesos educativos*. Estas variables reflejan el comportamiento de los diversos agentes que intervienen en el proceso educativo.

a) Desempeño de la familia del alumno

19. Familia que estimula la expresividad. Esta variable es una medida del grado en que la familia del alumno no permite y favorece la comunicación entre sus

miembros. Las familias más expresivas evitan, por tanto, la introversión de los niños y la acumulación de sentimientos que se oponen a la "productividad" de los mismos (en el sentido de que Erik Fromm da a ese término).

20. Familia orientada al logro. Esta es una medida del grado en que la familia del alumno estimula la consecución de metas compatibles con el aprovechamiento escolar.
21. Familia que estimula la independencia. Se trata de una medida del grado en que la familia del alumno favorece la actuación independiente de sus miembros, lo cual repercutiría en sentimientos de autoafirmación y confianza en uno mismo.
22. Familia que estimula la organización. Es una medida del grado en que la familia del alumno suele organizar sus tareas y recursos, con el fin de obtener determinadas metas. Este factor es obviamente necesario para que el alumno aprenda a programar el tiempo y los esfuerzos que dedica a la actividad escolar.
23. Familia que revisa los libros y cuadernos del alumno. Se refiere a la frecuencia semanal con que esto ocurre.
24. Familia que ayuda al alumno a hacer su tarea. Tiene el mismo significado que la variable anterior, haciendo las sustituciones del caso.
25. Tiempo que la familia pide que el alumno dedique a hacer su tarea.

b) Desempeño del maestro

i) *Modelo teórico del profesor*: Datos con los cuales el maestro describe el modelo ideal-típico con el cual identifica el proceso de enseñanza. (Estas variables se basan en la

encuesta aplicada a todos los profesores de las escuelas estudiadas).

26. Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente.
27. Actividades que estimulan la participación del alumno.
28. Revisión de tareas de la jornada escolar.
29. Revisión selectiva de tareas.
30. Tiempo dedicado a la corrección de tareas.
31. Revisión participativa de tareas.
32. Tiempo dedicado a poner ejercicios.
33. Tiempo dedicado a corregir ejercicios.
34. Revisión y corrección participativa de ejercicios.
35. Revisión y corrección selectiva de ejercicios.
36. Apreciación selectiva de la comprensión, durante la exposición.
37. Evaluación de destrezas, capacidades y conocimientos.

ii) *Actividades del profesor, en torno al retraso o avance escolares*: Estas variables se basan en las observaciones directas de un grupo de maestros seleccionados.

38. Interacción de refuerzo en torno a la tarea.
39. Interacción de refuerzo en torno a los ejercicios.
40. Interacción de refuerzo en torno a la exposición.
41. Interacción de refuerzo global.
42. Refuerzo por escrito: Anotación de respuestas correctas.
43. Refuerzo por escrito: Anotación indicando que estudie o repase lo estudiado.

iii) *Tiempo que realmente dedica el maestro a diversas actividades pedagógicas, durante la jornada docente*: Estas variables se basan, también, en las observaciones directas al grupo de maestros seleccionados con este fin.

44. Tiempo realmente dedicado a la actividad "tareas".

45. Tiempo realmente dedicado a la actividad "ejercicios".
46. Tiempo realmente dedicado a la actividad "exposición".
47. Tiempo realmente dedicado a la actividad "otros".
48. Tiempo realmente dedicado a "actividades no docentes".

c) Desempeño del alumno

49. Inasistencias.
50. Impuntualidad.
51. Estudia en su casa y hace tareas.
52. Rendimiento en matemáticas.
53. Rendimiento global. Estas dos últimas variables expresan la relación existente entre la calificación que el alumno obtuvo, y la calificación promedio del grupo al cual aquel pertenece.

d) Actitudes del maestro

54. Futilidad del maestro frente al trabajo escolar de sus alumnos. Expresa la forma en que el profesor percibe las posibilidades que tendrán sus alumnos para permanecer en la escuela y/o para obtener resultados satisfactorios. Esta es, también, una medida de la "motivación" con la cual el maestro desempeña sus tareas docentes.
55. Posición en que el maestro considera que se ubica el alumno con respecto al grupo. Expresa el concepto que el maestro tiene, en relación con las habilidades académicas de los sujetos encuestados. Es, también, una medida del grado en que el maestro considera que los esfuerzos hechos eventualmente para ayudar a determinado alumno, serán exitosos. Suponemos que si el maestro considera que determinado alumno pertenece a los "inhábiles" o a los "flojos", no estará

predispuesto a prestar las ayudas que éste necesite para adquirir las habilidades o conocimientos de que carece.

e) Actitudes del alumno

56. Inutilidad del trabajo escolar. Expresa el sentimiento consistente en que no se obtienen resultados positivos de los esfuerzos que el alumno realiza en relación con el aprovechamiento escolar.
57. Actitud que relaciona el esfuerzo con el logro. Expresa el sentimiento consistente en que, en general, no es posible obtener las metas que el alumno se propone, por más que éste se esfuerce por alcanzarlas.
58. Impercepción del estímulo del maestro. Expresa el sentimiento de que el profesor no tiene interés en el trabajo académico del sujeto, o en ayudarlo a mejorar sus rendimientos.

4. *Interferencia de factores externos.* Estas variables reflejan diversas formas en que determinados factores exógenos al sistema escolar, entorpecen el funcionamiento del mismo.

a) Factores fisiológicos

59. Nutrición actual. Expresa la relación entre el cociente peso/talla del alumno, y el que correspondería, óptimamente, a la edad y sexo del mismo. Es un indicador de la debilidad relativa con la cual asiste el niño a la escuela.
60. Desnutrición preescolar. Expresa la relación existente entre el cociente obtenido al dividir el segmento inferior del cuerpo del alumno (extremidades inferiores) entre el segmento superior del mismo (cabeza y

tronco), en comparación con la relación óptima que correspondería al sexo y edad respectivos. Esta variable refleja procesos ocurridos durante la gestación del alumno, como consecuencia de una inadecuada alimentación de la madre durante el embarazo.

b) Factores económicos y sociales

61. El alumno trabaja.
62. El alumno gana dinero.
63. El alumno ayuda en los quehaceres domésticos.
64. El alumno se ausenta de la escuela por razones económicas.
65. El alumno llega tarde a la escuela por razones económicas.

Estas son, pues, las variables integrantes de las hipótesis que fueron docimadas en la presente investigación.

III. Diseño de la muestra

El estudio se basó en un diseño cuasi-experimental que se propuso abarcar un máximo de variación respecto al fenómeno del rezago escolar en el nivel primario. Se seleccionaron tres entidades de la República que tuvieran características socioeconómicas distintas y extremas: el Distrito Federal como entidad rica, Morelos como intermedia y Chiapas como entidad pobre. Cada una de estas entidades fue dividida en las escuelas localizadas en poblaciones de nivel socioeconómico distinto y extremo. En Morelos y Chiapas se escogieron escuelas de un municipio rico y uno pobre; asimismo, cada municipio fue dividido en la cabecera municipal y una zona alejada; por último, en cada zona se recogió información del centro y de la periferia. En el Distrito Federal el criterio de selección

fue la colonia donde estaban ubicadas las escuelas y, en algunos casos, el turno en que operan.

La muestra estimada para cada una de las 23 escuelas fue de 40 alumnos irregulares (entre desertores y repetidores) y 40 alumnos regulares que hubiesen sido condiscípulos en el año y grado anteriores.

En cada una de las escuelas se entrevistó, además, al director y a todos los maestros. De cada una de las tres entidades se entrevistó a un supervisor. Por otra parte, la observación de clase se realizó en la mitad de las escuelas estudiadas y se llevó a cabo durante una semana completa en los cinco primeros grados. La selección de las escuelas observadas fue buscando, también, obtener el máximo de variación en la información.

En Morelos se observaron las clases en las dos escuelas de la cabecera del municipio rico, una de la cabecera del municipio pobre y otra en una zona más alejada. En Chiapas se observaron las clases en una escuela de la cabecera del municipio rico y una de su zona alejada, una escuela de la cabecera del municipio pobre y otra de su zona más alejada. En el Distrito Federal se observó el turno matutino de una escuela de nivel socioeconómico alto, el turno matutino de una localizada en una colonia obrera antigua, el turno vespertino de una escuela localizada en una colonia pobre de reciente formación, y, finalmente, el turno vespertino de una escuela enclavada en una colonia semirural.

A. Procedimiento de selección

Para obtener los 40 alumnos irregulares se procedía de la siguiente forma:

1. Se comparaban las listas por grado de inicio de cursos del ciclo 1977-78, con la lista actual (marzo de 1979, es decir,

casi al fin de curso 1978-79). De la comparación de ambas listas, se obtenía un primer listado de alumnos irregulares, ya fuera porque aparecían en la primera lista, pero no en la segunda (y en ese caso se les consideraba como desertores probables), o porque se encontraban en ambas listas pero en el mismo grado (y se les consideraba repetidores probables). En muchas escuelas, sin embargo, era difícil obtener las listas de inicio de cursos del ciclo anterior. De esta forma, quedamos necesariamente atentos al orden y cuidado de algún director o de algunos maestros. Un segundo problema es que no hay ningún criterio uniforme para definir a un desertor. Algunos maestros dan de baja a un niño que falta 2 meses, otros a los que no presentan exámenes; los hay quienes los borran de la lista y los hay quienes los dejan en ella.

2. Se procedía a depurar la lista de alumnos desertores, preguntando a profesores y compañeros acerca del paradero de los chicos, y se anotaban sus direcciones y señas particulares.

3. Si la lista de repitentes y desertores —ya depurada— sumaba más de 40, se procedía a sortearlos aleatoriamente hasta alcanzar esta cifra. Este procedimiento hizo que la muestra obtenida se cargara hacia los primeros grados, ya que en ellos se da mayoritariamente la reprobación y la deserción. Además, la muestra se concentró en los repetidores, ya que ellos constituyen el mayor volumen de irregulares. No obstante, en la práctica se investigó a la casi totalidad de alumnos desertores. Sólo en la zona indígena de Chiapas, debido a diversos factores, quedó un número indeterminado de posibles desertores sin entrevistar. En caso de que, según las listas depuradas, el número de alumnos irregulares no fuera de 40, se completaba esa cantidad con los de otra escuela que tuviese las características semejantes a la primera.

IV. Intervención de diversos factores en la repetición y deserción escolares

A. Recolección de la información

Idealmente, este estudio debió ser realizado en forma longitudinal. De esa manera, todos los factores y procesos que intervinieron en la reprobación —y consecuente repetición— de los sujetos (al final del año escolar 1977/78), o en la deserción de los mismos (entre el 1° de septiembre de 1977 y la fecha en que fueron relevados los datos para este estudio) hubieran podido ser observados. Sin embargo, ello resultó imposible, pues nuestra investigación de campo se realizó en marzo de 1979. Por esta razón, optamos por hacer nuestras observaciones en dos etapas. En la primera, recogimos la información necesaria para construir todas las variables que no tienen los números 38 al 48 en el listado del capítulo anterior. Estas variables se basaron en entrevistas hechas a los sujetos (es decir alumnos reprobados, repetidores y desertores); a los alumnos regulares (que sirvieron como "grupos control" en el diseño cuasi-experimental); a todos los maestros, directores y supervisores de las escuelas seleccionadas; y a los familiares de los alumnos (tanto de los sujetos como de los alumnos regulares). En la segunda etapa recogimos, por tanto, los datos necesarios para construir las variables restantes. Estas se basaron en las observaciones de clases que, durante una semana, fueron hechas para el grupo de maestros seleccionados con este fin.

B. Análisis estadístico y resultados

1. Relación entre el "avance escolar" y la deserción

Para someter a prueba esta hipótesis (a la cual, como se recordará, concedimos mucha importancia al formular el diseño teórico de este estudio), hicimos dos análisis complementarios. En el primero, observamos la incidencia de las "tasas de repetición y reprobación (variables Nos. 7 y 8 del listado del capítulo I), en el escaso número de alumnos desertores que pudieron ser localizados por maestros encuestadores. Así pudimos comprobar, en efecto, que prácticamente la totalidad de tales desertores había reprobado o repetido algún grado escolar. El segundo análisis consistió en comprobar los promedios del "avance escolar" que tienen todos los alumnos de nuestra muestra que cursan el primer grado, con el que tienen todos los alumnos de nuestra muestra que cursan el quinto grado.

Promedios de "avance escolar" de los alumnos que cursan el primero y quinto grados de primaria

	N	\bar{X}	σ
Escuelas urbanas			
1° Grado	252	78.19	26.49
5° Grado	85	85.83	15.65
		T = 3.1968: P < 0.01	
<i>Escuelas rurales</i>			
1° Grado	275	63.48	32.77
5° Grado	59	82.22	14.99
		T = 6.7128: P < 0.01	

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los alumnos que han alcanzado el quinto grado tienen un promedio de avance escolar que resulta significativamente mayor al de

aquellos que cursan el primer grado de primaria. En nuestra muestra, ello ocurre tanto en las escuelas urbanas como en las rurales.

Además, la dispersión de alumnos alrededor de las medias es mayor para los que cursan el primer grado. (Esto se observa también en los dos tipos de escuelas). Por tanto, los alumnos que han llegado al quinto grado son aquellos que han recorrido los grados anteriores con menores tasas de repetición, e iniciaron la primaria en una edad más próxima a los 6 años. Además, entre los niños que cursan el primer grado hay una mayor proporción de alumnos que se desvían del coeficiente de avance que sería "normal" para sus respectivas edades. Estos son quienes tienen, a la luz de lo anterior, mayores probabilidades de abandonar prematuramente el sistema educativo.

2. Factores determinantes de la repetición escolar, y procesos intervinientes en la gestación de la misma

A continuación nos referimos a los cuadros 1 y 2. En ellos aparecen los análisis efectuados con el objeto de docimar las hipótesis en que intervienen todas las variables que no tienen los números 26 a 48 en el listado del capítulo I. El cuadro 1, por su parte, contiene los resultados obtenidos al someter a prueba la influencia que ejercen diversas variables paramétricas, sobre el evento de que un alumno estuviera repitiendo el curso o hubiera sido promovido al grado escolar subsecuente. El cuadro 2 hace lo mismo, pero con referencia a variables de carácter no paramétrico (entre las cuales se encuentran algunas de naturaleza dicotómica, otras que representan atributos o características cualitativas de los sujetos, y algunas más que corresponden a respuestas dadas por los entrevistados, a preguntas de opción múltiple que no se refieren a cantidades ni a otro tipo de valores escolares). El método analítico utilizado

CUADRO 1
Resumen de las variables que resultaron significativas al comparar alumnos regulares con repetidores, por zonas (análisis multivariado de varianza)

Zona urbana		Ocupación padre		V Escolaridad padre		A Escolaridad madre		R Escolaridad hermanos		I Transporte		E Familia que estimula la expresividad	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F.	Nivel socioeconómico alto	6.97	2.5	5.22	5.0	16.34	0.5	0.1	N.S.	1.07	N.S.	13.33	0.5
D.F.	Nivel socioeconómico medio	1.37	N.S.	3.33	N.S.	1.19	N.S.	0.09	N.S.	2.22	N.S.	0.7	N.S.
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	4.15	5.0	2.77	N.S.	2.62	N.S.	12.5	0.5	1.25	N.S.	10.46	0.5
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	0.71	N.S.	4.81	5.0	7.33	1.0	1.91	N.S.	4.58	5.0	-	-
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	11.65	0.5	0.23	0.5	11.74	0.5	25.56	0.5	0.74	N.S.	-	-
D.F.	Col. Obrera Antig. Matutino	0.06	N.S.	3.24	N.S.	18.41	0.5	1.59	N.S.	6.05	2.5	3.08	N.S.
D.F.	Col. Obrera Antig. Vespertino	8.81	1.0	4.62	5.0	6.08	2.5	14.44	0.5	1.57	N.S.	9.83	0.5
D.F.	Col. Nueva Pobre, Matutino	3.15	N.S.	8.8	1.0	1.1	N.S.	1.54	N.S.	1.25	N.S.	2.75	N.S.
D.F.	Col. Nueva Pobre, Vespertino	2.32	N.S.	4.07	5.0	5.84	2.5	4.42	5.0	95.51	0.5	9.86	0.5
D.F.	Semirural Matutino	23.13	0.5	17.37	0.5	20.81	0.5	10.17	0.5	14.45	0.5	76.04	0.5
D.F.	Semirural Vespertino	25.39	0.5	26.26	0.5	18.12	0.5	15.38	0.5	14.7	0.5	31.35	0.5
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	11.7	0.5	11.67	0.5	8.36	1.0	6.88	2.5	3.55	N.S.	14.81	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		58 %		75 %		75 %		58%		41%		70% (S/10)	
Zona rural													
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	0.11	N.S.	0.46	N.S.	0.14	N.S.	0.07	N.S.	6.44	2.5	-	-
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	0.06	N.S.	0.05	N.S.	0.04	N.S.	0.07	N.S.	3.71	N.S.	2.44	N.S.
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	4.27	5.0	3.35	N.S.	8.01	1.0	7.25	1.0	13.4	0.5	-	-
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	0.38	N.S.	0.01	N.S.	0.4	N.S.	0.68	N.S.	0.1	N.S.	0.18	N.S.
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	5.36	5.0	1.67	N.S.	6.89	2.5	2.89	N.S.	6.31	2.5	-	-
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	0.00	N.S.	0.01	N.S.	1.4	N.S.	0.36	N.S.	2.78	N.S.	0.07	N.S.
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	24.55	0.5	9.36	0.5	10.19	0.5	10.42	0.5	2.71	N.S.	2.54	N.S.
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	3.1	N.S.	1.19	N.S.	1.14	N.S.	5.08	5.0	3.18	N.S.	-	-
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.	1.18	N.S.	0.0	N.S.	1.09	N.S.	0.55	N.S.	0.65	N.S.	0.35	N.S.
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		33 %		1 %		33 %		33 %		33 %		0%	

Zona urbana		V		A		R		I		A		B		L		E		S	
		Familia que estimula la independencia		Familia orientada al logro		Familia que estimula la organización		Nutrición actual		Desnutrición preescolar		Consumo de calorías							
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F.	Nivel socioeconómico alto	1.07	N.S.	1.05	N.S.	0.01	N.S.	0.06	N.S.	20.41	0.5	0.66	N.S.						
D.F.	Nivel socioeconómico medio	1.02	N.S.	1.15	N.S.	1.86	N.S.	0.18	N.S.	0.06	N.S.	3.87	N.S.						
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	1.21	N.S.	10.64	0.5	9.6	0.5	0.4	N.S.	26.31	0.5	3.12	N.S.						
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	-	-	-	-	-	-	3.54	N.S.	0.80	N.S.	1.52	N.S.						
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	-	-	-	-	-	-	4.14	5.0	6.51	2.5	26.26	0.5						
D.F.	Col. Obrera Ant. Matutino	1.05	N.S.	2.84	N.S.	0.98	N.S.	0.01	N.S.	0.02	N.S.	0.87	N.S.						
D.F.	Col. Obrera Ant. Vespertino	4.87	5.07	7.43	1.0	-	-	9.22	0.5	11.93	0.5	11.31	0.5						
D.F.	Col. Nueva Pobre, Matutino	2.21	N.S.	1.8	N.S.	7.46	1.0	0.39	N.S.	18.21	0.5	3.22	N.S.						
D.F.	Col Nueva Pobre, Vespertino	14.44	0.5	7.15	2.5	8.7	1.0	4.29	5.0	14.55	0.5	7.13	2.5						
D.F.	Semirural Matutino	66.29	0.5	87.64	0.5	67.63	0.5	13.63	0.5	10.42	0.5	12.22	0.5						
D.F.	Semirural Vespertino	30.89	0.5	52.45	0.5	10.35	0.5	56.63	0.5	183.18	0.5	35.98	0.5						
Mor.	Mpo. Rico Cab. Mpal. Perif.	18.93	0.5	18.53	0.5	25.92	0.5	10.91	0.5	14.8	0.5	9.49	0.5						
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		50 % (S/10)		60 % (S/10)		67 % (S/9)		50 %		75 %		50 %							
<i>Zona rural</i>																			
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	-	-	-	-	-	-	6.42	2.5	0.89	N.S.	0.33	N.S.						
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	1.42	N.S.	8.79	0.5	7.05	1.0	5.17	5.0	0.42	N.S.	0.02	N.S.						
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	-	-	-	-	-	-	4.25	0.5	5.1	5.0	7.35	1.0						
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	0.12	N.S.	0.18	N.S.	0.01	N.S.	4.58	5.0	1.68	N.S.	0.23	N.S.						
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	-	-	-	-	-	-	6.65	2.5	8.05	1.0	5.11	5.0						
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	0.16	N.S.	0.39	N.S.	0.02	N.S.	0.03	N.S.	0.14	N.S.	1.19	N.S.						
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	3.11	N.S.	5.82	2.5	2.27	N.S.	16.45	0.5	15.78	0.5	4.7	5.0						
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	-	-	-	-	-	-	5.15	5.0	10.59	0.5	4.57	5.0						
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.	1.71	N.S.	0.16	N.S.	0.16	N.S.	1.27	N.S.	0.0	N.S.	5.28	5.0						
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		0 %		40 % (S/5)		20 % (S/5)		78 % (S/9)		40%		56% (S/9)							

Zona urbana		V		A R		I A		B L		E S	
		Consumo de proteínas		Tasa de reprobación		Tasa de repetición		Avance escolar		Rendimiento en Matemáticas	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F.	Nivel socioeconómico alto	1.71	N.S.	63.48	0.5	124.02	0.5	-	-	10.08	0.5
D.F.	Nivel socioeconómico medio	0.7	N.S.	19.75	0.5	51.56	0.5	20.85	0.5	18.1	0.5
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	8.64	0.5	67.23	0.5	101.01	0.5	38.33	0.5	4.1	5.0
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	2.57	N.S.	34.99	0.5	81.57	0.5	10.55	0.5	90.64	0.5
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	18.45	0.5	130.11	0.5	208.37	0.5	49.09	0.5	84.65	0.5
D.F.	Col. Obrera Ant. Matutino	0.23	N.S.	141.72	0.5	235.22	0.5	20.63	0.5	41.6	0.5
D.F.	Col. Obrera Ant. Vespertino	15.97	0.5	27.79	0.5	65.95	0.5	38.18	0.5	91.71	0.5
D.F.	Col. Nueva Pobre, Matutino	5.67	2.5	53.11	0.5	105.35	0.5	45.27	0.5	61.38	0.5
D.F.	Col. Nueva Pobre, Vespertino	34.67	0.5	28.46	0.5	31.23	0.5	15.55	0.5	164.35	0.5
D.F.	Semi-rural Matutino	33.52	0.5	65.85	0.5	43.05	0.5	48.69	0.5	177.47	0.5
D.F.	Semi-rural Vespertino	23.09	0.5	197.81	0.5	148.13	0.5	64.82	0.5	95.35	0.5
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	14.58	0.5	54.11	0.5	83.0	0.5	23.98	0.5	15.32	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		67 %		100 %		100 %		100 %		100 %	
Zona rural											
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	0.43	N.S.	51.48	0.5	98.57	0.5	16.43	0.5	0.7	N.S.
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	0.6	N.S.	69.23	0.5	77.17	0.5	11.25	0.5	1.39	N.S.
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	17.61	0.5	68.94	0.5	163.51	0.5	29.67	0.5	38.8	0.5
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	0.07	N.S.	25.84	0.5	69.98	0.5	66.57	0.5	0.0	N.S.
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	7.49	1.0	41.68	0.5	48.48	0.5	12.99	0.5	38.2	0.5
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	0.99	N.S.	19.5	0.5	44.1	0.5	22.7	0.5	4.84	5.0
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	4.78	5.0	98.75	0.5	155.02	0.5	48.92	0.5	7.66	1.0
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	3.89	N.S.	20.28	0.5	26.66	0.5	11.27	0.5	100.37	0.5
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.	0.62	N.S.	24.47	0.5	87.05	0.5	4.17	5.0	0.17	N.S.
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		33 %		100 %		100 %		100 %		56 % (S/9)	

Zona urbana		V		A		R		I		A		B		L		E		S	
		Rendimiento español		Rendimiento global		Actitud inutilidad trabajo escolar		Actitud relación a esfuerzo/logro		Impercepción del estímulo del maestro									
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F.	Nivel socioeconómico alto	6.22	2.5	7.07	2.5	0.75	N.S.	0.58	N.S.	0.89	N.S.								
D.F.	Nivel socioeconómico medio	14.72	0.5	15.66	0.5	0.06	N.S.	3.88	N.S.	0.42	N.S.								
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	12.08	0.5	9.38	0.5	1.89	N.S.	3.84	N.S.	6.76	2.5								
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	52.54	0.5	85.73	0.5	-	-	-	-	-	-								
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	46.1	0.5	47.15	0.5	-	-	-	-	-	-								
D.F.	Col. Obrera Ant. Matutino	127.15	0.5	163.47	0.5	8.6	1.0	4.4	5.0	7.07	2.5								
D.F.	Col. Obrera Ant. Vespertino	90.58	0.5	70.33	0.5	10.15	0.5	6.81	2.5	13.5	0.5								
D.F.	Col. Nueva Pobre, Matutino	57.66	0.5	48.78	0.5	3.15	N.S.	8.35	1.0	37.95	0.5								
D.F.	Col. Nueva Pobre, Vespertino	129.81	0.5	128.68	0.5	16.72	0.5	29.37	0.5	27.54	0.5								
D.F.	Semirural Matutino	152.58	0.5	52.14	0.5	21.66	0.5	10.68	0.5	9.36	0.5								
D.F.	Semirural Vespertino	50.71	0.5	62.05	0.5	37.88	0.5	20.25	0.5	36.53	0.5								
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	22.48	0.5	24.6	0.5	24.2	0.5	15.47	0.5	9.96	0.5								
% de Esc. donde hay Dif. Signific.		100%		100%		60 % (S/10)		70 % (S/10)		80 % (S/10)									
<i>Zona rural</i>																			
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	0.37	N.S.	0.46	N.S.	-	-	-	-	-	-								
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	0.0	N.S.	0.01	N.S.	0.0	N.S.	.001	N.S.	0.04	N.S.								
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	39.06	0.5	36.37	0.5	-	-	-	-	-	-								
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	0.24	N.S.	1.7	N.S.	5.77	2.5	1.46	N.S.	0.09	N.S.								
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	56.32	0.5	48.28	0.5	-	-	-	-	-	-								
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	3.96	5.0	2.29	N.S.	3.8	N.S.	0.56	N.S.	1.67	N.S.								
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	12.87	0.5	18.32	0.5	8.65	0.5	10.95	0.5	14.35	0.5								
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	101.43	0.5	114.55	0.5	-	-	-	-	-	-								
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.	0.08	N.S.	0.27	N.S.	7.73	1.0	0.67	N.S.	0.02	N.S.								
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		56 %		44 %		60 % (S/5)		20 % (S/5)		20 % (S/5)									

CUADRO 2
Resumen de las variables que resultaron significativas al comparar alumnos regulares con repetidores. Por tipo de escuela (Análisis de X²)

<i>Zona urbana</i>		<i>V</i>	<i>A</i>	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>L</i>	<i>E</i>	<i>S</i>
<i>Escuelas</i>		<i>Impuntualidad</i>		<i>Inasistencia</i>		<i>Razón de inasistencia económica y falta de interés</i>		<i>Razón de impuntualidad económica</i>		<i>Estuvo en el jardín de niños</i>
	<i>Posición respecto al grupo</i>									
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	9.49***								
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	8.48**								
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	36.89***	7.06**	12.01***						
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	53.21***	10.73***			9.38*				5.53**
D.F.	Esc. Nivel socioeconómico alto									
	<i>Turno Matutino</i>	5.58*								
D.F.	Esc. Col. Media, Matutino	27.61***	8.60*							
D.F.	Col. Obrera Vieja, Matutino	7.25**	8.1**							
D.F.	Col. Obrera Vieja, Vespertino	11.88***								
D.F.	Col. Nueva Pobre, Matutino		4.67*							
D.F.	Esc. Semirural, Matutino	7.83**				8.03**		9.76***		5.35*
D.F.	Esc. Semirural, Vespertino	7.79**								
	<i>Zona rural</i>									
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	11.39***								
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.									
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	6.99**								
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	9.00**		7.22**						
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.									3.26*
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.	40.02***								5.59**
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	17.44***								
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.	9.24***								
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.	48.97***				7.06*				
Chis.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.	9.83***								

		V	A	R	I	A	B	L	E	S
<i>Zona urbana</i>		<i>Trabaja</i>	<i>Gana</i>		<i>Ayuda al</i>	<i>Estudia,</i>	<i>Le revisan</i>	<i>Tiempo pedido</i>	<i>Ayuda de</i>	
<i>Escuelas</i>			<i>dinero</i>		<i>quehacer</i>	<i>hace</i>	<i>los libros</i>	<i>en casa para</i>	<i>familiar para</i>	<i>hacer tareas</i>
					<i>de la casa</i>	<i>tarea</i>	<i>en casa</i>	<i>hacer tareas</i>	<i>hacer tareas</i>	
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro									
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.									
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro									
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro				6.99***		8.48**			
D.F.	Esc. Nivel socioeconómico alto									
	<i>Turno Matutino</i>				5.56**					
D.F.	Esc. Col. Media, Matutino						7.42**			
D.F.	Col. Obrera Vieja, Matutino						8.33**			
D.F.	Col. Obrera Vieja, Vespertino						5.84*			
D.F.	Col. Nueva Pobre, Matutino	7.26***								
D.F.	Esc. Semirural, Matutino					7.76***		4.33**		
	<i>Zona rural</i>									
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro		10.67***			3.09*			12.32***	
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.								4.99*	
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro									
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.		5.55*							
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.									
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Perif.				13.43***	4.10**				
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro									
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Perif.									
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Perif.									
Chis.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Perif.									

*0.10 **0.05 ***0.01

en la elaboración del cuadro 1, fue el análisis multivariado de la varianza. La "variable criterio" fue, como decíamos, el evento de que el alumno haya sido promovido al grado siguiente al que cursaba en 1977/78, o estuviera repitiendo, en 1978/79, el grado que cursaba el año anterior. Por otra parte, el método utilizado en la elaboración del cuadro 2 fue el análisis de tablas de contingencia (elaboradas a partir de la misma "variable criterio"), por medio de la distribución de Ji cuadrada. De la lectura de ambos cuadros surgen las siguientes observaciones:

a) Intervención de los factores exógenos en el proceso educativo

i) *Factores sociales y económicos*: Todos los estudios efectuados con anterioridad, han encontrado que estos factores (v.gr. la ocupación y la escolaridad del padre; la escolaridad de la madre y de los hermanos del sujeto) explican una alta proporción del rendimiento y de la retención de los sistemas escolares. La investigación que hemos llevado a cabo recogió, por su parte, evidencias que señalan que tales factores pueden tener una alta capacidad para explicar las diferencias existentes entre los promedios de rendimiento educativo que obtienen las escuelas urbanas y los que obtienen las escuelas rurales. Sin embargo, al intentar explicar el hecho de que —dentro de las escuelas correspondientes a cada uno de estos medios— algunos alumnos hayan sido promovidos al grado subsecuente y otros estén repitiendo el curso anterior, advertimos que los citados factores sociales y económicos intervinieron fuertemente en la repetición de alumnos inscritos en las escuelas urbanas, pero tuvieron una incidencia bastante menor en la repetición de alumnos en las escuelas rurales. (Esta observación, como todas las que siguen, se basa en el número de

escuelas en las que cada factor o proceso educativo generó diferencias no aleatorias entre los alumnos repetidores y los alumnos regulares). Se puede apreciar, además, que en las escuelas rurales la escolaridad de la madre y de los hermanos de los sujetos interviene más frecuentemente en la repetición, de lo que lo hace la escolaridad del padre de los mismos. (En cambio, en las escuelas urbanas la escolaridad de ambos progenitores resultó igualmente importante).

En forma correlativa a lo anterior, se observan tendencias que apuntan en la dirección de que algunos fenómenos socio-económicos interfieren más frecuentemente en el proceso educativo de las escuelas urbanas. (Ello puede inferirse del análisis de las variables denominadas: inasistencias por razones económicas; impuntualidad por razones económicas; el sujeto trabaja sin obtener remuneraciones en dinero; y el sujeto ayuda en los quehaceres domésticos).

Los datos antes mencionados reflejan, muy probablemente, que los niños que repiten cursos en las escuelas urbanas estuvieron expuestos, durante la edad preescolar, a un proceso de socialización menos fecundo, por pertenecer a familias de menor educación. Además, en la actualidad, estos niños tienen que satisfacer necesidades económicas que sus propios familiares no pueden solventar de otra manera, lo cual, obviamente, hace más difícil el proceso de aprendizaje de los mismos. Ahora bien, los análisis de las variables relacionadas con el "desempeño de la familia del alumno" agregan una dimensión más a estos problemas. En efecto, tales análisis señalan que, a lo ya mencionado, se agrega el hecho de que los alumnos regulares (por pertenecer a familias que recibieron más educación que las de los alumnos repetidores) viven —especialmente en las zonas urbanas— en ambientes que favorecen el desarrollo de una serie de actitudes y características de la

personalidad que, a su vez, son funcionales para el aprovechamiento escolar. (Nos referimos a la expresividad, a la orientación hacia el logro, a la independencia y a la organización; ver las definiciones de estas variables en el capítulo I). Asimismo, se advierte que las familias de los alumnos regulares en las escuelas urbanas tienden a revisar con mayor frecuencia los libros y cuadernos de estos niños, en tanto que las de los alumnos regulares de las escuelas rurales, *más que revisarlas*, les ayudan, en algunos casos, a hacer sus tareas. En otras palabras, las familias de los niños regulares de algunas escuelas del campo parecen estar inclinadas a *suplir* el esfuerzo de los niños; en tanto que las familias de los niños urbanos parecen estar inclinadas a supervisar y a retroalimentar el esfuerzo de los sujetos.

Por último, cabe señalar que en ninguna de las escuelas urbanas ni de las escuelas rurales estudiadas, el sexo del sujeto generó diferencias entre los alumnos regulares y los repetidores.

ii) *Factores fisiológicos*: Los factores considerados en esta categoría intervienen como insumos al proceso, y como elementos que favorecen u obstaculizan la marcha del mismo. En el primer caso, nos referimos a la ingestión de calorías y proteínas en el tiempo presente. En el segundo, nos referimos a las variables denominadas "estado de nutrición en que se encuentran los niños en el momento de ser entrevistados", lo cual debe reflejar la debilidad en que se encuentran, o la energía de que disponen para el aprendizaje; y la llamada "desnutrición preescolar", la cual refleja si el niño recibió o no una alimentación adecuada, especialmente durante el periodo de su gestación. Las cuatro variables que se refieren a esta dimensión generan diferencias significativas entre los alumnos regulares y los repetidores de las escuelas urbanas y de las rurales. Sin embargo, el "consumo de proteínas" y la "desnu-

trición preescolar" tienen una mayor incidencia en la generación de contrastes entre repetidores y regulares de las escuelas urbanas, en tanto que la "nutrición actual" y el "consumo de calorías" repercuten con mayor frecuencia en las diferencias observadas entre los alumnos repetidores y los regulares de las escuelas del campo. Lo observado a este respecto en escuelas urbanas está, muy probablemente, asociado con las diferencias socioeconómicas existentes entre los alumnos repetidores y los regulares. Por esta razón, es de interés hacer notar que, aunque en la repetición de las escuelas rurales no incidieron en forma notable las diferencias entre los niveles socioeconómicos de los alumnos (cuando estos niveles son definidos en términos formales), en todas las escuelas existen, de todos modos, diferencias –tal vez más sutiles– entre los niveles de vida de los alumnos, mismas que pueden favorecer u obstaculizar el progreso escolar a través de las variaciones en los regímenes alimenticios de los sujetos.

b) Intervención de los antecedentes escolares en el proceso de aprendizaje

Tres de las cuatro variables pertenecientes a la categoría "antecedentes escolares" generan diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares de todas las escuelas estudiadas. (Nos referimos a las "tasas de reprobación", a las "tasas de repetición" y al "avance escolar"). En cierta forma, podría parecer tautológico el indagar si los alumnos que están repitiendo determinado curso, se distinguen de sus condiscípulos que fueron promovidos al grado siguiente, en las variables a que nos estamos refiriendo. Sin embargo, las diferencias encontradas en estas variables no sólo señalan que unos alumnos estén repitiendo y otros cursan ya el grado siguiente al de aquéllos. También indican que los alumnos "regulares" no han

repetido o reprobado —en el pasado— cursos en la misma proporción en que lo han hecho los alumnos que forman parte de nuestra muestra de "repetidores". En otras palabras, las pruebas correspondientes a estas variables señalan que, tanto la repetición como la promoción, son fenómenos que se reproducen a sí mismos, pues quienes repiten el curso tienen más probabilidades de haber repetido algún grado anterior, y viceversa.

Por último, la cuarta variable considerada en esta categoría ("el sujeto asistió al jardín de niños") generó diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares de una quinta parte de las escuelas (correspondientes tanto al medio urbano como al medio rural). El impacto que esta variable tiene sobre la repetición es atribuible a causas distintas, según se trate de escuelas urbanas o rurales. En el caso de las primeras, el haber asistido al jardín de niños sólo incide en la repetición de un 18% de las escuelas estudiadas, porque en las ciudades ya se han generalizado en alto grado el acceso a la enseñanza preescolar. Son, entonces, los relativamente pocos niños que no pudieron recibir ese tipo de educación, los que están más propensos a repetir cursos en las escuelas primarias. En cambio, en el campo ocurre lo contrario. Pudimos observar que, en una comunidad que dispone de un establecimiento preescolar, esta educación es accesible a la mayoría de los niños que allí habitan. Además, asisten a dicho establecimiento *algunos* niños procedentes de una localidad cercana. Estos tienen, entonces, menores probabilidades de repetir cursos en la educación primaria. Sin embargo, debido al todavía reducido nivel en que se han generalizado los establecimientos preescolares en las zonas rurales, el haber asistido o no a algunos de ellos sólo puede generar diferencias en las tasas de repetición de unas cuantas escuelas.

c) Intervención del desempeño del alumno en el proceso de aprendizaje

i) *Conductas observables*: Los principales comentarios que se desprenden del análisis de las diversas variables consideradas en esta categoría, son los siguientes:

En todas las escuelas urbanas estudiadas (y aproximadamente en la mitad de las rurales) los alumnos regulares obtienen mejores rendimientos —con respecto a sus propios compañeros de clase— en las tres áreas que nosotros investigamos: matemáticas, español y rendimiento global. Esto corroboraría las observaciones hechas con anterioridad, sobre la retroalimentación existente entre la repetición y la reprobación del curso siguiente (así como la reprobación genera repetición, y la promoción genera una nueva promoción). Ahora bien, el que este fenómeno aparezca con una incidencia menor en las escuelas rurales, podría tener dos significados alternativos. Por un lado, es posible que los alumnos de las escuelas del campo sean más homogéneos entre sí (por lo cual serían menos perceptibles las diferencias existentes entre los alumnos repetidores y los regulares). Por otro lado, podemos pensar en que los maestros del campo disponen de un menor número de elementos de juicio, al asignar calificaciones a sus alumnos.

Por otra parte, la "impuntualidad del alumno" afecta a los alumnos repetidores de casi la mitad de las escuelas urbanas estudiadas (y no afecta a los de ninguna escuela rural). Pudimos observar que las escuelas de las ciudades exigen, con mayor rigor, el cumplimiento de los reglamentos respectivos (algunas de ellas incluso impiden que los niños retrasados asistan a clase). ¿No podrían estas escuelas operar con una mayor flexibilidad, especialmente cuando —según lo dijimos anteriormente— los alumnos que repiten cursos suelen llegar más tarde a las escuelas por razones económicas?

ii) *Actitudes del alumno*: Las tres actitudes aquí consideradas (inutilidad del trabajo escolar, relación entre esfuerzo y logro, e impercepción del estímulo del maestro) generan diferencias entre los alumnos repetidores y regulares de la mayoría de las escuelas urbanas estudiadas. Es importante advertir que la actitud mencionada en segundo lugar, es inculcada, fundamentalmente, por la familia del sujeto (lo cual es correlativo al nivel cultural de las familias de los niños "regulares" de las escuelas urbanas. Sólo aparecen diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares del 20% de las escuelas rurales incluidas en el estudio). Por otra parte, la actitud de "inutilidad del trabajo escolar" es generada en el alumno como respuesta a las experiencias que éste tiene en las instituciones educativas. De ahí la importancia que tiene el que esta actitud intervenga significativamente en la generación de las diferencias entre alumnos repetidores y promovidos, del sesenta por ciento de las escuelas rurales investigadas. Finalmente, la actitud de "impercepción del estímulo del maestro" interviene en la explicación de la repetición escolar en el 80% de las escuelas urbanas estudiadas (y en el 20% de las rurales). Si se combinan los datos que se presentan en el capítulo siguiente de este artículo, con esta observación, podría pensarse que ella permite constatar que aquellos alumnos de las escuelas urbanas que han sufrido algún retraso educativo, han desarrollado una conciencia crítica que les permite evaluar, con cierta objetividad, la forma en que sus maestros manejan los problemas pedagógicos que les aquejan.

d) Intervención de los insumos escolares en el proceso de aprendizaje

i) *Microplaneación de las escuelas*: Se observó que el tiempo que deben dedicar los alumnos para transportarse de

su casa a la escuela, se asocia con la repetición en el 41% de las escuelas urbanas y en el 33 de las escuelas rurales estudiadas. Por supuesto, este factor también se conjuga con otros de carácter socioeconómico (pues los niños que viven más lejos de las escuelas pueden provenir de familias de menores recursos). Sin embargo, en otras investigaciones se ha podido comprobar que la eficiencia del sistema educativo puede ser explicada, en un 20%, por la deficiente planeación regional de las escuelas, independientemente de los efectos que sobre dicha variable pueden generar otros factores (Cfr. Muñoz Izquierdo y P.G. Rodríguez, 1977).

ii) *Actitud de los maestros frente a las habilidades académicas de los alumnos*: En el 91% de las escuelas urbanas estudiadas, y en el 80 de las rurales, encontramos que los maestros consideran a los alumnos repetidores, en términos académicos, como menos capaces, si bien es cierto que estas apreciaciones pueden estar apoyadas en el conocimiento de las calificaciones que aparecen en los registros escolares, también lo es que dichas calificaciones fueron asignadas por los mismos maestros entrevistados. El problema que esto plantea consiste, esencialmente, en que los profesores se han formado conceptos "negativos" sobre las habilidades académicas de los alumnos repetidores (lo cual podría desalentar la realización de esfuerzos adicionales para tratar de mejorar el rendimiento de tales alumnos), sin haber hecho una indagación más profunda para detectar las causas a las cuales debían atribuirse las deficiencias académicas, que señalan los registros escolares. ¿Se trata, realmente, de alumnos con problemas de aprendizaje, o de una aplicación de sistemas pedagógicos inapropiados a las condiciones de estos alumnos; o de sujetos que viven en condiciones familiares y sociales que necesitarían ciertos apo-

yos, los cuales, eventualmente, podrían ser proporcionados por las mismas escuelas?

3. Efectos que generan algunas variables sobre el avance escolar, en diversos grados de la educación primaria por ámbitos geográficos

a) Naturaleza del análisis

En el apartado 2 de este capítulo hemos analizado los efectos que generan, sobre la repetición escolar, todas las variables que fueron construidas a partir de las entrevistas efectuadas a los alumnos y a los familiares de los mismos. Así también, fueron analizadas las variables derivadas de las consultas hechas a los registros escolares. En el capítulo siguiente se tratarán las variables que fueron construidas a partir de las encuestas hechas a los maestros, así como las que se basaron en las observaciones directas del proceso de enseñanza. Sin embargo, antes de abordar otras hipótesis, nos referiremos a un análisis adicional que también se basó en los instrumentos utilizados en el apartado anterior de este capítulo. El objetivo principal de este análisis consistió en investigar si las variables que ya hemos mencionado generan efectos diferentes en los diversos grados de la educación primaria. En segundo término, dicho análisis se propone examinar la forma en que estos efectos son generados en cada una de las entidades federativas en que hicimos la investigación, así como en las regiones urbanas y rurales de las mismas. Este análisis se refiere a algunas variables que fueron seleccionadas para cumplir los objetivos indicados. Ellas son representativas de las diversas dimensiones que pueden distinguirse entre las variables independientes que fueron definidas en el capítulo II de este estudio.

Las variables seleccionadas son: avance escolar, ocupa-

ción del padre, actitud de inutilidad del trabajo escolar, actitud que relaciona el esfuerzo con el logro, nutrición actual, desnutrición preescolar, rendimiento en matemáticas, familia que estimula la expresividad, familia orientada al logro e impercepción del estímulo del maestro. Para efectuar este análisis utilizamos coeficientes de correlación simples, pues consideramos que este aspecto del estudio tiene, esencialmente, un carácter exploratorio (Ver cuadros 3 y 4).

CUADRO 3
Coeficientes de correlación simple que resultaron significativos con algunas
características escolares, por estado y grado

Variables	DISTRITO FEDERAL			MORELOS			CHIAPAS		
	Primer grado	Tercer grado	Quinto grado	Primer grado	Tercer grado	Quinto grado	Primer grado	Tercer grado	Quinto grado
<i>Avance escolar</i>									
Ocupación del padre	-.227**		.3214**				-.3175***		
Actitud de inutilidad del trabajo escolar		-.2404*					-.2280**		
Actitud que relaciona esfuerzo con logro					.1926*	.2386**			
Nutrición actual	.2307**	.2897**	.2460*		.2279**	-.2189**	.2961***	.3430**	
Nutrición preescolar									
Rendimiento en matemáticas	.227**	.2731**	.2663**				.2299**	.3481 **	
Familia que estimula la expresividad					.1771				
Familia orientada al logro		.2227*			.1989**				
Tasa de repetición	-.5290***	-.6689***		-.6693***	-.6767***	-.4376***	-.3656**	-.4836***	-.7695***
Impercepción del estímulo del maestro			-.2110*				-.2915***		
<i>Rendimiento en matemáticas</i>									
Avance escolar	.227**	.2731**	.2663**				.2299**	.3481 **	
Ocupación del padre	-.169*					.2198**			-.4986*
Actitud de inutilidad del trabajo escolar									
Actitud que relaciona esfuerzo con logro		.2321 *	.2596**						
Nutrición actual				-.2816***				.3286**	-.5569**
Nutrición preescolar						-.1701*			
Familia que estimula la expresividad						.1976**	.2164*		
Familia orientada al logro									
Tasa de repetición	-.4941***	-.5892***	-.2329*		-.2227**	-.2969**	-.3200***	.5546***	
Impercepción del estímulo del maestro							-.3135***	-.2953**	

CUADRO 3
(continuación)

<i>Tasa de repetición</i>									
Avance escolar	-.5290***	-.6689***		-.6693***	-.6767***	-.4376***	-.3656***	-.4836***	-.7695***
Ocupación del padre	.2322**								
Actitud de inutilidad del trabajo escolar									
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						-.1924*			
Nutrición actual		-.2563**					-.2004**		
Desnutrición preescolar			.2658**			.1853*			
Rendimiento en matemáticas	-.4941***	-.5892***	-.2329*		-.2227**	-.2969***	-.3200***	.5546***	
Familia que estimula la expresividad	-.1900*				-.2411				
Familia orientada al logro		-.2851 **			-.2202**				
Impercepción del estímulo del maestro							.5792***	.2911**	
<i>Impercepción del estímulo del maestro</i>									
Avance escolar			-.2110*				-.2915***		
Ocupación del padre					.3503***				
Actitud de inutilidad del trabajo escolar	.2901***	.5244***	.2239*	.2675***	.2441**	.3989***			
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	.2789**			.3311***					
Nutrición actual									
Desnutrición preescolar									
Rendimiento en matemáticas							-.3135***	-.2953**	
Familia que estimula la expresividad									
Familia orientada al logro									
Tasa de repetición							.5792***	.2911**	
Impercepción del estímulo del maestro									
* 0.10 **0.05 ***0.01									

CUADRO 4
Coefficientes de correlación simple que resultaron significativos con ciertas
características escolares, por zona y grado

<i>Variables</i>	<i>ZONA URBANA</i>			<i>ZONA RURAL</i>		
	<i>Primer grado</i>	<i>Tercer grado</i>	<i>Quinto grado</i>	<i>Primer grado</i>	<i>Tercer grado</i>	<i>Quinto grado</i>
<i>Avance escolar</i>						
Ocupación del padre	-.2159**		-.282**	-.260***		
Actitud de inutilidad del trabajo escolar					-.229**	
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						.317**
Impercepción del estímulo del maestro						
Nutrición actual	.1981**	.3048***		.2306**	.202**	
Desnutrición preescolar						
Rendimiento en matemáticas		.2369**	.292**			
Familia que estimula la expresividad			.186*			
Familia orientada al logro						
Tasa de repetición	-.533***	-.6538***		-.452***	-.556***	-.538**
<i>Impercepción del estímulo del maestro</i>						
<i>Avance escolar</i>						
Ocupación del padre					.274***	
Actitud de inutilidad del trabajo escolar	.4886***	.2974***	.269**		.545***	.486***
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	.5648***				.416***	
Nutrición actual			-.245**			
Desnutrición preescolar						
Rendimiento en matemáticas						
Familia que estimula la expresividad	.5482***			.625***	.3006***	
Familia orientada al logro	.4803***			.609***	.3006***	.289**
Tasa de repetición				.302***		

CUADRO 4
(continuación)

<i>Rendimiento en matemáticas</i>						
Avance escolar		.2369**	.292***			
Ocupación del padre						
Actitud de inutilidad del trabajo escolar						
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						
Impercepción del estímulo del maestro						
Nutrición actual						
Desnutrición preescolar						
Familia que estimula expresividad						
Familia orientada al logro						-.234**
<i>Tasa de repetición</i>						
Tasa normal	-.401***	-.5983***	-.257**			-.238**
Avance escolar	.5333***	-.6538***		-.452***	-.556***	.528***
Ocupación del padre						
Actitud de inutilidad del trabajo escolar						.313***
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						.298***
Impercepción del estímulo del maestro						.302***
Nutrición actual		-.2163**				
Desnutrición preescolar				.380***		
Rendimiento en matemáticas	-.4001***	-.5983***	-.257**			-.237**
Familia que estimula la expresividad						.348***
Familia orientada al logro						.375***

*0.10 **0.05 ***0.01

b) Ocupación del padre

Esta variable determina el avance en el primero y quinto grados de las escuelas urbanas, y en el primer grado de las rurales.⁵ Al hacer el análisis por entidades federativas se aprecia que tales correlaciones se originan en el Distrito Federal (en cuanto a zona urbana) y en Chiapas (en cuanto a zona rural). Por tanto, las escuelas urbanas de Morelos y de Chiapas (así como las rurales de Morelos) tienen alumnos que sufren atrasos escolares que se asemejan, desde el punto de vista de las ocupaciones de sus padres, a los alumnos regulares. Esto podría indicar que la selectividad ocurre a lo largo de toda la educación primaria en las zonas más desarrolladas (cuyas poblaciones son más heterogéneas) y en el primer grado de las zonas más deprimidas.

c) Actitud que relaciona el esfuerzo con el logro

La correlación entre esta actitud y el avance escolar se manifiesta en el quinto grado de las escuelas rurales, y sólo en el estado de Morelos. La lectura del cuadro 3 revela que esto no es atribuible al comportamiento familiar. Por tanto, esta actitud podría originarse en experiencias adquiridas en el ámbito escolar. Por otra parte, el hecho de que esta relación no se manifieste en las zonas deprimidas ni en las más avanzadas, podría atribuirse a que, en las primeras, esta actitud no ha sido internalizada en la mayoría de la población, en tanto que, en las segundas, ella se ha generalizado, por lo cual abarca tanto a los alumnos regulares como a los retrasados.

5 El signo negativo de estas correlaciones obedece a que la escala ocupacional utilizada asigna valores mayores a las ocupaciones de menor prestigio, y viceversa.

d) Nutrición actual

Esta variable se correlaciona con el avance escolar en el primer y tercer grados de las escuelas urbanas y rurales. Esto es perceptible en el Distrito Federal y en Chiapas, así como en el tercer grado de las escuelas de Morelos. Parece, por tanto, que los niños que llegan al quinto grado —y sufren algún retraso escolar— están menos expuestos a los problemas de la mala nutrición.

4. Efectos que generan algunas variables sobre la tasa de repetición, en diversos grados de la educación primaria, por ámbitos geográficos

a) Nutrición actual

Las correlaciones observadas entre esta variable y la tasa de repetición, en el tercer grado de las escuelas urbanas (Distrito Federal) y en el primer grado de las escuelas de Chiapas, confirma que el retraso escolar no siempre es atribuible al ingreso tardío a la educación primaria, sino que también se origina en la repetición de cursos.

b) Desnutrición preescolar

Se encontró una correlación altamente significativa entre esta variable y la tasa de repetición de los alumnos de quinto grado de las escuelas urbanas. El análisis realizado por entidades federativas, localiza esta correlación en el Distrito Federal (con alta intensidad) y en el estado de Morelos (en forma más tenue). El hecho de que esta relación no sea perceptible en el campo puede atribuirse, probablemente, a la relativa igualdad que existe en los hábitos nutricionales de los alumnos que viven en dichas zonas. Lo que llama la atención es que esta variable no se manifieste antes del quinto grado. Ello podría

interpretarse como una indicación de que la mala nutrición a que están sujetos los alumnos durante el periodo de su gestación, puede ocasionar el establecimiento de "límites" al desarrollo intelectual, mismos que se manifestarían hasta que los niños tienen necesidad de efectuar operaciones mentales de una cierta complejidad. En el cuadro 5 se hace una descripción general del comportamiento de las variables analizadas en este capítulo.

CUADRO 5
Resumen de medias y desviaciones de algunas características escolares por zona y grado

Variables	ZONA URBANA						ZONA RURAL					
	Primer grado		Tercer grado		Quinto grado		Primer grado		Tercer grado		Quinto grado	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Avance escolar	78.19	26.49	82.25	18.99	85.83	15.65	63.48	32.77	73.19	20.83	82.22	14.99
Ocupación padre	5.84	1.92	5.38	1.79	5.90	1.61	7.36	1.60	7.17	1.40	7.29	1.47
Actitud de inutilidad del trabajo escolar	17.44	8.95	16.46	5.52	16.93	4.86	14.52	10.26	16.65	7.39	15.98	4.86
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	16.57	9.77	18.09	8.28	21.67	7.85	14.05	10.88	16.78	8.82	17.93	7.34
Impercepción del estímulo del maestro	16.03	9.95	17.85	9.36	18.12	8.21	12.91	10.59	15.85	9.20	16.52	6.82
Nutrición actual	90.24	19.76	89.46	18.63	85.59	19.19	83.19	11.64	80.80	10.87	84.17	12.90
Desnutrición preescolar	124.48	20.75	130.59	24.31	127.87	21.44	122.95	15.89	121.72	12.52	120.00	10.86
Rendimiento en matemáticas	96.27	24.66	91.08	22.24	92.81	19.85	94.84	26.72	96.56	20.41	98.24	24.40
Familia que estimula la expresividad	12.31	6.02	13.54	4.45	13.87	3.00	10.42	7.21	11.80	5.49	13.15	4.30
Familia orientada al logro	13.78	6.57	15.53	4.71	17.20	3.43	11.50	7.95	14.16	6.70	15.91	4.49
Tasa de repetición	29.67	24.67	14.79	15.23	13.39	14.00	32.92	28.32	20.19	17.00	13.34	11.66
	N = 252		N = 100		N = 85		N = 275		N = 107		N = 59	

V. El proceso de enseñanza y el retraso escolar

A. Características generales del maestro

Las características generales de los maestros que vamos a analizar, las hemos conformado con base en seis variables extraídas de la encuesta que se aplicó a 318 maestros. Dichas variables nos permitirán describir en grandes rasgos a los maestros (cfr. cuadro 6). Hemos dividido a los maestros en urbanos y rurales, según la ubicación de las escuelas en que laboran.

De la muestra de 318 maestros, 227 son mujeres y 91 son hombres. En el sector urbano encontramos 61 hombres y 159 mujeres, y en el sector rural encuestamos 30 hombres y 68 mujeres. (La diferencia entre la proporción de hombres y mujeres en ambos sectores no es significativa).

En nuestra muestra encontramos que existen más maestros rurales que urbanos con cinco o menos años de experiencia docente. Asimismo, vimos que no hay en las zonas rurales maestros con más de 20 años de experiencia docente. La experiencia media es, por lo tanto, mayor en las zonas urbanas: 13.90 años, contra 9.15 en el campo.

Encontramos algunas diferencias en cuanto a que los maestros rurales no realizan actualmente estudios de nivel medio superior, ni estudios de nivel superior no afines a la docencia. Los maestros urbanos, en cambio, realizan todo tipo de estudios. Podemos, pues, concluir que algunos maestros urbanos —y ningún rural— tienden a realizar estudios que les permitan abandonar o complementar su trabajo docente.

B. El modelo pedagógico del maestro

Hemos seleccionado de la encuesta a maestros 12 variables que describen el trabajo docente, según lo perciben ellos mismos. El centro de nuestro interés era el comportamiento del maestro con los alumnos rezagados académicamente. Por ello, hemos tomado variables que se refieren a la interacción de los maestros con sus alumnos. Buscamos saber si los docentes, distinguiendo urbanos y rurales, dicen manejar las diferencias que existen entre sus alumnos en cuanto al rendimiento académico, y si la interacción del maestro con los alumnos en torno a algunas actividades pedagógicas básicas, asume características diferenciales entre los docentes urbanos y los rurales. Independientemente de esto, observamos dicha interacción para conocer la forma en que realmente los maestros manejan estas diferencias.

CUADRO 6
VARIABLES QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS AL COMPARAR MAESTROS DE
ZONAS URBANAS CON LOS DE LAS ZONAS RURALES
(ANÁLISIS DE X^2 POR CELDILLA)

<i>Variable</i>	<i>Alternativas</i>	<i>ZONA</i>		x^2
		<i>Urbana</i>	<i>Rural</i>	
<i>Edad maestro</i>	- 20	I	D	24.13***
	21 - 25	I	I	
	26 - 30	I	I	
	31 - 35	I	I	
	36 - 40	I	I	
	46 - 45	I	I	
	46 - 50	I	I	
	51 - 55	I	D	
	56 - 70	I	D	
<i>Número de escuelas en que trabaja</i>	En 1	I	I	19.05***
	En 2	I	D	
	En 3	I	D	
<i>Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente</i>	0 - 10	I	I	7.93***
	11 - 30	D	I	
<i>Escolaridad del maestro</i>	Primaria completa	I	D	16.10**
	Secundaria incompleta y completa	I	I	
	Normal incompleta y completa	I	I	
	Preparatoria incompleta	I	I	
	Preparatoria completa	I	I	
	Universidad incompleta	I	D	
	Universidad completa	I	I	
	Normal Superior incompleta	I	I	
	Normal Superior completa	I	I	
	<i>Experiencia en el magisterio</i>	0 - 5 años	I	
6 - 10		I	I	

Variable	Alternativas	ZONA		χ^2
		Urbana	Rural	
	11 - 15	I	I	
	16 - 20	I	I	
	21 - 25	I	D	
	26 - 60	I	D	
<i>Actualmente ¿qué estudia?</i>				
	No estudia	I	I	9.48*
	Estudios no formales	I	I	
	Nivel medio superior (Preparatoria, CCH)	I	D	
	Nivel superior (afín a la docencia)	I	I	
	Nivel superior (no afín a la docencia)	I	D	
<i>Tiempo dedicado a poner ejercicios en clase (Minutos diarios)</i>				
	0 - 30	I	I	14.36**
	31 - 60	I	I	
	61 - 90	I	D	
	91 - 120	I	I	
	121 y más	I	I	
<i>Tiempo dedicado a corregir ejercicios en clase (Minutos diarios)</i>				
	0 - 30	I	A	14.59**
	31 - 60	I	D	
	61 - 90	I	I	
	91 - 120	I	D	
	121 y más	I	I	
<i>Revisión y corrección participativa de ejercicios</i>				
	Revisa y corrige usted solo	I	I	9.49***
	Revisa y corrige solo y comenta a los alumnos sus errores	I	D	
	Revisa con participación	I	I	
<i>Apreciación selectiva de la comprensión durante la exposición</i>				
	No hago que repitan o expliquen	I	D	9.32*

<i>Variable</i>	<i>Alternativas</i>	<i>ZONA</i>		x^2
		<i>Urbana</i>	<i>Rural</i>	
A los que van atrasados		I	I	
A los desatentos		I	I	
A los indisciplinados		I	I	
A los más aplicados		I	D	
<i>Frecuencia con la que evalúa capacidades, destrezas y conocimientos de los alumnos (veces al mes)</i>				
	0 - 5	I	I	26.00***
	6 - 10	D	A	
	11 - 15	I	I	
	16 - 20	I	D	
	21 - 25	I	I	
	26 - 30	I	I	
	31 - 35	I	I	
	36 - 40	I	I	
	41 - 45	I	D	
	46 - 65	I	D	
<i>Futilidad del maestro acerca del logro académico (máximo 900)</i>				
	0 - 300	I	I	34.77***
	301 - 600	I	I	
	601 - 900	I	I	

Con las variables que pasaremos a estudiar buscamos, pues, saber la importancia que dice darle el maestro a una serie de actividades que requieren la interacción y participación activa de los alumnos (corrección de tareas, revisión y corrección de ejercicios), y en las cuales el alumno muestra su rezago con respecto al grupo. Asimismo, tomaremos en cuenta variables referentes a las evaluaciones que hace el maestro y a la futilidad frente al éxito escolar que manifiestan los docentes. Finalmente, tomaremos algunas variables sobre cómo dice el

maestro que distribuye su jornada docente (lo que podrá ser comparado con la distribución del tiempo que observamos en 49 de los 318 maestros).

La gran mayoría de los maestros urbanos (163 de 220) y de los rurales (79 de 98) afirman que revisan la tarea durante la jornada docente.⁶ No existen, pues, diferencias significativas a este respecto entre los maestros urbanos y los rurales. En cuanto al tiempo que dicen dedicar a esta actividad, tampoco hay diferencias significativas entre ambos grupos de docentes: la gran mayoría (181 urbanos y 85 rurales) dicen dedicar menos de una hora diaria a las tareas. Así tenemos que el promedio para los urbanos es de 33 minutos diarios y de 31 para los rurales. Es importante señalar que, según los datos obtenidos de la observación de 49 maestros (cfr. cuadros 7 y 8), sabemos que los maestros dedican un promedio de 17 minutos diarios a la actividad *tareas* y que los rurales le dedican 19 minutos diarios. Más adelante, al comentar el cuadro 7, analizaremos qué significan estos tiempos dedicados a tareas, en el conjunto de la jornada docente y en referencia al rezago académico.

198 de los 220 maestros urbanos, y 93 de los 98 rurales, dicen que les revisan y corrigen la tarea a todos los alumnos. Es una minoría (19 urbanos y 3 rurales) los que dicen revisar y corregir la tarea "sólo a los que tienen bajo rendimiento académico". Sin embargo, observamos que los maestros no revisan la tarea a todos los alumnos y, si lo hicieran, no le dedicarían a cada alumno más de medio minuto en promedio. ¿Qué refuerzo pedagógico se puede dar en medio minuto?

En cuanto al tiempo dedicado a poner ejercicios en clase,

6 Son muy pocos (26 urbanos y 7 rurales) los que dicen hacerlo en su casa. Más aún, entre los 49 maestros observados no encontramos ninguno que lo hiciera.

según lo afirmado por los maestros, no hemos encontrado diferencias significativas entre los urbanos y los rurales. La mayoría de ambos grupos dice dedicar alrededor de una hora diaria a pasar los ejercicios a los alumnos. La media para los maestros urbanos es de 54.17 minutos y para los rurales es de 41.75.

En cuanto al tiempo dedicado en clase por los maestros a corregir los ejercicios, la mayoría de los rurales dicen dedicar menos de 30 minutos diarios. La media para los urbanos es de 37.48 minutos diarios y de 29.76 para los rurales. Sin embargo, a partir de la información obtenida durante nuestras observaciones de clases, en cuanto a la distribución de la jornada docente entre las diversas actividades (cfr. cuadro 7) supimos que los maestros urbanos dedican un promedio de 2.05 horas diarias a la actividad ejercicios en su conjunto, mientras que los rurales dedican 2.24 horas diarias.

CUADRO 7

Tiempo dedicado por los maestros observados a diversas actividades pedagógicas durante la jornada docente

CUADRO 7

<i>Actividades pedagógicas</i>	<i>Total minutos dedicados</i>	<i>% de total dedicado sobre total teórico</i>	<i>% de tareas, ejercicios, exposiciones otras, sobre total dedicado</i>	<i>Promedio minutos maestro, diario dedicado</i>
Escuelas Urbanas				
Tiempo dedicado a tareas (en minutos)	3 425	4.12	10.21	17.
Tiempo dedicado a ejercicios	23 999	28.88	71.53	125. (2.05)
Tiempo dedicado a exposiciones	4 518	5.44	13.47	23.
Tiempo dedicado a otras actividades ¹	1 629	1.96	4.86	8.
Total de tiempo dedicado a tareas, ejercicios, exposiciones y otras actividades	33 553	40.39		175. (2.55)
Tiempo teórico docente de días-maestros observados, en minutos ²	83 085			
Diferencia 6-5	49 532	59.61		
Días-maestro observados	191			
Escuelas Rurales				
Tiempo dedicado a tareas (en minutos)	933	4.56	9.32	19.
Tiempo dedicado a ejercicios	6 796	33.24	67.86	144. (2.24)
Tiempo dedicado a exposiciones	1 490	7.28	14.88	31.
Tiempo dedicado a otras actividades ¹	796	3.89	7.95	16.
Total de tiempo dedicado a tareas, ejercicios, exposiciones y otras actividades	10 015	48.77		213. (3.33)
Tiempo teórico docente de días-maestros observados, en minutos ²	20 445			
Diferencia 6-5	10 520	51.23		
Días-maestro observados	47			

¹ Actividades artísticas, físicas, técnicas, culinarias, etc.² Se han descontado a cada maestro los 45 minutos dedicados a recreo.

CUADRO 8
Proporción de alumnos a los que el maestro refuerza, por tipo de escuela (Semanalmente)

<i>Zona urbana</i>			<i>Número de interacciones globales</i>					<i>Total</i>
			<i>No interactuó</i>	<i>Una vez</i>	<i>Dos veces</i>	<i>Tres veces</i>	<i>Cuatro veces y más</i>	
<i>Escuelas</i>								
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	No. de alumnos	79	49	34	19	15	196
		%	40	25	17	10	8	100
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	No. de alumnos	130	36	25	5	23	219
		%	59	16	11	2	10	98
D.F.	Esc. Alta, Matutino	No. de alumnos	84	75	42	26	21	248
		%	34	30	17	10	8	99
D.F.	Esc. Col. Obrera Vieja, Matutino	No. de alumnos	128	63	19	9	12	231
		%	56	27	8	4	5	100
D.F.	Esc. Col. Nueva, Pobre, Vespertino	No. de alumnos	115	69	43	17	7	251
		%	46	27	17	7	3	100
D.F.	Esc. Semirural, Vespertino	No. de alumnos	51	34	33	29	22	169
		%	30	20	20	17	13	100
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	No. de alumnos	61	83	47	11	3	205
		%	30	40	23	5	2	100
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Zona Alej.	No. de alumnos	79	61	30	17	14	201
		%	39	30	15	9	7	100
<i>Zona rural</i>								
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. Aledaña	No. de alumnos	16	9	10	2	3	40
		%	40	22	25	5	8	100
Chis.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Centro	No. de alumnos	27	10	7	0	2	46
		%	59	22	15	0	4	100
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	No. de alumnos	44	42	19	28	43	176
		%	24	23	11	16	24	98
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Aledaña	No. de alumnos	33	14	23	13	11	94
		%	35	15	24	14	12	100

Las actividades docentes como "*discusión*" de problemas y ejercicios y corrección de ejercicios en clase se caracterizan, frente a otras (como exposición, etc.) por estimular la participación del niño. Los maestros encuestados distribuyeron el tiempo de la jornada docente indicando qué tanto por ciento dedicaban a las diversas actividades, y dijeron que a las actividades que estimulan la participación del niño, dedican aproximadamente el 50% de su tiempo. La media de los maestros urbanos es de 43.17% de su horario docente total. La media de los maestros rurales es de 41.43%. Sin embargo, los maestros urbanos que fueron observados dedican a ejercicios sólo el 28.88% de la labor docente y los rurales el 33.24%. Cuando analicemos el cuadro 7 veremos el alcance de estas cifras. Si cruzamos la información obtenida por medio de la encuesta, con la obtenida de la observación, podemos plantear lo siguiente: si los maestros dicen dedicar una hora a poner ejercicios y media hora a corregirlos, los niños dedican a hacer ejercicios entre 30 y 45 minutos diarios. En conclusión, podemos decir que tanto los maestros urbanos como los rurales dedican poco tiempo a corregir los ejercicios y, por tanto, dan muy poco refuerzo por medio de esta actividad a los estudiantes rezagados.

Tanto los maestros urbanos como los rurales, dicen corregir los ejercicios a todos los niños, pero nuestros diarios de observación no corroboran este aserto.

En lo referente a la apreciación selectiva de la comprensión, los maestros urbanos afirman no establecer diferencias entre los atrasados, los desatentos, los indisciplinados y los más aplicados. Las frecuencias en el sector urbano y en el rural están más acumuladas en los alumnos atrasados y desatentos. Esto nos habla ya de algo que desarrollaremos más adelante: los maestros tienden a identificar atraso académico con indis-

ciplina, o al menos, a utilizar el mismo recurso —hacer preguntas de comprensión— a los atrasados académicamente y a los indisciplinados. Sin embargo, observamos que los maestros no interactúan especialmente con los rezagados y tienen una muy ligera tendencia a hacerlo con los alumnos más avanzados.

En la evaluación de las incapacidades, las destrezas y los conocimientos de los alumnos por parte de los maestros, encontramos algunas diferencias entre los docentes urbanos y los rurales. La mayoría de los maestros rurales evalúan entre 6 y 10 veces al mes. En cambio, los maestros urbanos evalúan más de 10 veces en ese lapso.

El hecho de que los maestros rurales digan evaluar las incapacidades, las destrezas y los conocimientos de los alumnos menos veces que los urbanos, se puede deber a que a medida que se acumula experiencia en el magisterio se va descubriendo que la evaluación es un instrumento adecuado para controlar al grupo. También puede deberse esta diferencia a que los padres de familia urbanos —en parte debido a la cultura urbana— exijan al maestro más evaluaciones.

Tomado en conjunto este modelo pedagógico de los maestros, según lo describen ellos mismos, podemos concluir que hay pocas diferencias entre los urbanos y los rurales (éstas se reflejan, fundamentalmente, en el número de veces al mes que los maestros hacen evaluaciones). Pero lo más interesante es que los maestros de ambos sectores dicen tener un comportamiento homogéneo e interactúan con los alumnos como grupos homogéneos, es decir, sin establecer diferencias importantes en cuanto al rendimiento académico, que impliquen comportamientos diferenciados de los maestros con respecto a los alumnos avanzados y a los rezagados.

C. Correlaciones significativas entre la Interacción Maestro/Alumno y otras variables (Cuadro 9)

Con la información que obtuvimos de las guías de observación, estimamos las correlaciones existentes entre la interacción de los maestros y los alumnos (en torno a tareas, ejercicios, exposiciones e interacción global) con algunas variables.

En cuanto al promedio de aprovechamiento de los alumnos la tendencia de los maestros a interactuar con los de mejor promedio en el salón, es clara. Lo mismo sucede en cuanto a la posición respecto al grupo: los maestros interactúan más con los que tienen mejor posición en el grupo, según el juicio hecho por el mismo maestro. Esta tendencia de los maestros a interactuar más con los alumnos más avanzados, corrobora significativamente el hecho de que los maestros no interactúan, y menos aún refuerzan, a los rezagados. La correlación más evidente es la del promedio de matemáticas con la intensidad de la interacción.

CUADRO 9
Resumen de las correlaciones significativas entre la interacción en torno a tareas,
ejercicios, exposiciones y global, con diversas variables
(Por tipo de escuela)

		<i>Avance escolar</i>		<i>V</i>	<i>A</i>	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>L</i>	<i>E</i>	<i>S</i>	<i>Rendimiento en matemáticas</i>		
<i>Zona urbana</i>				<i>Sexo alumno</i>		<i>Ocupación padre</i>				<i>Tasa de reprobación</i>					
<i>Escuelas</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>				<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>			
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro										+	X			
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	+	X								+	X	+	X	
D.F.	Esc. Alta, Matutino												+	X	
D.F.	Esc. Col. Obrera Vieja, Matutino												+	X	
D.F.	Esc. Col. Nueva Pobre, Vespertino	+	X												
D.F.	Esc. Semirural Vespertino	+	X										+	X	
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro			-	X								+	X	
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Zona aledaña			+	X										
<i>Zona rural</i>															
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. aledaña	-	X												
Chis.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Centro												+	X	
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro	-	X					-	X		-	X	+	X	
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. aledaña			-	X								-	X	

CUADRO 9
(continuación)

		V		A		R		I		A		B		L		E		S	
		<i>Rendimiento global</i>		<i>Posición respecto al grupo</i>		<i>Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente</i>		<i>Experiencia docente</i>		<i>Actividades que estimulan la participación</i>		<i>Futilidad del maestro</i>							
<i>Zona urbana</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>		<i>Interacción</i>	
<i>Escuelas</i>																			
Chis.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro					+	X			-	X	+	X			+	X		
Chis.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro					+	X					+	X						
D.F.	Esc. Alta, Matutino					+	X			+	X	+	X			+	X		
D.F.	Esc. Col. Obrera Vieja, Matutino	+	X	+	X			-	X	+	X	-	X						
D.F.	Esc. Col. Nueva Pobre, Vespertino					+	X			+	X	-	X					-	X
D.F.	Esc. Semirural, Vespertino	+	X			+	X			-	X							-	X
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	+	X	+	X	+	X			+	X	-	X					-	X
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Zona aledaña			+	X	+	X			-	X	+	X					+	X
<i>Zona rural</i>																			
Chis.	Mpo. Rico, Zona Alej. aledaña																		
Chis.	Mpo. Pobre, Zona Alej. Centro																		
Mor.	Mpo. Pobre, Cab. Mpal. Centro			+	X					-	X							+	X
Mor.	Mpo. Pobre, Zona Alej. aledaña									+	X		X					+	X

Una segunda correlación significativa es la que existe entre la intensidad de la interacción maestro/alumno y la proporción de horas que el maestro dice dedicar a actividades complementarias de la labor docente fuera del horario escolar (preparación de material didáctico, corrección de pruebas y ejercicios, preparación de clase, atención a alumnos rezagados, atención a visitas o padres de familia, asuntos administrativos, asuntos sindicales), sobre las horas teóricas de la jornada docente. En el 87.5% de las escuelas urbanas los maestros que dicen dedicar una proporción mayor de tiempo a estas actividades son los que más interactúan con sus alumnos. Por otra parte, aunque estas correlaciones no son significativas en el caso de los maestros rurales, se observan ahí las mismas tendencias. Hay que señalar también que no es tan evidente que a mayor experiencia docente se interactúa más, pues esta relación sólo se da con signo positivo en el 50% de las escuelas urbanas, mientras que se da con signo negativo (a menos experiencia más interacción) en el 37.5% de dichas escuelas. En el 25% de las escuelas rurales encuestadas esta correlación tiene signo positivo, y, en otro 25, tiene signo negativo. En general, es evidente que si el maestro interactúa, esto no está claramente relacionado con su experiencia docente.

Una correlación que es importante destacar es la observada entre el avance escolar y la interacción maestro/alumno. En las escuelas urbanas esta correlación tiene signo positivo, lo que indica que los maestros tienden a interactuar más con los alumnos que tienen un mayor avance escolar (el grado que cursan sobre el que teóricamente correspondería a la edad de los mismos).

En cuanto al *esfuerzo por escrito* (anotaciones reforzantes que el maestro pone en el cuaderno y/o libro del alumno), hemos encontrado en las escuelas urbanas la tendencia, aunque

muy sutil, a hacer este tipo de anotaciones a aquellos alumnos con los que el maestro interactúa de otras maneras. Asimismo, los maestros tienden a interactuar más con los niños de padres ricos, o que están en mejor situación ocupacional.

El sexo del alumno no está correlacionado con la intensidad de la interacción. No es, pues, tan evidente como se dice, que los maestros interactúan principalmente con los hombres.

Concluyendo, los maestros tienden a interactuar más con los alumnos de mejor posición económica y con los que tienen mejores promedios académicos (es decir, con los más avanzados). Por tanto, se hace evidente que interactúan menos, o no lo hacen, con los alumnos más rezagados académicamente. Podemos también afirmar que este comportamiento discriminatorio del maestro a favor de los alumnos más avanzados académicamente se da tanto en el sector urbano como en el rural.

D. Tiempo que dedican los maestros a diversas actividades pedagógicas durante la jornada docente

En este apartado analizaremos la forma en que los maestros distribuyen su tiempo durante la jornada docente (cfr. cuadro 7). Buscamos examinar si existen diferencias entre los maestros rurales y urbanos, y si la forma en que se distribuye el tiempo es adecuada o no para reforzar a los alumnos rezagados académicamente.

Del tiempo teórico total de duración de la jornada docente observada (descontando los recreos), se evidencia en el cuadro 7 que los maestros dedican a corrección de ejercicios, exposiciones y otras actividades (como la educación física, técnica, etc.), menos del 50% de la duración de la jornada docente. Del 50 restante consideraremos que un 5 pudo escapar a la captación de los observadores. Queda aproximadamente un 45 de

la jornada docente dedicado a otras actividades. Por las observaciones hechas, constatamos que los maestros salen de clase con frecuencia, ya sea para conversar con padres de familia, para ir a la dirección a arreglar diversos asuntos, etc. A esto hay que añadir que, con frecuencia, los maestros demoran en entrar a clase después del recreo, que directores, maestros y padres de familia entran al salón a solucionar determinados asuntos (por ejemplo la cooperativa, la organización de actividades extracurriculares, etc.). Hemos observado también que existen momentos durante los cuales el maestro está buscando en clase la lección o los ejercicios en los textos.

También se pierde tiempo en la limpieza del salón (ésta le suele tocar —en muchas de las escuelas que observamos— a determinados niños que deben ingresar a la escuela antes de la entrada oficial para barrer o asear el salón; pero con mucha frecuencia estos niños se retrasan y las labores escolares empiezan más tarde). Otro tiempo muerto proviene del alargamiento de los recreos (hemos contado 45 minutos diarios de recreo, pero vimos que con frecuencia éstos se alargan más del tiempo fijado). Finalmente, hay que señalar que en algunas escuelas o aulas, los maestros dan por terminadas las labores del día antes de la hora fijada.

Merece algunos comentarios la información referente al tiempo dedicado a actividades artísticas, físicas, técnicas, culinarias, etc. En la contabilización de estos tiempos por parte de los observadores han podido existir algunas omisiones que disminuyeron la cantidad del tiempo registrado para dichas actividades. También hay que tener en cuenta que en algunos casos se da el hecho de que, mientras algunos alumnos se dedican a estas actividades, otros siguen haciendo algún tipo de ejercicios o problemas de alguna materia, leyendo o copiando alguna plana, etc. Para no complicar la contabilización del

tiempo, éste se asignó a la actividad a la que se abocaba la mayoría de los alumnos.

Los maestros indican en la encuesta que dejan tareas a todos sus alumnos prácticamente todos los días, pero esto no pudo ser corroborado por los observadores. Lo interesante es lo siguiente: los maestros dicen dedicar —según la encuesta— un promedio de media hora diaria a la revisión y corrección de tareas. A través de la observación vimos que de hecho los maestros dedican casi 20 minutos diarios; si aceptamos que les revisan la tarea a todos, y todos los días, resulta que como máximo le tocaría a cada niño (tomando un promedio de 40 alumnos por salón) 1/2 minuto diario. La corrección de tareas es una actividad cuyo objetivo es una interacción del maestro con el alumno como individuo, para observar su logro, ver sus fallas, explicar, corregir y retroalimentar. Es decir, se trata de una actividad fundamental para que los alumnos rezagados puedan avanzar académicamente. Sin embargo, encontramos que los maestros no le dedican más del 5% de la jornada docente, es decir, no pasan de 20 minutos como promedio (incluso si tomamos los datos por escuela, la que tiene el tiempo más alto no llega a los 30 minutos diarios). La corrección de tareas no cumple su función debida, y se ha convertido (si es que alguna vez no lo fue) en un acto rutinario, en una obligación para tener a los niños ocupados, para que los padres de familia "estén tranquilos" porque a sus hijos les dejan tareas, además de que así los maestros tienen "materia" para calificar y/o sancionar. Pero las acciones de hacer las tareas por parte de los alumnos y de revisarlas y corregirlas por parte de los maestros, no cumplen la función que debieran, como medios para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente para los alumnos rezagados.

El tiempo que dedican los maestros a hacer ejercicios en

clase, según observamos, es de 2.05 horas diarias promedio en el sector urbano y de 2.24 horas diarias promedio en el sector rural. (Si tomamos la información por escuela, el promedio máximo es de 2.41 horas diarias, lo que no significa gran diferencia). Estos tiempos son aproximadamente el 30% de la jornada docente total y el 70 del tiempo real dedicado a labores docentes (tareas, ejercicios, exposiciones, actividades físicas, técnicas, etc.).

La actividad de poner, hacer, revisar y corregir ejercicios en clase abarca, pues, la mayor parte de la actividad docente.⁷ Revisar esto sería positivo si los ejercicios cumplieran la función que a partir del método inductivo que implican, deberían tener. Los ejercicios son fundamentales para que el alumno se afiance y avance en la comprensión de los contenidos y en el manejo de técnicas, logrando superar obstáculos y dificultades (que se identifican al hacer los ejercicios), para obtener el dominio de los contenidos y la capacidad de llegar a ellos por su propia acción. Por ello, los ejercicios suponen por parte del maestro no sólo el indicar con precisión su objetivo, métodos y técnicas, sino también el interactuar con los alumnos para ayudarlos a mejorar sus logros y superar las deficiencias. Sin embargo, como lo señalamos anteriormente, sólo en las escuelas urbanas encontramos alguna tendencia indicativa de que los maestros utilicen este recurso para hacer observaciones que, a su vez, refuerzan el aprovechamiento de los alumnos que más lo necesitan.

Finalmente, hay que señalar que no existen diferencias

7 Aunque no es objeto de nuestro estudio, conviene señalar que las actividades de tareas y ejercicios realizadas en forma rutinaria, en un ambiente de indiferencia y amenaza por parte del maestro, genera una socialización negativa en los niños, en cuanto que las acciones a realizar son puestas por el maestro, y el alumno las realiza sólo por esa razón.

significativas entre maestros urbanos y rurales, en cuanto a que las proporciones en que distribuyen el tiempo utilizado y el tiempo teórico son bastante semejantes.

Esto nos lleva a concluir que no existen diferencias significativas entre el comportamiento de los maestros que laboran en zonas urbanas y los que laboran en zonas rurales. Si bien no podemos afirmar que la distribución del tiempo que hacen los maestros entre las diversas actividades docentes genere más rezago en las zonas rurales que en las urbanas, sí podemos decir que la forma en que los maestros ocupan su tiempo genera rezago escolar generalizado y acentúa el de aquellos niños más atrasados (lo cual, como se hizo ver anteriormente, interviene después en la determinación de la deserción escolar).

E. Características de las diversas formas de interacción de los maestros con los alumnos rezagados académicamente

A partir de la información que recogimos en la observación de los maestros durante cinco días, con cada uno hemos podido precisar si ellos manejan o no, y en qué sentido, las diferencias académicas entre los alumnos de su salón.

Para los maestros que observamos, la existencia de los niños rezagados en su salón es bastante evidente. Algunos les dan una ubicación especial en el aula; otros suelen etiquetarlos o apodarlos.

Estos hechos —que el maestro ubique y apode a los rezagados, identificándolos como un sector específico— no nos dicen nada sobre el manejo que aquéllos hacen de las diferencias entre los alumnos (en cuanto al rezago académico).

Un fenómeno recurrente entre los maestros observados, consiste en que ellos confunden el bajo rendimiento con la indisciplina, es decir, toman lo que suele ser efecto como una

causa. Es más fácil y cómodo para el maestro —aunque sea de manera inconsciente— sancionar y controlar la disciplina que mejorar el rendimiento académico. Para lo primero existen métodos, técnicas de represión; para lo segundo, la represión no da resultado o da resultado negativo. Además, los métodos y técnicas requieren un esfuerzo por parte del maestro (que por lo menos implica saberse el nombre de sus alumnos, cosa que algunos maestros, según pudimos observar, no los recuerdan ni siquiera al final del curso). Esta confusión de niveles de conducta —rendimiento académico e indisciplina— se manifiesta con claridad cuando ante fallas o faltas en el rendimiento académico, los maestros aplican sanciones y amenazas que corresponden a faltas de tipo disciplinario.

Podemos señalar que el 46% de los maestros observados maneja negativamente las diferencias dentro del salón de clase, comportándose en forma indiferente y/o amenazante, y que tan sólo el 24 de los mismos maneja positivamente tales diferencias, con un comportamiento tendiente a reforzar a los alumnos rezagados.

A continuación, interpretaremos los comportamientos más característicos que observamos en los maestros y que nos permiten hacer una tipificación de ellos. Hay que tener en cuenta que los comportamientos no se dan en forma pura, pero sí podemos señalar que claramente predomina un tipo de otro.⁸

El tipo de manejo de las diferencias que llamamos *indiferente* o *retórico* es el que se presenta, al parecer, con mayor frecuencia. A esto hay que añadir que en otros maestros se observó junto con su comportamiento amenazante. Al analizar

8 Las abstracciones que hacemos en seguida son hechas con propósitos meramente descriptivas y exploratorias. Por esta razón, no hemos considerado necesario cuantificar en este trabajo la incidencia de los diversos modelos.

la conducta de estos maestros aparece con bastante evidencia, como veremos más adelante, que la amenaza acompaña a la indiferencia como un recurso para controlar a los alumnos.

La categoría de indiferencia abarca una serie de conductas que indican la no consideración, por parte del maestro, de las deficiencias en el rendimiento académico de un sector de sus alumnos. En realidad, los maestros son conscientes de la existencia de niños rezagados en su salón, pero, según observamos en su interacción cotidiana, no parecen tomar en cuenta su existencia. Durante nuestras observaciones constatamos que hay deficiencias académicas constantes en el logro escolar de algunos alumnos del salón (como el responder mal a las preguntas de la maestra, el no traer las tareas, el hacer mal con mucha frecuencia los ejercicios en clase, etc.) que son obvias, que no requieren de un especialista para ser detectadas y a las cuales los maestros señalados no dedicaban ninguna o casi ninguna atención para superarlas.

Nos hemos encontrado que, en casi todas las ocasiones en que los maestros se comportan en forma indiferente o indiferente–amenazante con los rezagados, su comportamiento es también indiferente con el conjunto del grupo, lo cual nos indica que, con mucha frecuencia, no sólo no se da un manejo de las diferencias académicas dentro del salón por parte del maestro, sino lo que es más grave aún, es que para estos maestros no parece ser importante el logro académico. En efecto, al observar su comportamiento con el conjunto del grupo vimos que refuerzan académicamente a pocos alumnos,⁹ que se limitan a amenazar y sancionar al grupo para que sea

9 En el 25% de las aulas observadas durante una semana se encontró que los maestros no interactuaron una sola vez con más de la mitad de sus alumnos. En el 91% de las mismas, los maestros interactuaron menos de dos veces con proporciones de los alumnos que oscilan entre el 50 y 83% de ésta.

disciplinado y a poner un ejercicio tras otro para que los niños estén ocupados. Este tipo de comportamiento genera un rezago generalizado, acentuando por supuesto el de aquellos alumnos que tienen mayores limitaciones para el rendimiento académico.

El comportamiento indiferente en su norma más general, tal y como lo hemos definido anteriormente, se nos fue presentando en diversas formas peculiares cuyas características es importante señalar. Una de las formas de indiferencia que encontramos es la que podríamos llamar la de "no interacción". Vimos que hay maestros que no interactúan con el conjunto de los alumnos y menos aún con los rezagados. Estos, casi son inexistentes como tales y forman parte de un todo indistinto donde lo individual no es tomado en cuenta. Los alumnos rezagados hacen lo que pueden y no sólo no reciben una atención especial, sino que ni siquiera reciben la misma atención que los más adelantados.

Al observar a los maestros, encontramos que la forma más común de indiferencia con el conjunto del grupo, y por tanto con los rezagados, es el comportamiento mecánico donde la resolución, revisión, corrección y calificación de tareas y ejercicios se resuelve en términos de cumplimiento o incumplimiento de una obligación; de hacer bien las cosas sin tomar en cuenta las capacidades y dificultades individuales del sujeto.

En las situaciones que hemos indicado, el maestro se limita a señalar oralmente, a hacer un signo o a poner una calificación que indica si algo se hizo o no y a veces si se hizo bien o mal, pero sin entrar en una interacción con el alumno que le permita a éste detectar la causa, corregir sus errores y sortear las dificultades para lograr una superación académica.

Otra forma de indiferencia se manifiesta cuando el maestro pregunta las causas del error, o cuando hace preguntas de conocimiento en forma retórica, es decir, sin esperar respuesta

por parte del alumno. En estos casos vimos que no considera al alumno como un interlocutor y, por ende, no hay interacción. Lo que el alumno pudiera decir no es importante ni significativo para el maestro.

Otro tipo de manejo negativo de las diferencias académicas que hemos encontrado es el *amenazante*. Algunos maestros observados fueron considerados así porque responden al rezago académico del alumno con amenazas, reprensiones, gritos, burlas, etc., que no buscan ni conducen a la recuperación académica. En esta categoría también hemos incluido a los maestros que responden al rezago con amenazas y sanciones más académicas que disciplinarias (aunque no faltan maestros que sancionan la indisciplina con ejercicios y tareas), pero que no van más allá de este tipo de presión sobre el alumno.

Pudimos observar que los maestros amenazantes y los indiferentes–amenazantes suelen acompañar sus amenazas con sanciones no siempre acordes al problema que intentan remediar.

Estos comportamientos generan varios efectos. El primero y más evidente es que el maestro no refuerza académicamente a los rezagados, los cuales van progresivamente acumulando más rezago en la adquisición de conocimientos e instrumentos básicos de comunicación y cultura. Otro efecto que ello genera es una conciencia de la imposibilidad de superación o de logro académico, al que se aúna un sentimiento de futilidad ante cualquier tipo de esfuerzo. Pudimos observar que ante este tipo de comportamiento, los alumnos reaccionan de diversas formas: se portan mal, se muestran agresivos con sus compañeros; se "dan al abandono", manifiestan desinterés en los estudios; algunos, muy temerosos o inseguros, intentan pasar desapercibidos al maestro. Al mismo tiempo, la respuesta del maestro a estos comportamientos de los alumnos (amenazas y sancio-

nes), genera un círculo vicioso en el que el alumno no logra superar sus escollos y el rezago aumenta aún más.

Los padres y maestros nos dieron diferentes explicaciones cuando conversamos con ellos sobre acontecimientos como los anteriormente señalados: los primeros reflejan sentimientos de impotencia y fatalidad, aunque algún padre también nos dijo que la "culpa es del maestro que falta mucho y los niños no aprovechan; por eso les pega". Los maestros nos decían que el alumno "es indisciplinado", "que no estudia", "que sus padres no le exigen", etc. Por tanto, los maestros cargaban, en las explicaciones que nos dieron, toda la responsabilidad en los alumnos y en los padres.

Por otra parte, el manejo positivo de las deficiencias académicas en el aula es el comportamiento *reforzante* (o de reforzamiento). Este tipo de comportamiento se da cuando el maestro interactúa con los niños rezagados buscando que éstos eleven su rendimiento académico, y ocurre con menos frecuencia que el de los maestros indiferentes e indiferentes amenazantes. (Sólo el 25% de los maestros observados pueden ser situados en esta categoría).

Encontramos dos tipos básicos de reforzamiento a los niños rezagados: el explícito y el implícito.

La atención que podemos llamar explícita a los rezagados, en cuanto que el maestro interactúa con ellos como grupo (o individuos específicos) la hemos encontrado bajo diversas modalidades o formas. En algunos casos, esta atención a los rezagados ocurre después del horario escolar (la maestra explica todo desde el principio a los niños atrasados que no participaron durante la clase y les pone más ejercicios que al conjunto del grupo). En otros casos se hace pasar al pizarrón a los atrasados —o bien a los que tienen un error en los ejercicios—, se les explica y se les pide que repitan el mismo

ejercicio. Otros maestros estimulan a los alumnos rezagados diciéndoles los aciertos que han tenido, o cuando resuelven bien los problemas, lo comentan con todo el salón, etcétera.

Existen otros maestros cuyo reforzamiento a los rezagados es implícito, en el sentido de que el maestro refuerza (corrige, explica, retroalimenta, motiva) al conjunto del grupo, tratando a cada alumno como individuo, por lo cual refuerza también a los rezagados, pero sin destacarlos como un grupo específico.

Pero el esfuerzo no pasa de lo indicado. No hemos encontrado indicios de maestros que desarrollen metodologías técnicamente adecuadas. Con ello no queremos negar el valor de los maestros cuyo comportamiento con los rezagados hemos llamado reforzante. Pero sí es importante señalar que no se hace un esfuerzo sistemático, a nivel de sistema escolar, por resolver el problema del rezago. Hemos observado la existencia de maestros reforzantes que fomentan la colaboración de los padres para la superación del rezago académico de sus hijos (aunque la mayoría se limitan a mandarles mensajes pidiéndoles que exijan más a sus hijos, o a conversar con los padres, pero sin proponerles o enseñarles técnicas adecuadas para ayudar a sus hijos a mejorar su rendimiento académico).

Los maestros que refuerzan son escasos; sus esfuerzos son generalmente aislados y no suelen encontrar eco en las autoridades de las escuelas. Más aún, hay que señalar que no siempre el esfuerzo es constante y que el maestro cae en la amenaza o en la indiferencia por momentos más o menos largos.

Resumiendo, pues, diremos que por un lado tenemos un tipo de manejo positivo de las diferencias académicas por el maestro cuando refuerza a los alumnos rezagados, para que éstos eleven su rendimiento académico al nivel del conjunto del grupo, y un tipo de manejo negativo de las diferencias por

el maestro cuando éste se comporta en forma indiferente o indiferente-amenazante o simplemente amenazante con los rezagados. Predomina significativamente entre los maestros observados el tipo de manejo negativo de las diferencias académicas al interior del salón de clase, hecho que, como ya hemos visto, genera condiciones que propician un mayor rezago y a la larga influye en la deserción escolar.

La proporción de maestros indiferentes, indiferentes-amenazantes y reforzantes con los rezagados, es semejante para el sector urbano y para el rural.

De inmediato surge la pregunta ¿No son acaso los maestros rurales peores que los urbanos? ¿El comportamiento de los maestros rurales con los rezagados no es más indiferente y amenazante que el de los urbanos? A partir de la información que hemos obtenido durante la observación de los maestros que conforman nuestra muestra, podemos responder negativamente a tales preguntas.

Comparando la interacción con los niños rezagados de los maestros indiferentes, indiferentes-amenazantes y reforzantes, no hemos encontrado elementos que señalen diferencias entre los docentes que laboran en el sector rural y los que laboran en el sector urbano. Tampoco se dan diferencias si separamos a las escuelas entre ricas y pobres (en términos de localidades y de infraestructura escolar).

La interacción de los maestros con los niños que no hacen las tareas y con los que hacen mal la tarea y/o los ejercicios (indiferencia, amenaza o refuerzo), posee características semejantes en los maestros que laboran en el sector rural y en el urbano. Las amenazas y sanciones son también iguales (barrer el patio, no salir a recreo, etc.). Comportamientos como la corrección mecánica de los ejercicios, el desinterés por el proceso de enseñanza-aprendizaje, la violencia verbal y física;

la amenaza como arma de control, etc., los encontramos tanto en el campo como en la ciudad.

El que un maestro refuerce a los rezagados en el sector rural sería más significativo que si dicho maestro laborara en una zona urbana. Esto se debe a las condiciones socioeconómicas y culturales de las zonas rurales, teniendo en cuenta que los alumnos que viven en estas zonas dependen —en términos de los logros escolares— casi exclusivamente del maestro, pues la familia y el ambiente cultural poco pueden aportar para mejorar los logros académicos. Por tanto, el niño que ingresa con rezago a la escuela (sea frente a sus compañeros o sea frente a los objetivos de enseñanza-aprendizaje impuestos por los textos oficiales), tiene mayores posibilidades de permanecer rezagado hasta que abandona el sistema escolar. En cambio, un alumno de escuelas urbanas cuenta con la ayuda de la cultura urbana, de la familia, etc., para suplir sus insuficiencias académicas.

Hay que señalar, por otra parte, que algunos maestros rurales nos indicaban que se les mandaba ahí como castigo, pero no encontramos una relación directa entre ese sentimiento de castigo y el no reforzar o reforzar negativamente a los rezagados. Además, estos comportamientos los hemos encontrado también en las mejores escuelas urbanas de nuestra muestra. Lo mismo se podría decir de las condiciones materiales del trabajo, pues para reforzar a los rezagados no son indispensables las condiciones materiales de las escuelas ricas del Distrito Federal. Hemos encontrado escuelas que estaban en pésimas condiciones materiales, y carecían de material didáctico, a pesar de lo cual el maestro reforzaba a los niños rezagados.

Por tanto, las causas de que los maestros sean indiferentes o reforzantes no dependen de que ellos desempeñen su labor

en el campo o en la ciudad, sino de otros factores (aunque el hecho de que el maestro esté en una escuela rural o en una urbana puede hacer más o menos efectivas determinadas causas).

Otra conclusión importante es que, pedagógicamente, la preparación de los maestros es homogénea para realidades diferentes. Una de las insuficiencias que más resalta es la incapacidad en que se encuentran los maestros para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo a las especificaciones regionales, sino también a las diferencias individuales en el rendimiento académico de los alumnos dentro del salón de clase.

VI. Conclusiones generales y sus implicaciones para la política educativa

1. Varias observaciones que hemos hecho en este estudio permiten inferir que, en términos generales, la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de "atraso escolar relativo". Estas se manifiestan, principalmente, de dos maneras: a) diferencias entre los conocimientos y habilidades adquiridos por el sujeto, y los que ha alcanzado, en promedio, el grupo escolar del cual aquél forma parte; b) diferencias entre el grado escolar que cursa el sujeto, y el que estaría cursando en la hipótesis de que se hubiera inscrito en la educación primaria a los 6 años de edad, y no hubiese repetido (o abandonado) ningún curso hasta el momento de ser entrevistado. Por tanto, las políticas orientadas a disminuir la deserción escolar deberían empezar por tratar de reducir la frecuencia y magnitud de los retrasos pedagógicos que suelen presentarse en las escuelas primarias, con respecto a las exigencias académicas vigentes en los distintos grupos

escolares. Además, si se lograra disminuir la magnitud y frecuencia de tales retrasos, se reduciría también la magnitud de las tasas de reprobación y de repetición de cursos (las cuales intervienen en la determinación del segundo tipo de retrasos escolares que aquí hemos señalado).

2. Existen, fundamentalmente, dos argumentos que apoyan la afirmación anterior. Ellos fueron sometidos a comprobación en el presente estudio. El primero se refiere al ámbito actitudinal o motivacional, y el segundo se ubica propiamente en el campo académico. Por lo que respecta a las actitudes, en esta investigación observamos que el atraso pedagógico genera en el sujeto sentimientos de los cuales se deriva la percepción de que el trabajo escolar es inútil, cuando aquél ha repetido cursos —lo mismo en escuelas urbanas que en las rurales. Así también, se observó que la actitud de relacionar el esfuerzo con el logro no es siempre internalizada en el ambiente familiar, pues en algunos casos es un probable resultado de las experiencias escolares de naturaleza favorable. Por otra parte, en el ámbito propiamente académico se observó que el retraso y la repetición de cursos son fenómenos que se producen más de una vez. En cambio, los alumnos que aprueban un grado escolar en forma satisfactoria son, generalmente, quienes no han repetido otros cursos. Más aún, se pudo comprobar que estos alumnos tienen un desempeño académico más satisfactorio del que logran aquellos que repiten cursos. Podemos, pues, afirmar que el atraso pedagógico es un fenómeno que se reproduce a sí mismo. Por tanto, al evitarlo —o reducirlo— se evitaría o reduciría también su propia recurrencia.

3. Otra de las consecuencias indirectas del atraso escolar consiste en que los maestros se forman conceptos negativos sobre las habilidades académicas de los alumnos que sufren este problema. En efecto, los maestros entrevistados conside-

raron que los alumnos que repiten cursos están colocados entre los menos capaces de sus respectivos grupos. Sin embargo, los maestros no han puesto a prueba, en forma objetiva, esta impresión. Es posible, por tanto, que los alumnos retrasados sean capaces de desempeñar normalmente sus actividades escolares, pero puede ser necesario utilizar técnicas pedagógicas diferentes, o dar a estos alumnos los apoyos sociofamiliares y de otro tipo que, eventualmente, las mismas escuelas podrían proporcionarles. Sin embargo, la impresión que los maestros tienen sobre las habilidades de los alumnos repetidores, desalienta la realización de aquellos esfuerzos que los profesores deberían hacer para nivelar el aprendizaje de los alumnos retrasados. Este desaliento es, sin duda, una de las causas de la conducta magisterial a que aludiremos en la conclusión 7 (Cfr. *Infra*). Observamos, en efecto, que los alumnos repetidores de las escuelas primarias urbanas perciben un menor estímulo y refuerzo de sus maestros, que el que perciben los alumnos que fueron promovidos al grado siguiente.

4. Al tratar de identificar los factores que determinan el atraso escolar, encontramos —además de los procesos de retroalimentación a que se refieren las conclusiones 2 y 3, que hemos expuesto— el hecho de que en las escuelas urbanas los indicadores socioeconómicos de los alumnos intervienen decisivamente en la gestación de este fenómeno. En cambio, el atraso educativo en las escuelas rurales es menos atribuible a estos indicadores, de lo que se observó en las zonas urbanas. Ello puede deberse a que el desarrollo urbano acentúa la estratificación social (ya que promueve, por una parte, la inmigración de grupos que habitan en zonas deprimidas y, por la otra, favorece la aparición de estratos ocupacionales de alta escolaridad y productividad). En cambio, la estratificación social en las zonas rurales es, naturalmente, más homogénea.

(De todos modos, se observó que, en el campo, la escolaridad de la madre del sujeto incide con frecuencia en las probabilidades de repetir el curso o de ser promovido al subsecuente).

De lo anterior se desprende la conveniencia de diseñar dos estrategias distintas para reducir la magnitud de la deserción escolar en las ciudades y en el campo. En las primeras, será necesario difundir modelos de educación preescolar, que sean capaces de captar a la población infantil perteneciente a los grupos sociales de reciente inmigración, con el objeto de proporcionar a dicha población las experiencias y la socialización que no podría recibir en el ámbito familiar. Estos modelos deberán ser complementados por otros más, que procurarán enriquecer el ambiente en que se desarrollan estos niños durante los años correspondientes a la educación primaria. Por otra parte, en las zonas rurales se deberá otorgar una prioridad superior a la necesidad de mejorar el rendimiento global de las escuelas (puesto que los alumnos de las mismas son, en la actualidad, más homogéneos de lo que son sus contrapartes de las escuelas urbanas). Esto requiere, por supuesto, un sinnúmero de medidas de planeación económica, social, demográfica y educativa (tales como las que describimos en: Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979), así como diseñar modelos pedagógicos realmente adaptados a los procesos de aprendizaje de la población rural.

5. También pudimos comprobar que, entre los factores determinantes del atraso escolar, aparece el estado actual de desnutrición (que afecta a los alumnos repetidores de una importante proporción de escuelas investigadas, especialmente en las zonas rurales), así como la insuficiente alimentación, que es concomitante a dicho estado. Por otra parte, se observó que la insuficiente nutrición que los sujetos obtuvieron durante su edad preescolar (incluyendo el periodo de gestación) tam-

bién interviene en este problema. Un análisis más refinado permitió observar que esto afecta a los alumnos inscritos en el quinto grado de las escuelas urbanas (por lo cual, al parecer, estas deficiencias nutricionales contribuyen al establecimiento de límites para el desarrollo intelectual, que se manifiestan cuando los sujetos tienen que desarrollar operaciones mentales de un cierto grado de complejidad). Es, por tanto, evidente la necesidad de promover la implantación de programas que tiendan a mejorar los hábitos alimenticios (y las disponibilidades de alimentación adecuada) en los grupos que aquí hemos identificado, así como evitar que, más adelante, estos mismos problemas se manifiesten entre la población rural (en cuanto la complejidad de las actividades curriculares que esta población lleve a cabo, se asemeje a la de las poblaciones urbanas).

6. Por otra parte, identificamos la necesidad de que las escuelas urbanas apliquen más flexiblemente sus reglamentos de puntualidad, con el fin de que no impidan la asistencia a clases de los alumnos que no puedan llegar a tiempo por razones económicas (los cuales pertenecen a los estudiantes menos avanzados). Asimismo, se observó que en una proporción importante de escuelas los alumnos repetidores tienen que dedicar más tiempo para transportarse a la escuela, lo cual sugiere la necesidad de revisar los procedimientos de microplaneación de las instituciones educativas.

7. Lo que hasta aquí hemos dicho sintetiza las conclusiones que obtuvimos al proponernos identificar los factores determinantes del atraso escolar.

Además de esto, investigamos las formas en que, al interior del sistema escolar, los maestros manejan este problema. El objetivo que nos propusimos consistió, por tanto, en dilucidar si los maestros contrarrestan, amplifican o son indiferentes ante los atrasos pedagógicos de los alumnos.

En síntesis, encontramos, por una parte, diversas actitudes y comportamientos que reflejan la indiferencia de los maestros ante los atrasos pedagógicos y, por la otra, ciertas orientaciones de la conducta de los docentes que apuntan en la dirección de reforzar el aprendizaje de los alumnos más aventajados (y mejor colocados, en términos generales, en la escala social). Una menor proporción de los maestros investigados (alrededor del 25%) manifestó comportamientos que tienden a compensar las deficiencias académicas de sus pupilos, pero en ningún caso encontramos que esta compensación utilizara metodologías científico-técnicas.

En efecto, el modelo ideal-típico con el cual identifican los maestros su proceso de enseñanza, no establece distinciones entre los alumnos cuyo aprendizaje es igual, superior o inferior al promedio. A todos les aplican criterios semejantes. En sus conductas, los maestros reflejan esta no distinción entre sus alumnos. Así, encontramos maestros indiferentes, porque casi no interactúan con los alumnos rezagados; otros, que sólo les hacen preguntas "retóricas" —sin esperar, realmente, que los alumnos retrasados las puedan contestar—; otros, en fin, pudieron ser clasificados como "indiferentes-amenazantes", pues su comportamiento, además de revelar indiferencia, tiende a minusvalorar a los alumnos que sufren algún problema pedagógico. Por otra parte, el análisis detallado de la conducta magisterial permitió distinguir también algunas tendencias en la interacción con los alumnos que, en lugar de disminuir los atrasos educativos, podrían, más bien, acentuarlos.

Lo anterior permite dilucidar el hecho de que el sistema educativo no está actuando realmente como un amortiguador de aquellos desniveles pedagógicos que ya se observan cuando los alumnos llegan a las escuelas primarias urbanas, y que, en el campo, dicho sistema tampoco es capaz de contrarrestar las

diferencias culturales que caracterizan, en general, a la población rural. Este estudio no encontró indicaciones de que los maestros del campo manejen los problemas de aprendizaje en una forma menos eficiente de como lo hacen los profesores urbanos (aun cuando se pudo comprobar que los maestros rurales son menos experimentados y que evalúan a sus alumnos menos frecuentemente de lo que lo hacen los maestros urbanos). Con todo, es evidente que la falta de interés en el rezago escolar —aun siendo un fenómeno generalizado, tanto en el campo como en la ciudad— provoca efectos más lamentables en las escuelas rurales, pues en ellas el maestro es prácticamente el único recurso a que tienen acceso los alumnos para superar su nivel académico y contrarrestar las deficiencias a que ellos estuvieron expuestos durante sus años preescolares. Lo que debe preocupar de inmediato a los responsables del desarrollo educativo del país es, desde nuestro punto de vista, el hecho de que las entrevistas que hicimos a los supervisores y a los directores de las escuelas, permitieron apreciar que aquellos que desempeñan estas funciones no parecen percibir el problema a que nos hemos referido. Para ellos, en efecto, los retrasos y abandonos escolares son generados por factores externos a las instituciones educativas. No perciben, por tanto, el papel indiferente (o aun obstaculizante) que los maestros desempeñan a este respecto.

Para remediar esta situación, la SEP podrá optar entre diversas alternativas de mediano plazo, independientemente de que, desde luego, implemente ciertos mecanismos administrativos, para mejorar la actuación de los supervisores y de los directores de las escuelas. Entre las alternativas de mediano plazo, habrá que considerar aquellas que se relacionan con el establecimiento de diferentes sistemas de "canalización del alumnado", las cuales procuran lograr una mayor igualdad en

las habilidades de quienes integran los diversos grupos escolares. Otras alternativas se relacionan con la preparación de especialistas en el manejo de problemas de aprendizaje (no desde el punto de vista terapéutico, sino desde la perspectiva propiamente pedagógica). Otras alternativas, en fin, se relacionan con el diseño de procesos de aprendizaje individualizado, que pretenden ajustar la velocidad de aprendizaje de cada alumno a la capacidad del mismo. En cualquier caso, sin embargo, será indispensable reemplazar a los maestros "indiferentes" y, más aún, a los "indiferentes-amenazantes", por equipos docentes de habilidades múltiples, sistemas pedagógicos altamente especializados y adaptados a las diversas situaciones concretas del país, o, al menos, por profesores realmente interesados en favorecer el bienestar y el desarrollo armónico del alumnado, así como adecuadamente preparados para manejar las diversas circunstancias que pueden obstaculizar el logro de este objetivo.

Referencias bibliográficas

Centro de Estudios Educativos. "Sección de Estadística", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 1, 1972.

Educational Research Review and Advisory Group. "First Report", Ottawa, IDRC, mimeo, 1978.

Levin, Henry. "A new Model of School Effectiveness", Stanford University, mimeo, 1970.

Muñoz Izquierdo, Carlos y J. T. Guzmán. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. I, No. 2, 1971.

Muñoz Izquierdo, Carlos y P. G. Rodríguez. "Factores determinantes del rendimiento escolar, asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos", México, CEE, mimeo, 1976.

—. *Costos, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México*, México, CEE, 1977.

Muñoz Izquierdo, Carlos, Sylvia Schmelkes y J.T. Guzmán. "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México", en *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*, México, Ediciones Gernika, 1979.

Programa Nacional Indicativo en Investigación Educativa. "Conclusiones del Seminario de Cocoyoc", México, CONACyT, manuscrito, 1978.

Review of Educational Research. *Special Issue: The State of the Art*, Vol. 21, No. 2/3, junio/octubre de 1977.

Educación y mercado de trabajo.

Un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la ocupación y el salario, en la industria manufacturera de la ciudad de México¹

Carlos Muñoz Izquierdo
Alberto Hernández Medina
Pedro Gerardo Rodríguez M.

Introducción²

Durante varias décadas, en México se ha aplicado una política educativa que ha buscado contribuir al desarrollo general del país y particularmente, ha intentado favorecer una redistribución del ingreso. Sin embargo, hay diversas indicaciones de que los resultados de dicha política han distado mucho de lo que se esperaba.

La falta de capacidad de la educación para contribuir a que el desarrollo económico constituyera una vía conducente hacia

1 Este trabajo fue publicado por primera vez en *Educación y Realidad Socioeconómica, México*, CEE, 1o. ed. 1979.

2 Los autores expresan su agradecimiento a todas las personas que colaboraron con ellos en la realización de este estudio: Programa ECIEL —y en particular al Dr. Claudio Moura Castro— por su apoyo financiero y técnico canalizado hacia esta investigación; a María de los Angeles González de Ramos, por la coordinación del trabajo de campo; al Ing. Enrique Ramos Salas por la Programación del procesamiento electrónico de datos; a la Lic. Patricia Restrepo y a las Sritas. Ma. de los Angeles Nuñez y Lourdes Ramos por su ayuda en el análisis de datos.

una sociedad más igualitaria y democrática, tiene mucho que ver, por un lado, con las pautas conforme a las cuales se han distribuido las oportunidades de recibir educación, y, por otro lado, con los efectos que la escolaridad ha generado en el empleo. Por lo que hace a lo primero, baste señalar que la mayoría de las escuelas rurales imparten menos de cuatro grados de instrucción. Con respecto a lo segundo, hay indicadores de que el problema del empleo se ha agravado en el país, y que ha tendido a afectar con mayor intensidad a la población juvenil, la cual está expuesta a importantes proporciones de desocupación abierta, o tiene que participar en actividades de insuficiente productividad. En efecto, las encuestas que periódicamente se efectúan en los hogares han detectado índices de desempleo abierto que alcanzan hasta el 24.7% para la población urbana de ambos sexos, que se encuentra entre los 12 y 19 años de edad, y hasta de 32.3% para esa misma población, de sexo femenino (Hernández Medina y Muñoz Izquierdo, 1977: 51). Por otra parte, se ha comprobado que la población menor de 25 años representa proporciones que oscilan entre el 40 y el 66% de la fuerza de trabajo ocupada en las actividades que integran los llamados "sectores informales" de la economía, las cuales se caracterizan, entre otras cosas, por su baja productividad.

Además, nosotros hemos observado que importantes proporciones de quienes egresan o desertan del sistema escolar pasan a formar parte de la población económicamente inactiva (Muñoz I. y Lobo, 1974: 9-30). Asimismo, se ha estimado que alrededor de un 30% de quienes egresan de las instituciones de enseñanza superior durante el actual sexenio gubernamental (el cual terminará en 1982) no podrán incorporarse a la población activa.³

3 Cfr. Hernández L. y García Sancho, 1977.

Según se ha podido advertir, detrás de estos problemas se encuentran dos conglomerados de factores. Uno de estos conglomerados tiene que ver con la configuración de la demanda laboral; el otro, se relaciona con las características de la oferta de trabajo. En lo referente a la demanda, se ha comprobado que, pese a que desde 1950 el valor agregado en el sector industrial se ha venido incrementando a una tasa de 10% anual, el empleo en ese sector sólo aumentó —entre 1960 y 1970— a un ritmo de 5.5%.⁴ Este crecimiento se ha concentrado, fundamentalmente, en las plantas de gran tamaño (con más de 250 empleados por unidad), las cuales utilizan tecnología avanzada y tienen elevados índices de productividad per cápita. Tales plantas representan sólo el 1.7% de las unidades productivas existentes en el sector, pero contribuyen con un 54% del producto industrial y absorben el 42% de la mano de obra ocupada en esta actividad. En otro extremo se encuentran las industrias que ocupan menos de seis empleados por unidad, las cuales constituyen el 63% del total de firmas industriales existentes en México, y sólo aportan el 2.4% del producto sectorial (Trejo, 1973).

Por otra parte, en relación con la oferta de trabajo, se ha observado que las probabilidades de participar en la economía, están correlacionadas con la escolaridad que se ha alcanzado. Asimismo, del análisis del comportamiento de los flujos escolares en el mercado de trabajo, se ha desprendido la hipótesis de que, a través del tiempo, tiende a aumentar la escolaridad requerida para desempeñar las diversas ocupaciones existentes en el mercado (Muñoz I. y Lobo, 1974). Aunque esta hipótesis no se ha podido comprobar todavía, en forma directa, ha sido tomada en cuenta, en conjunción con otros datos (según los

4 Cfr. Banco Nacional de Comercio Exterior.

cuales, quienes toman decisiones en materias conectadas con la contratación de personal, no siempre coinciden en las dosis de escolaridad que serían idealmente necesarias para desempeñar diversas funciones), para apoyar tesis que atribuyen estos requisitos escolares a una simple "ideología de la certificación", que no está fincada en criterios objetivos. Por otra parte, se ha sugerido que, detrás de dicha ideología, puede haber algunos elementos objetivos —tales como ciertas características individuales asociadas con la escolaridad, mismas que el mercado retribuye en forma diferencial. Sin embargo, tales elementos no se han podido identificar fehacientemente hasta ahora. En la medida en que la existencia de estos elementos objetivos pueda irse comprobando, se irán acumulando conocimientos que, finalmente, arrojarán luz sobre los mecanismos que —más allá de las preferencias subjetivas de los empleadores— gobiernan las pautas de reclutamiento y promoción de la mano de obra. Esto, a su vez, permitirá ir comprendiendo las razones que han determinado el que —en condiciones de demanda de trabajo restringida— algunos individuos hayan tenido acceso a ocupaciones de alto rango y de elevados niveles de remuneración; mientras otros permanecen en puestos a los cuales el mercado atribuye una productividad inferior. El comprender estas razones irá aumentando, finalmente, la capacidad que tengamos para explicar las tendencias que ha seguido la distribución del ingreso y, con ellas, el comportamiento de otras estructuras que caracterizan a una sociedad como la nuestra.

El avanzar en la línea que estamos apuntando constituye el objetivo principal del trabajo que ahora presentamos. No pretendemos, por supuesto, agotar con él todas las posibilidades teóricas, ni abarcar todos los campos que virtualmente podrían explorarse. Intentamos, en cambio, responder las pre-

guntas a las cuales atribuimos, *a priori*, una mayor capacidad potencial para contribuir a explicar el funcionamiento de los mecanismos a que nos referimos más arriba, y hemos elegido, como campo de observación, una rama del sector moderno de la economía, la cual, según pensamos, nos permitiría identificar tales mecanismos en condiciones óptimas; es decir, que por estar caracterizada por un alto grado de complejidad en la organización del trabajo, proporcionaría un escenario propicio para examinar los efectos que puede generar la educación —y sus diversas dimensiones— en la posición ocupacional y en el salario.

Los elementos que se han señalado como posibles responsables de la productividad diferencial que el mercado atribuye a determinadas dosis y tipos de escolaridad, o a diferentes individuos que pueden haber alcanzado los mismos niveles educativos, podrían estar relacionados con las habilidades generales, a las cuales alude el "dominio cognoscitivo" de las taxonomías de los objetivos educacionales, con las destrezas ocupacionales a las que se refiere el "dominio psicomotor" de dichas taxonomías; o bien, con ciertas actitudes, valores y características de la personalidad, que son normalmente incluidas en el "dominio afectivo" de las taxonomías mencionadas. Hasta ahora no se ha podido conocer con precisión cuáles de estas habilidades intervienen en la obtención de los empleos que se ubican en los escalones superiores, intermedios o inferiores de la estructura ocupacional. Con mayor razón puede decirse que la investigación todavía no ha sido capaz de ponderar la importancia que éstas u otras habilidades pueden tener —o pudieron tener en el pasado— en el proceso de consecución de un empleo. Menos posible ha sido todavía identificar la medida en la cual tales habilidades o características personales pudieron haberse adquirido en la familia, en

la escuela o en la experiencia laboral del individuo. En otras palabras, no se ha podido determinar con precisión hasta qué punto la relación escolaridad-ocupación-ingreso (detrás de la cual pueden encontrarse las habilidades a que nos estamos refiriendo) es un simple reflejo de la relación clase social de origen-clase social de destino (según el modelo de la reproducción del sistema) o, por el contrario, aquella relación involucra determinadas habilidades y características personales que pudieran adquirirse a través de las oportunidades educativas y laborales, a las cuales pudieron haber tenido acceso los sujetos (independientemente de su clase social de procedencia). Son, pues, estas inquietudes, las que han motivado la presente investigación. Esperamos propiciar con ella un diálogo del que puedan surgir, finalmente, algunas respuestas a las interrogantes que nos hemos planteado.

Para contribuir a esclarecer las cuestiones arriba mencionadas, ha sido necesario conjugar diversos factores. En primer lugar, hemos adoptado un enfoque teórico que pretende lograr una síntesis integrativa de un conjunto de hipótesis y planteamientos que, en torno a la productividad de la educación, han sido propuestos por autores de diversas orientaciones ideológicas. El esfuerzo que aquí hacemos, parte del supuesto de que muchas de estas hipótesis y planteamientos pueden contribuir a explicar, así sea parcialmente, los problemas que tenemos interés en estudiar. En segundo lugar, hemos necesitado obtener información de carácter longitudinal y con un grado de complejidad proporcional al de la teoría que nos sirvió de punto de partida. Por sus propias características, hasta ahora no había sido posible recabar este tipo de información mediante encuestas como la que llevamos a cabo. En tercer lugar, tuvimos que utilizar técnicas analíticas suficientemente refinadas, para estar en condiciones de identificar los efectos

independientes que, cada variable o conjuntos de variables explicativas que aquí se consideraron, ejercen sobre los fenómenos que pretendemos explicar lo cual presentaba una serie de dificultades originadas en el hecho de que tales variables se encuentran altamente correlacionadas entre sí.

En las páginas siguientes hacemos un reporte de la investigación efectuada. Lo hemos dividido en seis capítulos. En el primero, desarrollamos el Marco teórico —de carácter integrativo— dentro del cual quedó delimitada la investigación; en el segundo capítulo exponemos las hipótesis específicas que sometimos a prueba en el estudio; en el capítulo tercero proporcionamos información sobre las características de la muestra utilizada; y en los capítulos restantes describimos los análisis que llevamos a cabo, e interpretamos los resultados obtenidos a partir de los mismos.

I. Marco teórico: hacia una teoría integrativa del mercado de trabajo

- a) El tema de los determinantes del empleo industrial se sitúa teóricamente dentro de la Economía de la Educación. Esta rama toma fuerza en los años sesenta como respuesta a la pobreza y desempleo en Estados Unidos (Gordon, 1972). Hoy ya es posible rastrear su historia (Kneller, 1968) e intentar su sistematización (Carnoy, 1977; Psacharopoulos, 1977). En el marco teórico más amplio de este estudio (Muñoz *et al.*, 1977: 8–21) se esclarecieron las posiciones tendientes a explicar el mercado de trabajo, que tengan la altura de "paradigmas" (Thomas Kuhn) o de meras hipótesis.
- b) Así se consideró la teoría del "Capital Humano"

desde sus recientes orígenes (Schultz, 1967; Becker, 1964; Denison, 1964; etc.) hasta nuestros días (Psacharopoulos, 1977). Se aceptaron sus métodos de análisis numéricos (función de ingresos, métodos recursivos, "Path Analysis"). Aunque sus postulados sobre los rendimientos educativos creemos que no pintan siempre, sobre todo en las clases desheredadas, los pusimos a prueba.

- c) Otras explicaciones del fenómeno pobreza han venido de diversos grupos en pugna con el "Capital Humano". Ellos son, en primer lugar, los autores de la teoría dualista del mercado de trabajo. Consideramos tanto los expositores norteamericanos (Doering *et al.*, 1971; Piore, 1971; etc.), latinoamericanos (Calabi, 1974; Singer, 1975; Souza, 1975; etc.), quienes han detectado en México un mercado segmentado. Si bien, nuestro estudio no tocará el mercado informal (Sethuraman, 1976: 283–300, DGE y FP, 1977), pretende proyectar alguna luz sobre los mecanismos que operan en el mercado primario, o sea, en el sector moderno industrial, así como las características de quienes lo forman.
- d) Los economistas radicales americanos (ver *Review for Radical Political Economics*, Pass; Carnoy, 1977; Bowles y Gintis, 1975: 74–83; etc.) sostienen que la clase obrera inferior de su país fue relegada al dividirse el mercado de trabajo hacia 1870 en oligopólico y de competencia. Se convirtió esa capa inferior en una clase amorfa (*klasse-an-sich*). Es menester que adquiera conciencia de clase (*klasse fur sich*). Coinciden con los dualistas en la dicotomización del mercado.

- e) Si la oposición al "Capital Humano" viene en los dualistas desde el campo histórico-social, y en los radicales desde el ámbito más bien político, Herbert Gintis opone, además, un nuevo ángulo: el psicológico. Según él, la escuela en cuanto acervo de conocimientos no prepara para el trabajo. Sirve en cuanto desarrolla actitudes que "son apreciadas" en la empresa: subordinación, disciplina, represión del sentimiento, premiación exógena (Gintis, 1971).
- f) Hay todavía otra explicación al fenómeno del empleo: el "credencialismo" (*Screening Hypothesis*), que afirma que los conocimientos de escuela no son tomados en cuenta por el empleador, pues lo que vale es el diploma, el cual viene a ser como una credencial o un indicador (*Signaling Hypothesis*) de la capacidad para producir del candidato (Berg; Spende; Taubman; Wales; Stiglitz, etc.). Se cree, además, que el prestigio de una escuela tiene que ver con el empleo más alto (ver Taubman, 1973: 28-55) y esto no sólo porque las "grandes" instituciones se correlacionan con altos cocientes intelectuales en sus alumnos, sino porque en éstos se desarrollan hábitos "afines" a la alta empresa. Se dice, en fin, que hay un desperdicio social en tantos años de escuela para un puesto que requeriría menos años y más adecuación del estudio (Stiglitz, 1975: 283 ss; Wolpin, 1977: *Passim*).
- g) Otra dimensión, finalmente, del mercado de trabajo, muchas veces hablada —en realidad poco estudiada— es la influencia que sobre el empleo pueda tener la empresa, no ya en su desarrollo histórico, sino en el impacto de sus políticas rutinarias. Puede ser muy distinto el empleo que se consiga al variar la política

de admisión, entrenamiento, ascensos, premios o punitivos. Todo ello, sin duda, incide en el trabajador, para bien o para mal.

- h) Al recorrer las diversas teorías que tratan de explicar el mercado de trabajo, nos encontramos que todas —unas tal vez más que otras— se quedan cortas; dejan "residuos" inexplicados. Por otro lado, notamos que todas están en proceso de maduración y de prueba. Más aún, se da el caso, con más frecuencia que en años anteriores, de que se admitan parcialmente teorías opuestas. Hay correcciones y complementaciones dentro de una misma línea de pensamiento; pero también hay nuevos "puntos de vista", que enfatizan una parcela y que quieren acabar con el resto. Todo ello nos habla de ese todo que está todavía en gestación, *in fieri*.

1. La teoría del Capital Humano ha mejorado, como ninguna, sus instrumentos de análisis. Ha ido incluyendo más variables explicativas, aun sociológicas. Incluso —se admite aun por los contrarios— explica, vía educación, mucho del fenómeno laboral en países poco desarrollados. Por todo ello creemos que debemos utilizar sus finos instrumentos, si bien, completando el elenco de variables. Trataremos de ver por qué no funcionan los insumos-producto en las clases bajas. Eso sí, no creemos en sus postulados de "mercados perfectos", "libre elección", "automatismos de adecuación entre oferta y demanda". Todo lo contrario: el mercado de trabajo es duro y manipulado, no "natural".

2. Es un hecho detectado y probado, que el mercado en México está formado por "capas" de trabajadores: impreparados, especializados, de escritorio, profesionales. ¿Por qué esas capas?, ¿por qué son impermeables para los de más abajo?, ¿qué causas —históricas, étnicas, discriminatorias—, o qué

II. Modelo hipotético y metodología seguida para la operacionalización de las variables

La gráfica I describe el modelo causal que, con base en el marco teórico expuesto en el capítulo anterior, sometimos a prueba en el presente estudio. Las variables que integran dicho modelo fueron operacionalizadas como sigue:

A. Antecedentes sociales

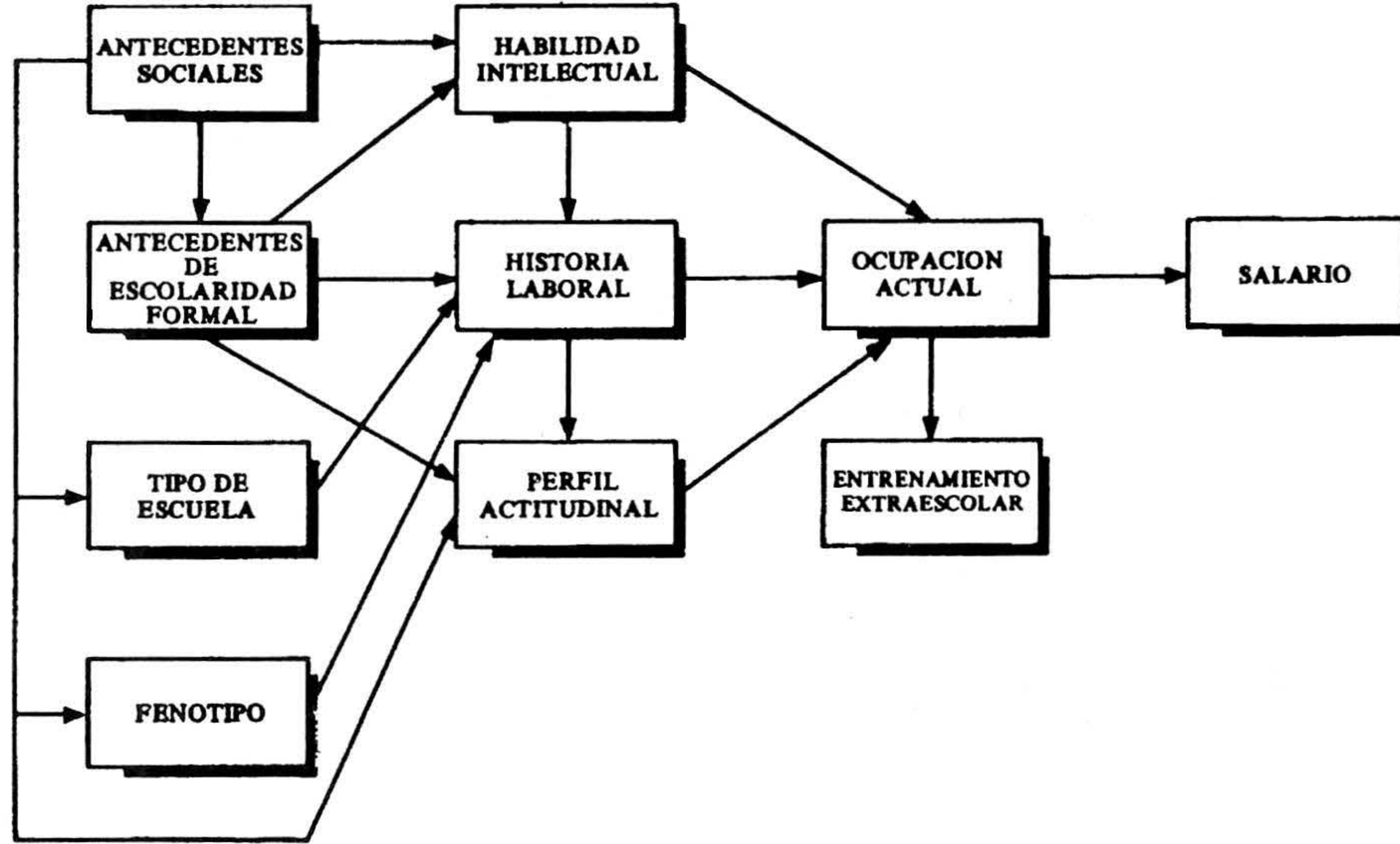
Estos antecedentes fueron representados por los siguientes indicadores del *status* socioeconómico de los progenitores del entrevistado y del origen geográfico del mismo: posición ocupacional del padre, escolaridad del padre y de la madre, origen geográfico del padre y procedencia geográfica del sujeto, distinguiendo la región de donde éste procede y el tamaño de la localidad respectiva.

B. Educación formal del entrevistado

Esta variable, que según el modelo estaría condicionada por los antecedentes sociales del sujeto, fue representada por medio del número de años de escolaridad que obtuvo el entrevistado, así como por las características de la última institución escolar a la que asistió él mismo. El propósito de incluir esta segunda dimensión de la escolaridad consistió en el interés de observar si una misma cantidad de educación producía diversos efectos en el mercado de trabajo, cuando se obtenía esa dosis de educación, por ejemplo, en una escuela privada o pública. En otras palabras, se trataba de someter a prueba la hipótesis de que estuviese operando algún tipo de "efecto-certificación", el cual concordaría con alguna de las tesis que sostienen los credencialistas.

GRAFICA I

Modelo hipotético sobre la determinación de la posición ocupacional y el salario



C. Historia ocupacional del entrevistado

En virtud de la correspondencia que esperábamos entre la educación formal y la posición ocupacional, esta variable aparece en el modelo como condicionada fundamentalmente por la educación adquirida por el entrevistado. Como indicadores de esta variable fueron incluidos todos los empleos que tuvo el individuo, siempre que éstos implicaran algún cambio en la escala ocupacional de Inkeles–Gouveia la cual, con ligeras modificaciones, fue adoptada en este estudio. Cabe advertir que la alteración más importante que hicimos a dicha escala consistió en agregar la categoría ocupacional que aquí recibió el Código No. 8, con el fin de distinguir entre los trabajadores no calificados, a los que ingresaron directamente al segmento primario del mercado de trabajo, de los que pertenecieron alguna vez al segmento secundario de autoempleados de dicho mercado (Calabi, *supra*). A las ocupaciones correspondientes a este último segmento se les asignó el citado Código 8. A ellas corresponden, por ejemplo, el trabajo agrícola de quienes carecen de tierra, el trabajo por cuenta propia que no requiere algún grado de calificación previsto en otras ocupaciones de la escala y, en general, aquellas ocupaciones que no garantizan la posibilidad de que el sujeto trabaje un tiempo completo. (Esta misma modificación se hizo a la escala ocupacional que se utilizó para codificar los empleos de los padres de los entrevistados).

D. Fenotipo

Asimismo, se consideró la hipótesis de que la historia ocupacional estuviese condicionada, también, por las características étnicas del individuo; lo cual revelaría algún tipo de discriminación racial en el mercado de trabajo. La medición

de esta variable se basó en la "impresión facial" que el entrevistado causó al entrevistador, antes de que se hubiese establecido algún "rapport" entre las dos personas.

E. Habilidad intelectual

Diversas teorías psicosociales que se han propuesto explicar el proceso de la socialización humana (McNeil, 1969) proporcionaron elementos para considerar que la habilidad mental estaría determinada, en nuestro modelo, por los antecedentes sociales del sujeto, por la educación formal que éste recibió y por las experiencias que el entrevistado hubiera tenido en el mercado de trabajo, a través de su propia historia ocupacional.

El contar con un indicador suficientemente válido y confiable de esta habilidad, el cual pudiese además obtenerse mediante la aplicación de algún instrumento relativamente breve, sin requerir para ello la participación de personal previamente entrenado en el uso de técnicas psicométricas, exigió construir un test menos extensivo y más simple que los que habitualmente se utilizan en esta materia. Para esto, optamos por desarrollar —mediante la convalidación y estandarización para nuestro medio— una versión reducida del *Army Beta Test* que originalmente fuera diseñado por Brigham y Yesrkes, y guarda un alto índice de correlación con la prueba de Weshler, a pesar de ser un test menos complejo. (Los pasos que se dieron para desarrollar este instrumento están descritos en el Reporte No. 2, marzo de 1976; ver Referencias al final).

F. Perfil afectivo

Con el objeto de responder a varias preguntas planteadas en el capítulo I sobre el papel que puede desempeñar en el mercado de trabajo el perfil actitudinal y, partiendo del supues-

to de que este perfil está también condicionado por los antecedentes sociales, la educación formal y la historia ocupacional del entrevistado, encomendamos a un profesional de la Psicología que hiciera una serie de observaciones en profundidad, con el objeto de detectar algunos rasgos de la personalidad que estuviesen asociados con diversas maneras en que los individuos pueden relacionarse con su trabajo. Asimismo, solicitamos a dicho profesional que, a través de un procedimiento similar, desarrollara un instrumento que permitiese determinar el grado en que los sujetos participan de esos rasgos. (El Reporte No. 2, arriba citado, contiene también los pormenores relativos a la elaboración de dicho instrumento). De este modo, decidimos incluir en el modelo las siguientes actitudes.

1. Identificación con la empresa.
Esta actitud se refiere esencialmente al grado en que el trabajador siente que forma parte de la empresa, así como el grado en que ésta se encuentra dispuesta a satisfacer sus necesidades y sus aspiraciones. Por tanto, esta actitud puede interpretarse como un sentimiento de pertenencia a la empresa, asociado con la confianza en que la empresa resolverá los problemas que puedan afectar al trabajador y a su familia.
2. Intereses en el trabajo.
Esta variable indica que el individuo se siente realizado en el trabajo en general, sea en la empresa en que trabaja actualmente o en cualquier otra.
3. Inquietud y aspiraciones.
Aquí se agrupan características tales como la creatividad, el espíritu de innovación, el deseo de crecer y la búsqueda.
4. Identificación con los valores empresariales.

Quienes ocupan los cargos de mayor jerarquía dentro de las empresas tienen un estilo de vida, de pensar, de presentarse y actuar. Quienes se asemejan a ellos o tratan de hacerlo pertenecen, o están propensos a pertenecer (según nuestra hipótesis), al segmento independiente del mercado primario de trabajo. Quienes no reúnen estas características, también, según nuestra hipótesis, tienen una probabilidad más alta de pertenecer al segmento dependiente de dicho mercado, o de permanecer en el mercado secundario e informal.

5. Amistad–independencia.

Por entrevistas previas en los diferentes niveles de la empresa se observó que los lazos de amistad eran más intensos en los niveles más altos dentro de la jerarquía ocupacional, y que existían grupos definitivamente unidos entre sí por fuertes lazos de amistad y mutua ayuda.

6. Realismo–convencionalismo.

Lo que esta variable pretendió detectar es, en un extremo, la actitud realista, seca, aun a veces cínica de "llamar las cosas por su nombre", y en el otro extremo, la actitud del "formulismo", que puede ir desde el formulismo educado hasta la falsía.

7. Madurez.

Ante la ausencia de un instrumento confiable de medición directa de las relaciones de autoridad del trabajador, pensamos que la madurez general del sujeto podía dar cuenta —*as a proxy*— de esas mismas relaciones. Un sujeto maduro, según nuestra hipótesis, se comportaría de una manera más racio-

nalmente mesurada en la problemática de la autoridad en su trabajo.

8. Optimismo.

Se mide aquí sencillamente el grado de optimismo del trabajador ante la vida, el cual suele estar relacionado con la escala de modernismo, a la que nos referimos más adelante.

9. Aceptación de riesgos en general.

Esta variable, que suele estar asociada con una mayor confianza en sí mismo, fue incluida para complementar a otra de Kahl, que también incluimos en el modelo y que mide el riesgo específico en el trabajo.

10. Ambiciones materiales y aprecio por la capacidad del trabajo.

Ambas variables nos muestran al individuo que quiere superarse. Este individuo suele ser apreciado en el mercado de trabajo urbano.

11. Egocentrismo.

Esta variable mide el grado de autoestima que el trabajador tiene y que puede llegar hasta grados extremos. Puede relacionarse con otras de esta misma sección, como serían la madurez, el realismo, la amistad, etc.

12. Modernismo-tradicionalismo.

Se emplea la escala de Kahl (Cfr. Joseph A. Kahl, 1968) para medir esta variable. Se establece la hipótesis de que los estratos bajos del empleo se inclinarán al tradicionalismo, y los altos al modernismo. Puede ser que este último se asocie más con la juventud que con la madurez dentro de una clase social dada.

13. Actitud ante el riesgo en el trabajo.

En esta variable se usa también la escala de Kahl. Se

esperaba que esta variable se correlacionara con la actitud de aceptación de riesgos en general y, por tanto, con la confianza en sí mismo. Se usó —*as a proxy*— en lugar de la "agresividad", tan apreciada, especialmente en los altos puestos. Es también indicativa de la adhesión a la empresa, por la que se es capaz de tomar riesgos.

G. Entrenamiento extraescolar

Por último, se estableció la hipótesis de que la ocupación actual de los sujetos —y por ende, el salario— dependería también del entrenamiento recibido en la empresa en que actualmente trabajan, o en otras empresas en que hubiesen trabajado con anterioridad, o bien en centros de capacitación especializados.

III. Descripción de la muestra

A. Los estratos muestrales

Después de un estudio detallado de la información censal y de otros datos que pudieron obtenerse sobre las características de la Industria de Transformación de la ciudad de México (véase Reporte No. 1, Referencias), llegamos a la conclusión de que en siete de dichas ramas se localizan las empresas que, con mayor propiedad, corresponden a lo que se ha llamado el sector moderno de la industria, en virtud de las cifras que algunas plantas alcanzan en el nivel del empleo, en la inversión per cápita y en la tecnología utilizada.

CUADRO 1
Estratos de la muestra
N = 2 429

<i>Estratos</i>	<i>Tipo de empresas</i>	<i>Entrevistados</i>	
		<i>Número de absolutos</i>	<i>%</i>
1	Eléctricas grandes	802	33.0
2	Eléctricas medianas	308	12.7
3	Alimenticias grandes	457	18.8
4	Alimenticias medianas	202	8.3
5	Farmacéuticas grandes	381	15.7
6	Farmacéuticas medianas	279	11.5
	TOTAL	2429	100.0

Para fines comparativos, era necesario que dichas ramas contaran con plantas un tanto menores en su número de empleados. A estas plantas las llamamos "medianas" dentro de la gran industria. No se incluyeron plantas con menos de 50 trabajadores, o sea pequeñas. Asimismo, consideramos como "grandes empresas" a las que superaban el número de 100 trabajadores en la totalidad de las categorías ocupacionales. La estratificación de la muestra quedó reducida a tres ramas industriales, dentro de las cuales elegimos tanto empresas menores como mayores de 100 trabajadores. Esto arrojó un conjunto final de 6 estratos, de los cuales obtuvimos una muestra de 2 429 personas (véase cuadro 1),

Como puede observarse, la muestra quedó formada en casi una tercera parte (32.5%) por la industria "mediana" y en poco más de dos tercios por la de gran tamaño. Se dio mayor énfasis a la industria eléctrica, con 45.7% de la muestra, sobre la alimenticia (27.1) y la farmacéutica (27.2).

B. Distribución del sexo de los sujetos entre los estratos muestrales

La propensión que tienen algunas empresas de emplear personal femenino para desarrollar ciertas tareas que requieren de especial cuidado (verbigracia soldar piezas pequeñas, alambrar conmutadores telefónicos, procesar alimentos o encapsular medicinas) nos permitió incluir en este estudio un número significativo de trabajadoras. Fue así, como después de ser estratificada la muestra, el personal masculino superó al femenino en la industria eléctrica; lo igualó en la alimenticia; pero fue superado por el personal femenino en la industria farmacéutica (Cfr. Cuadro 2).

C. Distribución de la edad entre los estratos muestrales

En el total de la muestra, los trabajadores tienen una edad promedio de 33.5 años, y las trabajadoras, de 29.8 años. El promedio más alto aparece en la empresa farmacéutica mediana (37 años y medio para los hombres). El más bajo corresponde a las mujeres en empresas eléctricas grandes (26.7 años).

D. Distribución de los empleos entre los estratos muestrales

Como se esperaba, la estratificación de la muestra —en función del tamaño de las empresas— reveló diferencias interesantes entre la estructuración del empleo existente en los diversos tipo de empresas (Cuadro 3). Así, por ejemplo, los "altos cargos" aparecen con mayor frecuencia en las empresas medianas, lo cual puede explicarse por el hecho de que éstas, al contar con un menor número de trabajadores, tienen que operar con una mayor densidad de personal directivo. Asimis-

mo, se observan dos tendencias razonables: la prevalencia del personal alto-medio en la industria grande, y la del personal medio-bajo en la mediana.

CUADRO 2
Distribución del sexo en la muestra
N = 2 429; Hombres = 1 579; Mujeres = 850

<i>Estrato</i>	<i>H) Hombres</i>	<i>M) Mujeres</i>	<i>Relación de importancia</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	
1 Eléctricas grandes	39.4	21.2	H > M
2 Eléctricas pequeñas	15.8	7.0	
3 Alimenticias grandes	18.7	19.1	H ≅ M
4 Alimenticias pequeñas	9.0	6.9	
5 Farmacéuticas grandes	10.5	25.3	H < M
6 Farmacéuticas pequeñas	6.6	20.5	
TOTAL	100.0	100.0	

CUADRO 3
Ocupación del padre del entrevistado, por estrato en que está este último (en porcentajes)

<i>Ocupación de los padres</i>	<i>Entrevistados en:</i>	
	<i>Empr. grandes</i>	<i>Empr. medianas</i>
	<i>N = 1 640</i>	<i>N = 789</i>
1 Altos cargos	0.41	0.97
2 Gerentes, profesionistas	5.39	2.62
3 Supervis. de no manuales	3.62	2.07
4 No manuales (rutina)	17.68	13.93
5 Supervis. de manuales	10.17	10.48
6 Manuales especializados	28.60	26.62
7 Manuales no especializados	34.13	43.31
TOTAL	100.00	100.00

Además, el cuadro revela otros detalles importantes: el número de profesionistas es el doble en las empresas grandes; de igual manera lo es el de supervisores de trabajadores no manuales; la proporción de trabajadores manuales especializados es, al contrario de lo que se esperaba, similar en ambos tipos de empresas, y el por ciento de los trabajadores no especializados es bastante más alto en la industria mediana.

E. Distribución de las ocupaciones paternas entre los estratos muestrales

En el mismo cuadro 3 se puede apreciar que las diferencias entre la estructura de las ocupaciones de las empresas medianas y las grandes están correlacionadas con diferencias en la composición social de la fuerza de trabajo. En las empresas medianas aparece una mayor proporción de trabajadores cuyos padres desempeñaron ocupaciones manuales no especializadas, mientras que las empresas grandes cuentan con una mayor participación de personas cuyos padres fueron profesionistas, o que tuvieron ocupaciones no manuales de rutina.

F. Distribución de la educación entre los estratos muestrales

El cuadro 4 refleja el nivel educativo del personal en el total de las industrias encuestadas. El cotejo entre la situación educacional de la mediana y grande empresa es de interés. Asimismo lo es la visión que ofrecen los porcentajes acumulados.

Como se puede observar, el analfabeto tiene menos de 1% de oportunidades para trabajar en grandes empresas, y menos del 5% para poder entrar a una de las pequeñas. Es importante el contingente que tiene el certificado de primaria (6o. grado) comparado con el que sólo tiene cinco grados, lo que puede reflejar la exigencia de dicho certificado. Hay poca participa-

ción de personal con la enseñanza preparatoria, lo cual puede indicar que quien la termina prefiere ir a la universidad. La representación del personal con enseñanza superior en la industria moderna de la ciudad es alta: 14.6% en las industrias grandes y 7.1 en las pequeñas. En resumen, se puede afirmar que el personal que labora en este tipo de empresas tiene un nivel educativo mucho más alto que el total de individuos de las mismas edades y sexos que forman la población de la ciudad y, con mayor razón, la del país en su conjunto.

CUADRO 4
Distribución de la educación en la muestra
(Por tamaño de empresa). (Porcientos acumulados)

<i>Niveles educativos</i>	<i>En empresas grandes</i> <i>N= 1 640</i>	<i>En empresas medianas</i> <i>N= 789</i>
1 Sin educación formal	0.9	4.7
2 1o. de primaria, o menos	1.0	6.5
3 2o. de primaria, o menos	2.7	10.7
4 3o. de primaria, o menos	5.8	18.0
5 4o. de primaria, o menos	9.2	22.9
6 5o. de primaria, o menos	12.2	27.7
7 6o. de primaria, o menos	39.0	58.5
8 Algo de secundaria, o menos	50.7	69.0
9 Toda la secundaria, o menos	68.1	80.8
10 Algo de preparatoria, o menos	74.3	86.0
11 Toda la preparatoria, o menos	78.8	88.7
12 Algo de universidad, o menos	85.4	92.9
13 Toda la universidad, o menos	100.0	100.0

G. Origen geográfico de los entrevistados

Según se ha demostrado, el crecimiento de la ciudad de México se ha debido, en un 50%, a la migración procedente de otras regiones del país.

En la muestra encontramos un 53.2% de individuos procedentes de la provincia (Cfr. Cuadro 5). En la versión final de esta investigación se analizarán otras relaciones como serían: el origen, por estados y naciones del personal; el hecho de que los individuos hayan nacido en un rancho, pueblo, ciudad pequeña o grande del interior, el nivel de riqueza promedio de los estados de donde proceden los sujetos, la distancia que existe entre estos estados y la ciudad de México, etcétera.

Es interesante observar que no hay diferencias importantes en la participación de los grupos procedentes de la provincia y de la capital, en el tramo de los hombres más jóvenes; en cambio en el caso de las mujeres se observa una situación distinta, ya que parecen haber disminuido las probabilidades de contratar, para el desempeño del trabajo fabril complejo, a mujeres jóvenes procedentes del interior del país.

CUADRO 5
Origen geográfico de los entrevistados: por edad y sexo
N total: A+B = 2 429

<i>Grupos de edad</i>	<i>a) Del Distrito Federal</i> %	<i>b) De Provincia</i> %
A. PERSONAL MASCULINO (N = 1 579)		
0 - 18	0.58	0.26
19 - 24	10.67	10.74
25 - 36	20.18	29.89
37 y más	10.09	17.59
TOTAL	41.52	58.48
B. PERSONAL FEMENINO (N = 850)		
0 - 18	3.20	1.30
19 - 24	22.53	13.99
25 - 36	22.31	19.21
37 y más	8.43	8.43
TOTAL	56.47	43.53

IV. Análisis preliminar de los datos

Antes de determinar un modelo que pudiese utilizarse eficientemente en diversos análisis de carácter multivariable, fue necesario obtener varias tablas de contingencia, así como efectuar otros análisis de las distribuciones de frecuencia, con la finalidad principal de comprobar la validez de las hipótesis generales que se habían propuesto y la de verificar que los datos (y los archivos que se construyeron con los mismos) fuesen adecuados, especialmente desde un punto de vista cualitativo. (Para mayores detalles, véase Reporte: *Antecedentes Sociales, Educación y Empleo*, 1977). A través de las pruebas mencionadas, llegamos a la conclusión de que era necesario eliminar algunas variables que aparecieron en el modelo hipotético, ya que, después de controlar los efectos que otros fenómenos, de los que se consideraron en el modelo como antecedentes de dichas variables, ejercían sobre los elementos del modelo que, según nuestras hipótesis, estarían condicionados por tales variables, éstas no ejercieron ninguna influencia significativa adicional. Estos fueron los casos de:

- las características de la última institución de educación formal a la que asistieron los sujetos;
- fenotipo;
- el entrenamiento extraescolar; y
- algunas dimensiones del perfil actitudinal.

A. El tipo de establecimiento escolar y el primer empleo

Mediante un análisis de contingencia se determinó si —después de controlar los efectos que la ocupación del padre, la edad y la escolaridad formal que adquirió el sujeto, producen

en el nivel ocupacional en el cual aquél ingresa al mercado de trabajo— la circunstancia de que dicho nivel educativo se hubiera cursado en una escuela pública o en una privada, ejercía cierta influencia independiente en la categoría ocupacional de entrada. (Se utilizó en dicho análisis el estadístico X^2 , así como la prueba de asociación–disociación–independencia, desarrollada por F. Montemayor. Para mayor abundamiento sobre esta prueba, ver: Montemayor García, Felipe. *Fórmulas de Estadística para Investigadores*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1973). Se encontraron diferencias en las distribuciones correspondientes a cuatro de los nueve contrastes efectuados con este fin, pero lo interesante es que estas diferencias no apuntan claramente hacia la dirección prevista en la hipótesis (es decir, que —*Ceteris paribus*— los egresados de escuelas privadas ingresarían a empleos de mayor categoría que los egresados de escuelas públicas). En efecto, los datos comprueban que las escuelas privadas no preparan, en volúmenes significativos, a personas que se incorporen al mercado como trabajadores manuales, pues aparecen varias disociaciones entre esa categoría ocupacional y el egreso de dichas escuelas. Estas disociaciones son atribuibles, fundamentalmente, al reducido número de personas en la muestra que, habiendo egresado de escuelas privadas, se incorporaron al mercado en estas ocupaciones. A su vez, esto es explicable porque, aunque el 57% de los alumnos de escuelas privadas proceden de un nivel socioeconómico medio, la matrícula global de dichas escuelas equivale sólo al 8% de la educación primaria y al 29% de la educación secundaria en la ciudad de México (Cfr. Muñoz Izquierdo, Carlos y M. Ulloa, 1966). Sin embargo, en la incorporación a "puestos no manuales" y a "altos cargos", se observa una completa independencia entre las frecuencias de individuos que proceden de

cada uno de estos tipos de establecimientos, lo cual puede, entonces, significar que la categoría ocupacional a la cual ingresan los sujetos depende, fundamentalmente, de la dosis de escolaridad que obtuvieron, y no precisamente de la circunstancia de que esa dosis haya sido recibida en un establecimiento público o en uno privado.

B. El fenotipo y el primer empleo

Un análisis similar al anterior se efectuó para determinar si la variable "fenotipo" ejercía alguna influencia sobre la categoría ocupacional correspondiente al primer empleo de los sujetos, después de haber controlado la edad, la ocupación del padre y el nivel educativo que aquéllos alcanzaron. Cabe hacer notar que, en todos los contrastes efectuados con esta finalidad, aparecieron distribuciones aleatorias, lo cual indica que los rasgos físicos (asociados con determinados modelos raciales) no contribuyen en forma autónoma a la determinación de los empleos en que entraron al mercado los individuos encuestados. Por tanto, la hipótesis que establecimos al respecto tuvo que rechazarse.

C. La capacitación-entrenamiento y la movilidad ocupacional

Como se pudo observar en la Gráfica 1, nos propusimos comprobar la hipótesis consistente en que, después de controlar los antecedentes sociales y la escolaridad formal de los sujetos, el hecho de que algunos de éstos hubiesen tenido acceso a cierto tipo de capacitación o de entrenamiento para el trabajo, estuviese relacionado con alguna movilidad ocupacional equivalente (como quedó aclarado en el capítulo II) a algún ascenso en la escala que aquí se adoptó.

En contra de lo esperado, las frecuencias de sujetos en la

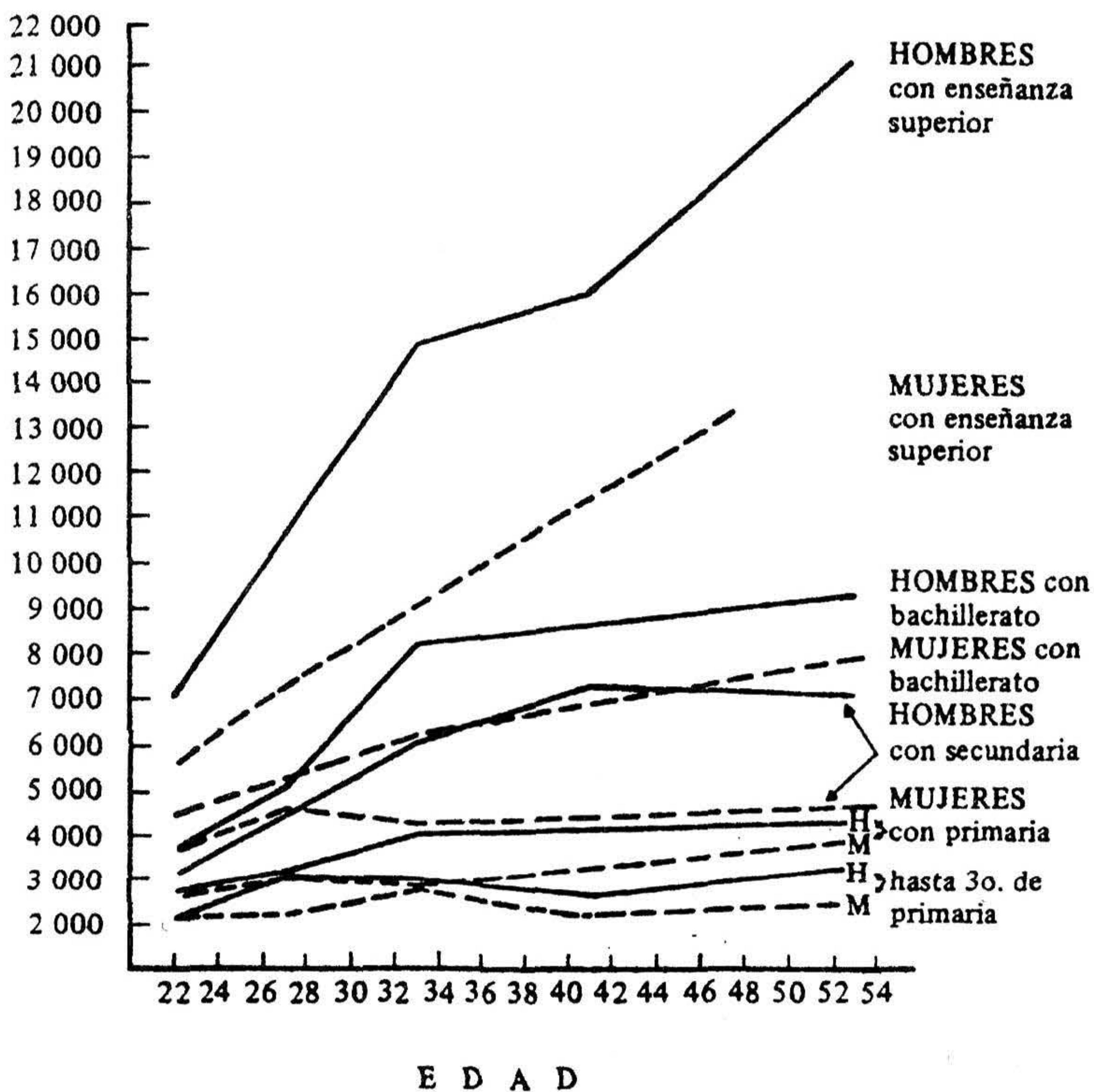
muestra, los cuales recibieron cursos en escuelas técnicas, que fueron capacitados en las empresas en que trabajan actualmente, o en las que trabajaron con anterioridad, resultaron muy escasas. Al someter estos datos a un análisis basado en la distribución binomial, se observó que entre los individuos que habían experimentado ascensos ocupacionales no predominaban quienes habían recibido algún entrenamiento o capacitación (Cfr. Reporte: *Antecedentes sociales, educación y empleo*, 1977). Se concluyó, por tanto, que esa movilidad era independiente de la característica que se estaba investigando. Sin embargo, es importante hacer notar que los pocos individuos de la muestra que recibieron algún entrenamiento corresponden, preponderantemente, a los que cursaron enseñanza media y superior. En otras palabras, quienes sólo obtuvieron la educación primaria (completa o incompleta) tuvieron menos oportunidades de acceder a estos cursos. Esto podría corroborar la tesis según la cual los empleadores consideran que quienes han cursado alguna educación postprimaria son más fácilmente entrenables que sus contrapartes que sólo recibieron instrucción elemental.

D. Perfil actitudinal, posición ocupacional y salario

Finalmente, se examinaron las varianzas de los indicadores de las diversas actitudes que se consideraron en el instrumento utilizado —pues así era posible determinar el grado en que dicho instrumento pudo registrar diferencias significativas entre las respuestas de los sujetos— (en el Reporte *Antecedentes sociales, educación y empleo* se pormenoriza el procedimiento seguido a ese respecto). Además, se estimaron varias ecuaciones de regresión, con base en el modelo expuesto en el capítulo II, para analizar las relaciones existentes entre las diversas actitudes consideradas, la posición ocupacional y el

ingreso de los individuos. De todo esto se concluyó que era conveniente suprimir las siguientes dimensiones, de las 13 que se habían incluido en el instrumento, a saber: la amistad-independencia; el realismo-convencionalismo, el egocentrismo y la inquietud y aspiraciones. Esto no podría atribuirse, en nuestro concepto, a una falta de adecuación entre la teoría subyacente y los datos recabados, ya que parece depender, más bien, de las características del instrumento utilizado, el cual tendrá que ser mejorado en futuras investigaciones.

GRAFICA II
Perfil de escolaridad, edad-ingreso: por sexos



CUADRO 6

Movilidad ocupacional intrageneracional, en función de la edad y el sexo de los sujetos, para diferentes niveles educativos

<i>Niveles educativos</i>	<i>Menores de 25 años</i>		<i>De 25 a 36 años</i>		<i>De 37 y más años</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>T%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
M U J E R E S						
<i>Hasta 3º de primaria</i>						
Descenso entre manuales						
Descenso entre no manuales						
Descenso de no manuales a manuales						
Permanencia en ocupaciones manuales	4	100	24	66.7	18	56.3
Permanencia en ocupaciones no manuales			1	2.7		
Ascenso en ocupaciones manuales			11	30.5	13	40.6
Ascenso en ocupaciones no manuales						
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales					1	3.1
TOTAL	4	100.0	36	100.0	32	100.0
<i>Primaria terminada</i>						
Descenso entre manuales						
Descenso entre no manuales	2	1.6	4	2.3	1	1.3
Descenso de no manuales a manuales	5	3.9	7	4.1	1	1.3
Permanencia en ocupaciones manuales	71	55.9	81	47.4	46	57.5
Permanencia en ocupaciones no manuales	21	16.5	23	13.4	6	7.5
Ascenso en ocupaciones manuales	26	20.5	50	29.2	22	27.5
Ascenso en ocupaciones no manuales						
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales	2	1.6	6	3.5	4	5.0
TOTAL	127	100.0	171	100.0	80	100.0
<i>Uno o más grados secundaria</i>						
Descenso entre manuales	3	2.3			1	3.6
Descenso entre no manuales						
Descenso de no manuales a manuales	5	3.8	2	2.0		
Permanencia en ocupaciones manuales	29	22.3	18	17.8	4	14.3
Permanencia en ocupaciones no manuales	71	54.6	56	55.4	16	57.1
Ascenso en ocupaciones manuales	13	10.0	17	16.8	6	21.4
Ascenso en ocupaciones no manuales						
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales	9	6.9	8	7.9	1	3.6
TOTAL	130	100.0	101	100.0	28	100.0

<i>Niveles educativos</i>	<i>Menores de 25 años</i>		<i>De 25 a 36 años</i>		<i>De 37 y más años</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>T%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
<i>Uno o más grados de bachillerato</i>						
Descenso entre manuales						
Descenso entre no manuales						
Descenso de no manuales a manuales	1	1.8	1	3.8		
Permanencia en ocupaciones manuales	7	13.0	1	3.8	7	100.0
Permanencia en ocupaciones no manuales	40	74.1	18	69.2		
Ascenso en ocupaciones manuales	5	9.2	3	11.5		
Ascenso en ocupaciones no manuales						
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales	1	1.8	3	11.5		
TOTAL	54	100.0	26	100.0	7	100.0

<i>Uno o más años de educación superior</i>						
Descenso entre manuales						
Descenso entre no manuales						
Descenso de no manuales a manuales	2	10.5				
Permanencia en ocupaciones manuales						
Permanencia en ocupaciones no manuales	16	84.2	25	83.3	3	75.0
Ascenso en ocupaciones manuales						
Ascenso en ocupaciones no manuales			1	3.3	1	25.0
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales	1	5.3	4	13.3		
TOTAL	19	100.0	30	100.0	4	100.0

<i>Niveles educativos</i>	<i>Menores de 25 años</i>		<i>De 25 a 30 años</i>		<i>De 31 a 36 años</i>		<i>De 37 y más años</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
HOMBRES								
<i>Hasta 3° de primaria</i>								
Descenso entre manuales			1	7.7			2	2.2
Descenso entre no manuales								
Descenso de no manuales a manuales								
Permanencia en ocupaciones manuales	4	66.7	4	30.8	6	16.2	26	28.29
Permanencia en ocupaciones no manuales								
Ascenso en ocupaciones manuales	2	33.3	7	53.8	29	78.4	61	67.8
Ascenso en ocupaciones no manuales			1	7.7				
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales					2	5.4	1	1.11
TOTAL	6	100.0	13	100.0	37	100.0	90	100.0

<i>Niveles educativos</i>	<i>Menores de 25 años</i>		<i>De 25 a 30 años</i>		<i>De 31 a 36 años</i>		<i>De 37 y más años</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
<i>Primaria terminada</i>								
Descenso entre manuales	5	5.9	9	7.7	6	6.0	5	3.2
Descenso entre no manuales								
Descenso de no manuales a manuales	1	1.2	3	2.6				
Permanencia en ocupaciones manuales	34	40.0	33	28.2	24	24.0	39	25.3
Permanencia en ocupaciones no manuales			1	85.8	1	1.0	2	1.3
Ascenso en ocupaciones manuales	42	49.4	71	60.7	67	67.0	103	66.9
Ascenso en ocupaciones no manuales								
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales	3	3.5			2	2.0	5	3.2
TOTAL	85	100.0	117	100.0	100	100.0	154	100.0
<i>Uno o más grados secundaria</i>								
Descenso entre manuales	5	3.9	3	2.4	1	1.6		
Descenso entre no manuales								
Descenso de no manuales a manuales			2	1.6	1	1.6	1	1.3
Permanencia en ocupaciones manuales	44	34.4	33	26.6	13	20.3	24	31.2
Permanencia en ocupaciones no manuales	7	5.5	8	6.4	6	9.4	9	11.7
Ascenso en ocupaciones manuales	58	45.3	62	50.0	31	48.4	30	39.0
Ascenso en ocupaciones no manuales							1	1.3
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales	14	10.9	16	12.9	12	18.7	12	15.6
TOTAL	128	100.0	124	100.0	64	100.0	77	100.0
<i>Uno o más grados de bachillerato</i>								
Descenso entre manuales			2	4.4				
Descenso entre no manuales								
Descenso de no manuales a manuales	4	6.4	3	6.7	1	3.6	1	3.7
Permanencia en ocupaciones manuales								
Permanencia en ocupaciones no manuales	5	8.1	5	11.1	5	17.8	6	22.2
Ascenso en ocupaciones manuales	19	30.6	19	42.2	13	46.4	7	25.9
Ascenso en ocupaciones no manuales							1	3.7

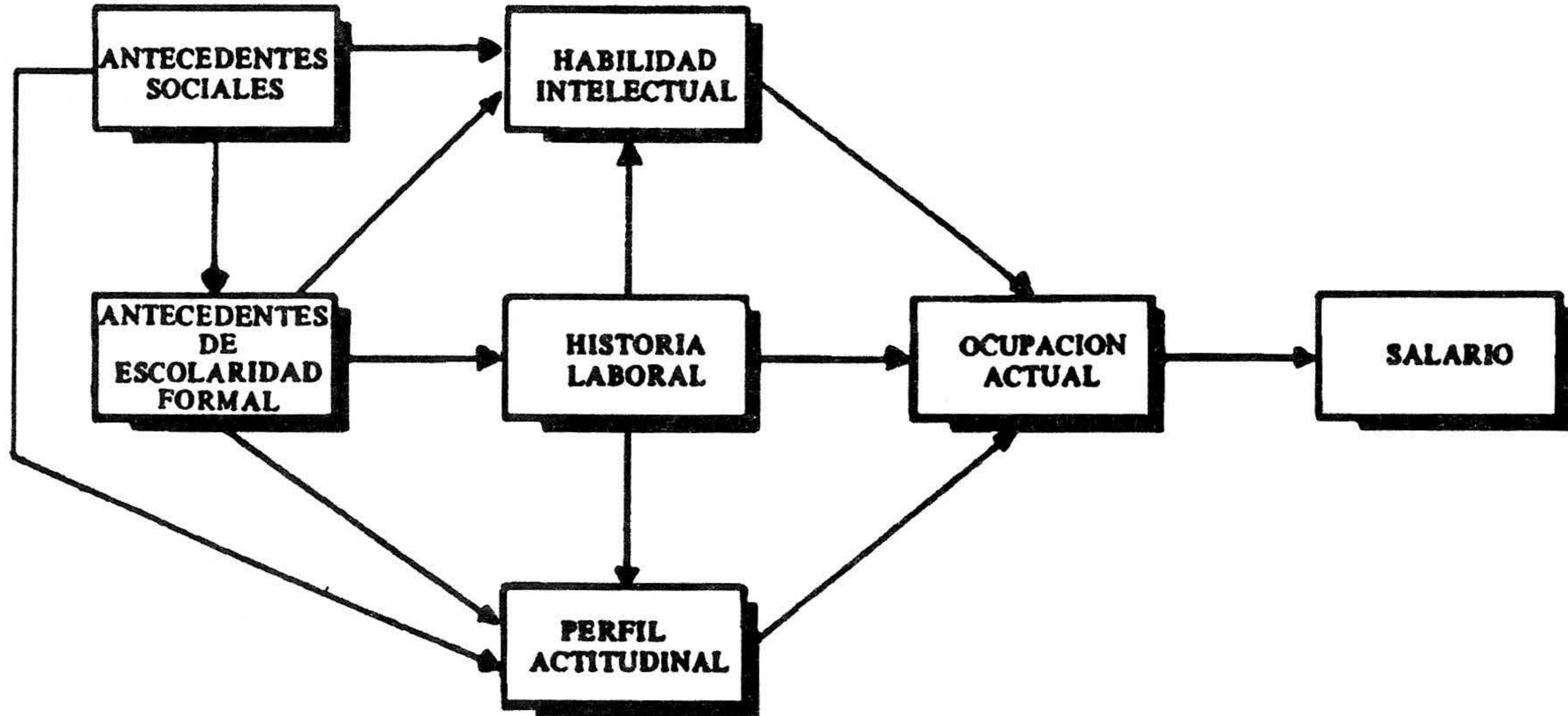
<i>Niveles educativos</i>	<i>Menores de 25 años</i>		<i>De 25 a 30 años</i>		<i>De 31 a 36 años</i>		<i>De 37 y más años</i>	
	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>	<i>Abs</i>	<i>%</i>
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales	13	21.0	8	17.8	7	25.0	10	37.0
TOTAL	62	100.0	45	100.0	28	100.0	27	100.0
Uno o más años de educación superior								
Descenso entre manuales					1	1.0	1	1.2
Descenso entre no manuales			2	1.2	1	1.0	1	1.2
Descenso de no manuales a manuales	2	2.9	7	4.3			1	1.2
Permanencia en ocupaciones manuales	11	15.9	12	7.5	6	5.8	3	3.4
Permanencia en ocupaciones no manuales	29	40.0	63	39.1	36	34.9	20	22.5
Ascenso en ocupaciones manuales	7	10.1	13	8.1	8	7.8	6	6.7
Ascenso en ocupaciones no manuales	5	7.2	17	10.6	29	28.2	13	14.6
Ascenso de ocupaciones manuales a no manuales	15	21.7	47	29.2	22	21.3	44	49.4
TOTAL	69	100.0	161	100.0	103	100.0	89	100.0

V. Comprobación de las hipótesis mediante el análisis de trayectorias

Después de haber hecho al modelo inicial las modificaciones resultantes de los análisis efectuados en el capítulo IV, se obtuvieron las hipótesis de causalidad que aparecen en el modelo descrito en la Gráfica III. La validez de estas hipótesis, en seguida, se sometió a prueba a través de diversos "Análisis de Trayectorias", los cuales se refirieron a siete submuestras que, a su vez, estuvieron formadas por dos parámetros correspondientes al sexo de los entrevistados y, en caso de los sujetos de sexo masculino, cuatro parámetros referentes a las edades de los mismos, en tanto que, para los sujetos de sexo femenino, se estableció un parámetro menos (en virtud del menor tamaño de las muestras correspondientes).

GRAFICA III

Modelo utilizado en el análisis de trayectorias para determinar la ocupación y el salario



A. Ecuaciones de regresión

Las ecuaciones de regresión que permitieron convalidar el modelo fueron como sigue:

$$E = \beta_E O + \beta_E S + \beta_E M + e$$

En donde E es un vector formado por el número de años de escolaridad formal que obtuvieron los sujetos; O es un vector formado por las ocupaciones de los padres de los mismos; S es un vector formado por la escolaridad de dichos padres y M es un vector formado por la escolaridad de las madres de los entrevistados. Como es usual, " e " representa los errores aleatorios de las estimaciones de los valores de la recta de regresión. Los coeficientes contienen un subíndice que se refiere a la variable dependiente a la cual corresponde cada uno.

$$F = \beta_F O + \beta_F S + \beta_F M + \beta_F E + e$$

En donde F es un vector formado por la primera ocupación que desempeñaron los sujetos en el mercado de trabajo. Las demás variables aparecen en la ecuación anterior.

$$C = \beta_C O + \beta_C S + \beta_C M + \beta_C E + \beta_C F + e$$

En donde C es un vector formado por los cocientes intelectuales de los sujetos. Las variables O , S , M y E son las mismas que aparecen en las ecuaciones anteriores.

$$I = \beta_I O + \beta_I S + \beta_I M + \beta_I E + \beta_I F + \beta_I C + e$$

En donde I es la actitud que refleja identificación con la empresa; O , S , M , E y F aparecen en la ecuación anterior.

$$W = \beta_W O + \beta_W S + \beta_W M + \beta_W E + \beta_W F + \beta_W C + e$$

En donde W es el vector de los valores que toma la actitud que refleja interés en el trabajo.

$$V = \beta_v O + \beta_v S + \beta_v M + \beta_v E + \beta_v F + \beta_v C + e$$

En donde V es un vector formado por los valores que toma la actitud que refleja el haber internalizado valores empresariales.

$$A = \beta_A O + \beta_A S + \beta_A M + \beta_A E + \beta_A F + \beta_A C + e$$

En donde A es un vector formado por los valores que toma la actitud que refleja la disposición a aceptar riesgos en general.

$$R = \beta_R O + \beta_R S + \beta_R M + \beta_R E + \beta_R F + \beta_R C + e$$

En donde R es un vector que refleja la actitud relacionada con la disposición a aceptar riesgos en el ámbito laboral, para lograr ascensos ocupacionales.

$$T = \beta_T O + \beta_T S + \beta_T M + \beta_T E + \beta_T F + \beta_T C + e$$

En donde T es un vector formado por las actitudes que reflejan una orientación hacia el modernismo-tradicionalismo.

$$P = \beta_P O + \beta_P S + \beta_P M + \beta_P E + \beta_P F + \beta_P C + \beta_P I + \beta_P W + \beta_P V + \beta_P A + \beta_P R + \beta_P T + e$$

En donde P es un vector formado por las posiciones ocupacionales que actualmente tienen los sujetos.

$$G = \beta_G O + \beta_G S + \beta_G M + \beta_G E + \beta_G F + \beta_G C + \beta_G I + \beta_G W + \beta_G V + \beta_G A + \beta_G R + \beta_G T + e$$

En donde G es un vector que representa los salarios actuales de los entrevistados.

Una vez que estas ecuaciones fueron estimadas para las siete submuestras, se obtuvieron los resultados que aparecen en los cuadros 7 a 17.

B. Determinación de la educación

Como puede apreciarse en el cuadro 7, el modelo propues-

to tiene, en general, una mayor capacidad predictiva para las muestras de sujetos de sexo masculino. (Con excepción del caso de los más jóvenes, los coeficientes de determinación múltiple de las muestras masculinas son mayores que los correspondientes a las muestras femeninas). El modelo predice, en un extremo, el 48.4% de la educación de los sujetos, y en el extremo opuesto, sólo explica el 26.6% de la varianza de esta variable. La R^2 tiende a aumentar a medida que el modelo se desplaza hacia las edades superiores de los sujetos de sexo masculino y se comporta en una forma bastante estable cuando se desplaza hacia las muestras femeninas. Es también interesante observar que la educación de la madre está directamente relacionada con la educación de los sujetos, cualquiera que sea la edad y el sexo de los mismos; en tanto que la ocupación y la educación del padre aparecieron indirectamente relacionadas con la educación de los sujetos en sendas submuestras femeninas. (Convendría tener en cuenta este dato al diseñar programas educativos para adultos).

CUADRO 7

Estimación de los factores determinantes de la "educación del sujeto", mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>R²</i>
Mujeres	Menores de 25 años	r	.3513*** ^a	.4609***	.5000***	0.2846
		β	.1077** ^b	.1934***	.3152***	
		r - β	.2436	.2675	.1848	
Mujeres	De 25 a 36 años	r	.1684* ^c	.4632***	.4874***	0.2706
		β	.0455	.2308***	.3201***	
		r - β	.1229	.2324	.1673	
Mujeres	De 37 años y más	r	.3320***	.3917***	.4691***	0.2660
		β	.1740**	.1058	.3555***	
		r - β	.1580	.1859	.1136	
Hombres	Menores de 25 años	r	.4524***	.4392***	.4331***	0.2862
		β	.2723***	.1856***	.1871***	
		r - β	.1801	.2526	.2460	
Hombres	De 25 a 30 años	r	.504***	.583***	.595***	0.4280
		β	.2066***	.2571***	.2922***	
		r - β	.2974	.3259	.3028	
Hombres	De 31 a 36 años	r	.5433***	.563***	.554***	0.4116
		β	.2764***	.2113***	.2568***	
		r - β	.2669	.3517	.2972***	
Hombres	De 37 años y más	r	.5752***	.6372***	.6039***	0.4837
		β	.2632***	.2773***	.2576***	
		r - β	.3120	.3599	.3463	

β Relación directa
r - β Relación indirecta

NOTA: De aquí en adelante, los cuadros aluden a las mismas submuestras.
Los tamaños de éstas fueron los siguientes:

N	
Hombres hasta 24 años	= 350
Hombres de 25 a 30 años	= 460
Hombres de 31 a 36 años	= 332
Hombres de 37 y más años	= 436

Mujeres hasta 24 años	= 336
Mujeres de 25 a 36 años	= 364
Mujeres de 37 y más años	= 151

a Significativo al .01
b Significativo al .05
c Significativo al .10

Por otra parte, se observó que la menor capacidad que tiene el modelo para predecir la educación de los hombres más jóvenes se debe a que los sujetos de estas edades y sexo, cuyos padres y madres alcanzaron niveles educativos comparativamente altos y desempeñaron ocupaciones de mayores rangos, han obtenido un promedio de escolaridad inferior al de sus contrapartes que tienen edades más avanzadas que las suyas. Esto puede ser atribuible a que las cohortes de jóvenes que tienen estas edades y que proceden de niveles socioeconómicos superiores, aún no se incorporan por completo al mercado laboral, por encontrarse estudiando todavía, o porque sus condiciones económicas les permiten permanecer desempleados, hasta poder conseguir un puesto del nivel a que aspiran. En cambio, los jóvenes de esas mismas edades, pero cuyos padres recibieron menos educación —y desempeñaron puestos inferiores— se han incorporado al mercado con más educación que la de sus padres y la de sus contrapartes de edades más avanzadas. Es de interés hacer notar que estas relaciones se comportan de manera muy distinta en los sujetos de sexo femenino. Los coeficientes de regresión son relativamente menores en estos casos, lo cual puede atribuirse, entre otras cosas, a que la educación que están obteniendo las mujeres de menores niveles socioeconómicos no es tan distinta de la que reciben las mujeres de los estratos sociales más altos, como lo es la de los hombres que pertenecen a uno u otro estrato social. De hecho, las relaciones que se observan entre la escolaridad promedio de las mujeres rara vez llegan a ser de 2 a 1; en cambio, para los hombres, estas relaciones oscilan entre 2/1 y 3/1. Al parecer, esto puede atribuirse al hecho de que las empresas encuestadas no tienden a reclutar a muchas mujeres que hayan obtenido educación supe-

rior, y, en menor medida, a que los padres de familia que alcanzaron ese nivel educativo no lo transmiten a sus hijas con la misma frecuencia con que lo proporcionan a sus hijos de sexo masculino.

C. Determinación de la primera ocupación

El modelo explica entre el 24.6 y el 45.3% de la varianza de esta variable en las diferentes submuestras (Cfr. cuadro 8). En este caso, los coeficientes de determinación múltiple siguen la misma tendencia en las muestras formadas por individuos de uno u otro sexo, en la medida en que el modelo se desplaza desde las edades más jóvenes hacia las superiores. (Dicha tendencia tiene la forma de una *U* invertida, pues los mayores coeficientes de explicación se obtienen en las submuestras correspondientes a las personas de edades intermedias, de ambos sexos). Sin embargo, esto no obedece a ningún comportamiento estable en los valores de los coeficientes de regresión, ni en la composición de las respectivas ecuaciones, ya que las variables intervienen de diferentes maneras en las distintas submuestras. En efecto, la única variable que participa significativamente en las siete ecuaciones es la educación del sujeto; le sigue la ocupación del padre, cuyos coeficientes alcanzan los altos niveles de significación en las ecuaciones correspondientes a seis submuestras (la única excepción es la de las mujeres de 17 años de edad en adelante); en seguida se encuentra la educación del padre, que está directamente relacionada con esta variable en tres de las cuatro submuestras masculinas y, finalmente, la educación de la madre, la cual es capaz de predecir la primera ocupación en dos de las tres submuestras femeninas.

Se pudo apreciar, por un lado, que controlando la edad,

las mujeres tienden a incorporarse con menos educación que los hombres, a las mismas categorías ocupacionales; pero con menor frecuencia ingresan a puestos de supervisión, tanto de trabajo manual como de carácter no manual y, por otro lado, que ha habido una tendencia general hacia el incremento de la educación con que se ingresa a la misma ocupación, a través del tiempo. Esto es válido, en general, para ambos sexos y para quienes han ingresado en las tres ocupaciones de menor jerarquía; es decir, las que corresponden al segmento secundario del mercado de trabajo y a las ocupaciones manuales especializadas y no especializadas del segmento primario dependiente de dicho mercado. En el resto de las ocupaciones, el fenómeno sólo se observa con claridad entre los individuos de 37 años de edad en adelante y entre los de 25 a 36 años, lo cual puede atribuirse a que —según se hizo ver en el epígrafe anterior— es muy probable que los jóvenes de alto nivel socioeconómico, que todavía no cumplen 25 años, no se hayan incorporado en su totalidad al mercado de trabajo. Estas observaciones tienen, desde luego, diversas implicaciones. Entre otras cosas, el incremento en la escolaridad exigida para desempeñar las funciones de menor complejidad (en ambos segmentos del mercado de trabajo) proporciona elementos para aceptar la hipótesis relativa a la minusvaloración de la educación, que planteamos, después de analizar diversos datos agregados, antes de iniciar este estudio (Cfr. Muñoz Izquierdo y J. Lobo, 1974). En efecto, las personas de sexo masculino que ahora tienen 37 años o más de edad, y que cursaron —en promedio— dos años y medio de enseñanza secundaria, pudieron incorporarse al mercado de trabajo en alguna ocupación manual especializada; en cambio, los individuos del mismo sexo, que ahora

tienen entre 24 y 30 años y alcanzaron esta misma escolaridad, se incorporaron al mercado de trabajo como trabajadores eventuales en algún ambiente urbano, o como peones agrícolas. Las repercusiones que esto puede tener para la movilidad social y para la planeación educativa son evidentes.

CUADRO 8
Estimación de los factores determinantes de la "primera ocupación", mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	R^2
Mujeres	Menores de 25	r	.4326***	.3990***	.4679***	.5130***	0.3524
		β	.1956***	.0398	.1716**	.3345***	
		r - β	.2370	.3592	.2963	.1785	
Mujeres	De 25 a 36 años	r	.469***	.515***	.504***	.579***	0.4387
		β	.1822***	.1047	.1610***	.3768***	
		r - β	.2868	.4103	.3430	.2022	
Mujeres	De 37 años y más	r	.325***	.327***	.363***	.649***	0.2461
		β	.0975	.0076	.0657	.5830***	
		r - β	.2275	.3194	.2973	.0660	
Hombres	Menores de 25	r	.426***	.345***	.331***	.529***	0.3291
		β	.2113***	.0576	.0145	.4053***	
		r - β	.2147	.2874	.3165	.1237	
Hombres	De 25 a 30 años	r	.438***	.479***	.466***	.557***	0.3638
		β	.1422***	.1421**	.0666	.3633***	
		r - β	.2958	.3369	.3994	.1937	
Hombres	De 31 a 36 años	r	.515***	.497***	.437***	.632***	0.4534
		β	.1906***	.1259*	.0144	.4697***	
		r - β	.3244	.3711	.4226	.1623	
Hombres	De 37 años y más	r	.467***	.469***	.417***	.498***	0.3116
		β	.2094***	.1321**	.0492	.2664***	
		r - β	.2576	.3369	.3708	.2316	

β Relación directa
r - β Relación indirecta

D. Determinación del cociente intelectual

Conviene aclarar que el instrumento que utilizamos en este estudio, contiene dos secciones del *Army Beta Test*, las cuales miden la capacidad de abstracción, de análisis y de síntesis; así como la atención, el apego a la verdad y el juicio práctico. Estas dos secciones del test se encuentran fuertemente correlacionadas con la capacidad visomotora, la memoria, la concentración y la capacidad de aprender; con la capacidad de lograr precisión y con la habilidad para las tareas de rutina. Este test está basado, por tanto, en el de Thorndike, pues distingue diversas dimensiones en la inteligencia. No se pretendía, de ninguna manera, obtener una medida de todas las capacidades (reales y potenciales) de los sujetos, incluyendo, por ejemplo, las habilidades psicomotoras; sino, más bien, se trató de obtener un acercamiento a la capacidad que pueden tener los sujetos para analizar situaciones problemáticas, lograr una interpretación de las mismas y proponer soluciones adecuadas.

En el cuadro 9 se presentan los resultados de las ecuaciones de regresión que se efectuaron para explicar el cociente intelectual de los sujetos. Los coeficientes R^2 oscilan entre 0.246 en el caso de la muestra de mujeres de 37 años en adelante y 0.401 en el caso de la muestra de hombres de 31 a 36 años. Se advierten diferencias importantes en la estructura que adopta el modelo al desplazarse desde el sexo masculino hacia el femenino. Las únicas constantes que aparecen en todas las submuestras consisten, por una parte, en el hecho de que la educación es capaz de predecir este cociente en todos los casos, y, por otra parte, en el de que la educación materna aparece sólo indirectamente relacionada con el cociente mencionado. En tres de las cuatro submuestras masculinas también aparece la *ocupación* paterna relacionada directamente con el

cociente intelectual, y, en las muestras femeninas, este cociente tiende a relacionarse directamente con la *educación* del padre y con el *nivel ocupacional* en el que los sujetos ingresaron al mercado de trabajo. Por tanto, en las muestras masculinas, la educación paterna y la primera ocupación sólo están indirectamente relacionadas con el cociente intelectual. En las muestras femeninas se observa esto mismo con respecto a la relación entre la ocupación paterna y dicho cociente. Estos resultados implican, por una parte, que el cociente intelectual está fundamentalmente determinado por el *status* socioeconómico de los individuos, así como por las oportunidades que éstos hayan tenido de asistir a instituciones de educación formal; ya que, una vez que estos factores son controlados, los niveles educativos de los padres —los cuales, según diversas teorías, desempeñan un papel decisivo en el desarrollo intelectual de los hijos— tienden a aparecer relacionados sólo indirectamente con esta variable. Por otra parte, los resultados referentes a los sujetos de sexo femenino señalan que las oportunidades que tales sujetos hayan tenido, a través de su propia historia ocupacional, de desempeñar tareas que favorecen el desarrollo de la inteligencia, también intervienen positivamente en el nivel que alcanza el cociente intelectual. Esto no se observa en las submuestras compuestas por individuos del sexo opuesto.

CUADRO 9
Estimación de los factores determinantes del "cociente intelectual", mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	<i>Primera Ocupación</i>	<i>R²</i>
Mujeres	Menores de 25	r	.3146***	.3590***	.3210***	.5196***	.3515***	0.3023
		β	.0844	.1616	.0783	.4181***	.0725	
		r - β	.2302	.1974	.2427	.1015	.2790	
Mujeres	25 - 36	r	.342***	.400***	.362	.544***	.4500***	0.3370
		β	.0569	.1049	.0029	.3862***	.1476***	
		r - β	.2851	.2951	.3591	.1578	.3024	
Mujeres	37 y más	r	.302***	.370***	.334***	.409***	.386***	0.2461
		β	.0818	.1620*	.0790	.1734*	.1654*	
		r - β	.2202	.2080	.2550	.2356	.2206	
Hombres	Menores de 25	r	.358***	.322***	.332***	.520***	.319***	0.2973
		β	.1186**	.0389	.0633	.4170***	.0136	
		r - β	.2394	.2831	.2687	.1030	.3054	
Hombres	25 - 30	r	.416***	.448***	.463***	.596***	.371***	0.3827
		β	.1045**	.0624	.0894	.4526***	.0001	
		r - β	.3115	.3851	.3736	.1434	.3709	
Hombres	31 - 36	r	.429***	.427***	.432***	.618***	.424***	0.4012
		β	.0924	.0232	.0835	.5031***	.0010	
		r - β	.3366	.4038	.3485	.1149	.4240	
Hombres	37 y más	r	.469***	.481***	.437***	.602***	.357***	0.3908
		β	.1484***	.0770	.0192	.4460***	.0212	
		r - β	.3206	.4040	.4178	.1560	.3358	

β Relación directa
r - β Relación indirecta

E. Determinación del perfil actitudinal

En los cuadros 10 a 15 aparecen los resultados de las ecuaciones que se estimaron para determinar el grado en el cual los antecedentes sociales, la educación formal del sujeto, la experiencia que éste haya obtenido en el mercado de trabajo (representada por la primera ocupación que el individuo desempeñó en dicho mercado) y la habilidad mental del sujeto, están relacionadas —*Ceteris paribus*— con las seis actitudes que intervinieron en el modelo, a saber: la identificación con la empresa, el interés en el trabajo, la internalización de los valores empresariales, la disposición a aceptar riesgos (en general), la disposición a aceptar riesgos relativos al ámbito laboral y el modernismo. Tales ecuaciones pretenden, por tanto, estimar la importancia que cada uno de esos factores tiene —en cada una de las submuestras utilizadas en este estudio— para determinar la dirección que sigue el proceso de socialización, entendido éste como un "continuum" que iniciándose en la familia y en la escuela, continúa a través de la experiencia laboral del individuo.

Se advierten pocas constantes, tanto cuando el modelo se aplica a diversas actitudes, como cuando aquél se desplaza de una submuestra hacia las demás, manteniendo constante la variable dependiente, es decir, la actitud de que se trate. En este sentido, lo más relevante consiste en que la educación formal del individuo predice la disposición de aceptar riesgos en el trabajo (en cinco de las siete submuestras), la identificación con la empresa (en tres submuestras), el modernismo (en las dos submuestras de personas mayores de 36 años), la disposición a aceptar riesgos de carácter general (en dos submuestras), así como la internalización de valores empresariales y el interés en el trabajo (en una submuestra para cada una de estas actitudes). Cabe también mencionar, que el cociente intelectual predice la disposición a aceptar riesgos en el trabajo en cinco de las siete submuestras analizadas.

CUADRO 10
Estimación de los factores determinantes de la actitud "identificación con la empresa"
mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	<i>Primera ocupación</i>	<i>Cociente intelectual</i>	<i>R²</i>
Mujeres	25 - 36	r	.167*	.204**	.217**	.245**	.259***	.227**	0.0923
		β	.0071	.0036	.0733	.0772	.1295*	.0963	
		r - β	.1536	.2004	.1437	.1678	.1295	.1307	
Hombres	Menores de 25	r	.232**	.196**	.168**	.253**	.298***	.228**	0.1187
		β	.0744	.0545	.0261	.0511	.1964***	.1033*	
		r - β	.1576	.1415	.1419	.2019	.1016	.1247	
Hombres	25 - 30	r	.193*	.252**	.276***	.402***	.220***	.257***	0.1829
		β	.0417	.0117	.0576	.3132***	.0644	.0065	
		r - β	.1513	.2403	.1419	.0888	.1556	.7505	
Hombres	31 - 36	r	.335***	.291***	.292***	.389***	.254***	.312***	0.1807
		β	.1567**	.0082	.0474	.2486***	.0469	.0874	
		r - β	.1783	.2828	.1949	.1395	.2071	.2246	
Hombres	37 y más	r	.339***	.346***	.344***	.387***	.223**	.275**	0.1821
		β	.1332**	.0402	.1116	.2133***	.0192	.0233	
		r - β	.2058	.3058	.2324	.1737	.2038	.2517	

β Relación directa
r - β Relación indirecta

CUADRO 11
Estimación de los factores determinantes de la actitud "interés en el trabajo",
mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	<i>Primera ocupación</i>	<i>Cociente intelectual</i>	<i>R²</i>
Mujeres	Menores de 25	r	.212**	.2179**	.1621	.1388	.212**	.124	0.0758
		β	.1156*	.1601**			.1360*		
		r - β	.0964	.0578		.0760			
Hombres	25 - 30	r	.155	.200**	.249**	.269***	.182*	.196**	0.08611
		β		.0263	.1521**	.1702**	.0272	.0380	
		r - β		.1737	.0969	.0989	.1618	.1580	

β Relación directa
r - β Relación indirecta

CUADRO 12
Estimación de los factores determinantes de la actitud
"identificación con valores empresariales", mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	<i>Primera ocupación</i>	<i>Cociente intelectual</i>	R^2
Mujeres	37 y más	r	.124	.134	.026	.061	.051	.179**	0.0623
		β						.1719*	
		r - β						.0071	
Hombres	Menores	r	.240**	.221**	.155	.299***	.235**	.244**	0.1219
		β	.0902	.1118	.0898	.1626**	.0712	.0982	
		r - β	.1498	.1092	.0652	.136*	.1638	.1458	

β Relación directa
r - β Relación indirecta

CUADRO 13
Estimación de los factores determinantes de la actitud "aceptación de riesgos en general",
mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	<i>Primera ocupación</i>	<i>Cociente intelectual</i>	<i>R²</i>
Mujeres	25 36	r	.131	.134	.177	.256***	.239**		0.0816
		β				.1741***	.1369**		
		r - β				.0819	.1021		
Hombres	Menores de 25	r	.223**	.189*	.202**	.297***	.198**		0.1017
		β	.0862	.0107	.0497	.2194***	.0260		
		r - β	.1368	.1783	.1523	.0776	.1720		

β Relación directa

r - β Relación indirecta

CUADRO 14
Estimación de los factores determinantes de la actitud
"aceptación de riesgos en el trabajo", mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	<i>Primera ocupación</i>	<i>Cociente intelectual</i>	<i>R²</i>
Mujeres	25 - 36	r	.273***	.350***	.255***	.355***	.402***	.318***	0.2144
		β	.0040	.2106***	.1120	.1129*	.2345***	.1053*	
		r - β	.2690	.1394	.1430	.2421	.1666	.2127	
Hombres	Menores de 25	r	.295***	.281***	.307***	.443***	.417***	.379***	0.2751
		β	.0091	.0067	.0829	.1884***	.2285***	.1747***	
		r - β	.2859	.2743	.2241	.2546	.1885	.2043	
Hombres	25 - 30	r	.314***	.359***	.345***	.478***	.286***	.381***	0.2510
		β	.0518	.0846	.0036	.3301***	.0105	.1272**	
		r - β	.2622	.2744	.3414	.1479	.2755	.2538	
Hombres	31 - 36	r	.405***	.356***	.337***	.483***	.365***	.412***	0.2780
		β	.1616**	.0167	.0131	.2599***	.0366	.1537**	
		r - β	.2434	.3393	.3239	.2231	.3284	.2583	
Hombres	37 y más	r	.296***	.288***	.239**	.337***	.182*	.311***	0.1449
		β	.1158*	.0747	.0323	.1730**	.0305	.1419**	
		r - β	.1802	.2133	.2067	.1640	.1515	.1691	

β Relación directa

r - β Relación indirecta

CUADRO 15
Estimación de los factores determinantes de la actitud
"modernismo", mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	<i>Primera ocupación</i>	<i>Cociente intelectual</i>	<i>R²</i>
Mujeres	37 y más	r	1.206	.341***	.128	.381***	.378***	.287***	0.2633
		β		.341***		.2050**	.2198**	.1106	
		r - β		0.000		.1760	.1582	.1764	
Hombres	37 y más	r	.378***	.379***	.377***	.519***	.216**	.350**	
		β	.1283**	.0035	.0737	.4317***	.1010**	.0360	
		r - β	.2497	.3755	.3033	.0873	.1150	.3140	
								0.2896	

β Relación directa
r - β Relación indirecta

Por otra parte, es interesante detectar que, al desplazarse desde las edades más avanzadas hacia las más jóvenes, el modelo capta algunos contrastes entre las variables que intervinieron en la generación de determinadas actitudes. Esto ocurre, principalmente, en los casos de la identificación con la empresa (es decir, el sentido de pertenencia, asociado con la esperanza de que la empresa proveerá los medios para satisfacer las aspiraciones del individuo), en el de la disposición a aceptar riesgos en el ámbito laboral —que se encuentra asociada con la agresividad y con el apego a la empresa—, así como con el del modernismo (en la aceptación de Kahl).

La identificación con la empresa y la disposición a aceptar riesgos de carácter laboral provienen, en los hombres de edades más avanzadas, de la ocupación del padre, y, en los casos de los jóvenes menores de 25 años, y de las mujeres de 25 a 36 años de edad, estuvieron determinadas por la experiencia laboral. (Dicha experiencia también intervino en la generación de la actitud relacionada con la modernización, en las dos submuestras de personas mayores de 37 años). Así pues, algunas de estas características actitudinales estuvieron condicionadas, en el pasado, por el *status* socioeconómico de los sujetos, y ahora dependen, más bien, de las oportunidades educativas que los individuos han tenido a su alcance y de las posibilidades que éstos hayan tenido al incorporarse a ocupaciones que favorecen el desarrollo de estos rasgos afectivos.

F. Determinación de la ocupación actual

De conformidad con el modelo que tomamos como punto de partida para este estudio, la posición ocupacional sería la resultante de un conjunto de variables que representan las cuatro dimensiones que mencionamos en el capítulo II, a saber,

los antecedentes sociales, la escolaridad formal, la habilidad intelectual y el perfil actitudinal.

El cuadro 16 muestra los resultados de las ecuaciones que se estimaron para las siete submuestras, en las cuales se incluyen los indicadores de las dimensiones aludidas, que ya han sido descritos. En términos generales, el modelo explica alrededor de dos terceras partes de la varianza de la variable independiente en las diversas submuestras. Es fácil advertir, que las variables que tienen la mayor capacidad explicativa son la educación formal del sujeto y la primera ocupación que éste desempeñó en el mercado laboral. Sin embargo, estas dos variables intervienen de diversas maneras en cada una de las submuestras. Si se obtienen los productos $r\beta$ para generar estimadores de las correlaciones parciales elevadas al cuadrado (los cuales se aproximan a las proporciones de la varianza de la variable dependiente que podrían explicarse por cada variable independiente), se observa que la educación podría explicar entre el 7.2 y el 14.6% de la varianza de la posición ocupacional de los sujetos de sexo femenino y entre el 18.6 y el 42.5% de la varianza de la ocupación de los individuos de sexo masculino. En ambos casos, el porcentaje más bajo corresponde a los sujetos más jóvenes, y, en los individuos de sexo masculino, el porcentaje más alto corresponde a los individuos de 37 años de edad en adelante. Por su parte, la primera ocupación desempeñada en el mercado de trabajo podría explicar entre el 36.3 y el 57.7% de la varianza de la posición ocupacional de las mujeres; así como entre el 10.6 y el 17.0% de la varianza de la de los hombres. En ambos sexos, la cifra inferior corresponde a las personas mayores de 36 años y la superior a los individuos más jóvenes. Estos datos reflejan un proceso que puede originarse en que las mujeres no alcanzan, en la misma proporción que los hombres, los niveles de

calificación necesarios para desempeñar las ocupaciones de mayor jerarquía que existen en este mercado de trabajo; o bien, en la posibilidad de que los empleadores prefieran contratar personal masculino para el desempeño de tales ocupaciones. El resultado de este proceso consiste en que el rango —o recorrido— de las ocupaciones desempeñadas por las mujeres es menos amplio que el de las ocupaciones desempeñadas por los varones, lo cual está asociado con una dispersión también más amplia en los niveles educativos de los segundos. Como es obvio, la contrapartida de este proceso consiste en que las mujeres tienen una movilidad intrageneracional más restringida.

Otros datos de interés son los siguientes:

- La posición ocupacional de los hombres menores de 25 y 31 años de edad en adelante también está relacionada en forma directa con la ocupación que desempeñaron los padres de los mismos. El poder explicativo de esta variable oscila entre el 4.4 y 6.4% de la varianza de la variable dependiente; no ocurre lo mismo en las muestras femeninas, a causa del fenómeno que ya señalábamos con anterioridad.
- El cociente intelectual explicaría entre el 5.5 y el 9.2% de la varianza de las ocupaciones de las mujeres y alrededor del 5% de la varianza de las ocupaciones de los hombres de 25 a 36 años.
- La actitud de identificación con la empresa podría explicar del 3.3 al 7.5% de las varianzas de las ocupaciones masculinas, así como el 3.4% de la varianza de las ocupaciones de las mujeres de 25 a 36 años.
- La actitud relacionada con la disposición a aceptar riesgos en el ámbito laboral podría explicar alrededor del 4% de la varianza de las ocupaciones de las dos muestras

de varones y aproximadamente el 5% de la varianza de las ocupaciones de una muestra de mujeres.

- La actitud hacia el modernismo explicaría el 7% de la varianza de las ocupaciones que desempeñan las mujeres de 37 años de edad en adelante.

CUADRO 16
Estimación de los factores determinantes de la ocupación actual, mediante el análisis de trayectorias

<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>		<i>Ocupación del padre</i>	<i>Educación del padre</i>	<i>Educación de la madre</i>	<i>Educación del individuo</i>	<i>Primera ocupación</i>	<i>Cociente intelectual</i>
Mujeres	Menores de 25 años	r	.3760***	.4110***	.4840***	.550***	.817***	.384***
		β	.0481	.0168	.0864*	.1308***	.7066***	.0486
		r - β	.3279	.3942	.3976	.4192	.1104	.3354
Mujeres	De 25 a 36 años	r	.486***	.561***	.536***	.672***	.781***	.541***
		β	.0446	.0543	.0496	.2176***	.4704***	.1020***
		r - β	.4414	.5067	.4864	.4544	.3106	.4390
Mujeres	De 37 y más años	r	.346***	.325***	.333***	.644***	.745***	.505***
		β	.0728	.0892	.0169	.1955***	.4867***	.1818***
		r - β	.2732	.2358	.3161	.4485	.2583	.3232
Hombres	Menores de 25 años	r	.453***	.326***	.340***	.605***	.589***	.401***
		β	.1418***	.0358	.0050	.3080***	.2888***	.0495
		r - β	.3112	.2902	.3305	.2920	.3002	.3515
Hombres	De 25 a 30 años	r	.470***	.540***	.554***	.739***	.614***	.536***
		β	.0212	.0338	.0580	.4113***	.2571***	.0978***
		r - β	.4488	.5062	.4960	.3277	.3569	.4382
Hombres	De 31 a 36 años	r	.583***	.559***	.538***	.761***	.668***	.560***
		β	.1030**	.0303	.0563	.3671***	.2505***	.0917**
		r - β	.4800	.5287	.4817	.3939	.4175	.4683
Hombres	De 37 y más años	r	.555***	.568***	.537***	.779***	.550***	.499***
		β	.0800**	.0039	.0051	.5452***	.1920***	.0042
		r - β	.4750	.5641	.5319	.2338	.3580	.4448

CUADRO 16
(Conclusión)

Sexo	Edad		Identificación con la empresa	Interés en el trabajo	Identificación con valores empresa	Aceptación de riesgos	Riesgos en el trabajo	Modernismo	Ocupación actual	R ²
Mujeres	Menores de 25 años	r β r - β								0.6987
Mujeres	De 25 a 36 años	r β r - β	.355*** .0953*** .2597				.474*** .1009*** .3731			0.7797
Mujeres	De 37 y más años	r β r - β			.205*** .1020*** .1030			.463*** .1465** .3165		0.6713
Hombres	Menores de 25 años	r β r - β	.339*** .1438*** .1952		.238*** .1179** .1201	.295*** .0985** .1965	.430*** .0972** .3328			0.5189
Hombres	De 25 a 30 años	r β r - β	.321*** .1028*** .2182	.441*** .0705** .3705						0.6386
Hombres	De 31 a 36 años	r β r - β	.415*** .0945*** .3205				.487*** .780** .4090			0.6836
Hombres	De 37 y más años	r β r - β	.459*** .1637*** .2953					.453*** .0572 .3958		0.6762

β Relación directa
r - β Relación indirecta

G. Determinación del salario

Las ecuaciones construidas para explicar el salario de los sujetos aparecen en el Cuadro 17. Como puede observarse, estas ecuaciones están formadas, en términos generales, por las mismas variables que intervienen en la determinación de la posición ocupacional de los entrevistados. Las únicas variaciones entre éstas y aquellas ecuaciones consisten en que, en las que explican el salario, se ha incluido también como variable independiente la posición ocupacional, así como las variables actitudinales que resultaron relevantes para esta variable dependiente.

Las variables que muestran en estas funciones una mayor capacidad predictiva son la posición ocupacional y la educación del sujeto. Al obtener los productos $r\beta$ se advierte que la posición ocupacional podría explicar entre el 17.4 y el 45.5% de la varianza de los salarios de las mujeres y entre el 17.4 y el 40.7% de la de los salarios de los hombres. La educación del sujeto, por su parte, explicaría entre el 13.8 y el 16.2% de la varianza de los salarios del personal masculino y sólo del 5.9 al 9.7% de la varianza de los salarios correspondientes a las muestras de personal femenino (excluyendo a las mujeres menores de 25 años, en virtud de que sus niveles educativos no se encuentran directamente relacionados con sus salarios. El comportamiento del perfil escolaridad–edad–ingreso aparece en la Gráfica II). Así pues, la sensibilidad que las rectas de regresión sobre los salarios tienen con respecto a las categorías ocupacionales, es semejante para los individuos de uno y otro sexo; pero la que tienen con respecto a los niveles educativos de los sujetos resultan diferentes, según sea el sexo de los mismos. Esto se debe, asimismo, a que las mujeres no suelen acceder en este mercado a las ocupaciones de categorías

superiores (es decir, la relación entre sus ocupaciones y su salario está referida fundamentalmente a ocupaciones intermedias e inferiores), y las pocas mujeres que pueden clasificarse en las categorías ocupacionales más altas obtienen ingresos menores que los que perciben los hombres que desempeñan esos mismos puestos y han alcanzado niveles semejantes de educación formal.

Es de interés observar lo siguiente:

- El cociente intelectual podría explicar entre el 5.2 y el 11.2% de la varianza del ingreso de las mujeres menores de 37 años de edad; así como entre el 4 y el 6% de la varianza del ingreso de los hombres de 25 a 30 y de 37 años de edad en adelante. Se recordará que el cociente intelectual se encuentra parcialmente determinado, en las citadas muestras femeninas, por la experiencia asociada con las oportunidades que dichos sujetos tienen al ingresar al trabajo; es, pues, pertinente hacer notar que el incremento en la habilidad intelectual que se genera por dicha experiencia, está positivamente asociado con el ingreso de tales sujetos.
- La actitud de identificación con la empresa puede explicar alrededor del 4% de la varianza del ingreso de los hombres de 25 a 36 años y alrededor del 5% de la varianza del ingreso de las mujeres de 25 años en adelante.
- La educación del padre puede contribuir con el 5% de la varianza del ingreso de los varones mayores de 31 años, en tanto que la ocupación del padre del sujeto podría explicar una proporción semejante de la varianza del ingreso de las mujeres de 37 años de edad en adelante. Esto puede ser atribuible a las pautas conforme a las cuales se distribuyeron, en el pasado, las oportunida-

des de participar en el sistema educativo y en el mercado de trabajo. En conexión con esto, se advierte que la primera ocupación que tuvieron las mujeres de 37 años de edad en adelante, podría contribuir con un 10% de la varianza del ingreso que ellas perciben actualmente.

CUADRO 17

Estimación de los factores determinantes del salario, mediante el análisis de trayectorias

Sexo	Edad		Ocupación del padre	Educación del padre	Educación de la madre	Educación del individuo	Primera ocupación	Cociente intelectual
Mujeres	Menores de 25 años	r	.325***	.381***	.371***	.430***	.458***	.395***
		β	.0208	.0771	.0213	.0760	.0241	.1694***
		r - β	.2997	.3039	.3497	.3540	.4339	.2256
Mujeres	De 25 a 36 años	r	.371***	.464***	.432***	.569***	.534***	.559***
		β	.0164	.0505	.0104	.1037**	.0738	.2011***
		r - β	.3546	.4135	.4216	.4653	.4602	.3579
Mujeres	De 37 y más años	r	.369***	.214***	.223***	.508***	.448***	.404***
		β	.1497**	.1149	.0132	.1917**	.2164**	.0545
		r - β	.2193	.0991	.2098	.3163	.2316	.3495
Hombres	Menores de 25 años	r	.428***	.358***	.296***	.594***	.490***	.292***
		β	.0986	.0990	.1019	.2727***	.0696	.0316
		r - β	.3294	.2590	.1941	.3213	.4204	.3604
Hombres	De 25 a 30 años	r	.464***	.526***	.542***	.724***	.502***	.553***
		β	.0382	.0263	.0508	.3108***	.0191	.1066***
		r - β	.4258	.4937	.4912	.4132	.4829	.4464
Hombres	De 31 a 36 años	r	.517***	.559***	.542***	.727***	.535***	.543***
		β	.0193	.0979*	.0603	.2571***	.0534	.0504
		r - β	.4977	.4611	.4817	.4699	.4816	.4926
Hombres	De 37 y más años	r	.568***	.599***	.545***	.762***	.468***	.546***
		β	.0504	.0796*	.0053	.1810***	.0282	.0747**
		r - β	.5176	.0194	.5397	.5810	.4398	.4713

 β Relación directar - β Relación indirecta

CUADRO 17
(conclusión)

Sexo	Edad		Identificación con la empresa	Interés en el trabajo	Identificación con valores empresa	Aceptación de riesgos	Riesgos en el trabajo	Modernismo	Ocupación actual	R ²
Mujeres	Menores de 25 años	r		.224***					.5221***	0.3770
		β		.1235**					.3371***	
		r - β		.1007					.1850	
Mujeres	De 25 a 36 años	r	.393***			.182*	.248**		.709***	0.5850
		β	.1336***			.0972**	.0296		.5077***	
		r - β	.2594			.0848	.2184		.1013	
Mujeres	De 37 y más años	r	.255***		.255***			.291***	.692***	0.5704
		β	.1898***		.0569			.0577	.6580	
		r - β	.0652		.1981			.2333	.0340	
Hombres	Menores de 25 años	r	.344***		.249***	.227***	.378		.605	0.4904
		β	.1178		.0264	.0396	.0326		.2875***	
		r - β	.2262		.2226	.1874	.3454		.3175	
Hombres	De 25 a 30 años	r	.424***	.296***			.435***		.699***	0.6184
		β	.1047***	.0312			.0376		.2608***	
		r - β	.3193	.2648			.3974		.4382	
Hombres	De 31 a 36 años	r	.447***				.445***		.770***	0.6729
		β	.0946**				.0123		.4603***	
		r - β	.3524				.4327		.3097	
Hombres	De 37 y más años	r	.449***				.356***	.484***	.814***	0.7334
		β	.0391				.0519*	.0590*	.4996***	
		r - β	.4099				.3041	.4250	.3150	

β Relación directa
r - β Relación indirecta

H. Efectos totales de diversas variables sobre los fenómenos analizados

Los Cuadros 18 al 21 muestran los pasos metodológicos que efectuamos con la finalidad de determinar la medida —expresada en proporciones de unidades estándar— en la cual determinada variable dependiente responde a los incrementos que experimentan determinadas variables predictivas, expresados también en esas unidades. Estas "respuestas" corresponden, como se puede observar en dichos cuadros, a los llamados "efectos totales" que resultan de agregar "efectos directos" y "efectos indirectos". Estos últimos son los que ejercen sobre cada fenómeno, todas las variables que figuran en el modelo como antecedentes del mismo, a través de las influencias que aquéllas tienen sobre otras variables, que también condicionan el fenómeno de que se trate.

CUADRO 18

Determinación de los efectos totales que diversas variables ejercen sobre la primera ocupación del entrevistado

		<i>Efectos sobre la primera ocupación</i>		
		β	Vía <i>educación</i>	<i>Total</i>
Mujeres menores de 24 años	Ocupación del padre	.1956	.0360	.2316
	Educación del padre	.0398	.0647	.1045
	Educación de la madre	.1716	.1054	.2770
	Educación del individuo	.3345		.3345
Mujeres de 25 a 36 años	Ocupación del padre	.1822	.0171	.1993
	Educación del padre	.1047	.0870	.1917
	Educación de la madre	.1610	.1206	.2816
	Educación del individuo	.3768		.3768
Mujeres de 37 y más años	Ocupación del padre	.0975	.1014	.1989
	Educación del padre	.0076	.0167	.0243
	Educación de la madre	.0657	.2072	.2729
	Educación del individuo	.5830		.5830
Hombres menores de 25 años	Ocupación del padre	.2113	.1104	.3217
	Educación del padre	.0576	.0752	.1328
	Educación de la madre	.0145	.0758	.0903
	Educación del individuo	.4053		.4053
Hombres de 25 a 30 años	Ocupación del padre	.1422	.0750	.2171
	Educación del padre	.1421	.0934	.2355
	Educación de la madre	.0666	.1061	.1727
	Educación del individuo	.3633		.3633
Hombres de 31 a 36 años	Ocupación del padre	.1906	.1298	.3204
	Educación del padre	.1259	.0992	.2251
	Educación de la madre	.0144	.1206	.1350
	Educación del individuo	.4697		.4697
Hombres de 37 y más años	Ocupación del padre	.2094	.0701	.2795
	Educación del padre	.1321	.0739	.2060
	Educación de la madre	.0462	.0686	.1148
	Educación del individuo	.2664		.2664

CUADRO 19

Determinación de los efectos totales que diversas variables ejercen sobre el cociente intelectual del entrevistado

		<i>Efectos sobre el cociente intelectual</i>			
		β	<i>Vía educación</i>	<i>Vía 1ª Ocupación</i>	<i>Total</i>
Mujeres menores de 25 años	Ocupación del padre	.0844	.0450	.0142	.1436
	Educación del padre	.1616	.0809	.0029	.2454
	Educación de la madre	.0783	.1318	.0124	.2225
	Educación del individuo	.4181			.4423
	Primera ocupación	.0725			.0725
Mujeres de 25 a 36 años	Ocupación del padre	.0569	.0176	.0269	.1014
	Educación del padre	.1049	.0891	.0154	.2094
	Educación de la madre	.0029	.1236	.0238	.1503
	Educación del individuo	.3862		.0556	.4418
	Primera ocupación	.1476			.1476
Mujeres de 37 y más años	Ocupación del padre	.0818	.0302	.0161	.1281
	Educación del padre	.1620	.0183	.0013	.1816
	Educación de la madre	.0790	.0616	.0109	.1515
	Educación del individuo	.1734		.0964	.2698
	Primera ocupación	.1654			.1654
Hombres menores de 25 años	Ocupación del padre	.1186	.1135	.0029	.2350
	Educación del padre	.0389	.0774	.0008	.1171
	Educación de la madre	.0633	.0780	.0002	.1415
	Educación del individuo	.4170		.0055	.4225
	Primera educación	.0136			.0136
Hombres de 25 a 30 años	Ocupación del padre	.1045	.0935	.0000	.1980
	Educación del padre	.0624	.1164	.0000	.1788
	Educación de la madre	.0894	.1322	.0000	.2216
	Educación del individuo	.4526		.0000	.4526
	Primera ocupación	.0001			.0001
Hombres de 31 a 36 años	Ocupación del padre	.0924	.1390	.0002	.2316
	Educación del padre	.0232	.1063	.0001	.1296
	Educación de la madre	.0835	.1210	.0000	.2045
	Educación del individuo	.5031		.0005	.5036
	Primera ocupación	.0010			.0010
Hombres de 37 y más años	Ocupación del padre	.1484	.1174	.0044	.2702
	Educación del padre	.0770	.1237	.0028	.2035
	Educación de la madre	.0192	.1149	.0010	.1351
	Educación del individuo	.4460		.0056	.4516
	Primera ocupación	.0212			.0212

CUADRO 20
Determinación de los efectos totales que diversas variables ejercen
sobre la ocupación actual del entrevistado

		<i>EFECTOS SOBRE LA OCUPACION ACTUAL</i>						
		β	<i>Vía</i> <i>educación</i>	<i>Vía la</i> <i>ocupación</i>	<i>Vía cociente</i> <i>intelectual</i>		<i>Total</i>	
Mujeres	Ocupación del padre	.0481	.0141	.1382	.0041		.2045	
menores	Educación del padre	.0168	.0253	.0281	.0078		.0780	
de 25 años	Educación de la madre	.0864	.0412	.1212	.0038		.2526	
	Educación del individuo	.1308		.2363	.0203		.3874	
	Primera ocupación	.7066			.0035		.7101	
	Cociente intelectual	.0486					.0486	
		<i>EFECTOS SOBRE LA OCUPACION ACTUAL</i>						
		β	<i>Vía</i> <i>educación</i>	<i>Vía la</i> <i>ocupación</i>	<i>Vía</i> <i>cociente</i> <i>intelectual</i>	<i>Vía</i> <i>identificación</i> <i>con empresa en el trabajo</i>	<i>Vía</i> <i>riesgos</i>	<i>Total</i>
Mujeres	Ocupación del padre	.446	.0099	.0857	.0058	.0025	.0019	.1504
de 25 a	Educación del padre	.0543	.0502	.0492	.0107	.0013	.0998	.2655
36 años	Educación de la madre	.0496	.0696	.0758	.0003	.0260	.0531	.2744
	Educación del individuo	.2176		.1772	.0394	.0273	.0535	.5150
	Primera ocupación	.4704			.0150	.0460	.1116	.6430
	Cociente intelectual	.1020				.0342	.0497	.1856
	Identificación con la empresa	.355						.355
	Riesgos en el trabajo	.474						.474

CUADRO 20
(continuación)

<i>EFFECTOS SOBRE LA OCUPACION ACTUAL</i>							
	β	<i>Vía educación</i>	<i>Vía la ocupación</i>	<i>Vía cociente intelectual</i>	<i>Vía identificación con valores de la empresa</i>	<i>Vía modernismo</i>	<i>Total</i>
Mujeres de 37 y más años	Ocupación del padre	.0728	.0340	.0475	.0149		.169
	Educación del padre	.0892	.0207	.0037	.0295	.0500	.193
	Educación de la madre	.0169	.0695	.0320	.0144		.1328
	Educación del individuo	.1955		.2837	.0315	.0300	.5407
	Primera ocupación	.4867		.0301		.0322	.5490
	Cociente intelectual	.1818				.0175	.2155
	Ident. c/valores de la empresa	.1020					.1020
	Modernismo	.1465					.1465
<i>EFFECTOS SOBRE LA OCUPACION ACTUAL</i>							
	β	<i>Vía educación</i>	<i>Vía la ocupación</i>	<i>Vía cociente intelectual</i>	<i>Vía identificación con valores de la empresa</i>		
Hombres menores de 25 años	Ocupación del padre	.1418	.0839	.0610	.0059	.0107	
	Educación del padre	.0358	.0572	.0166	.0019	.0078	
	Educación de la madre	.0050	.0576	.0042	.0031	.0038	
	Educación del individuo	.3080		.1171	.0206	.0073	
	Primera ocupación	.2888			.0007	.0282	
	Cociente intelectual	.0495				.0149	
	Identificación de la empresa	.1438					
	Ident. c/valores de la empresa	.1179					
	Aceptación de riesgos	.0985					
Riesgos en el trabajo	.0972						

CUADRO 20
(continuación)

		<i>EFFECTOS SOBRE LA OCUPACION ACTUAL</i>						
		<i>Vía identificación con valores de la empresa</i>	<i>Vía aceptación de riesgos</i>	<i>Vía riesgos en el trabajo</i>			<i>Total</i>	
Hombres menores de 25 años	Ocupación del padre	.0106	.0085	.0009			.3233	
	Educación del padre	.0132	.0011	.0007			.1343	
	Educación de la madre	.0106	.0049	.0081			.0973	
	Educación del individuo	.0192	.0216	.0183			.5121	
	Primera ocupación	.0084	.0026	.0222			.3509	
	Cociente intelectual	.0116		.0170			.0930	
	Ident. c/la empresa						.1438	
	Ident. c/valores de la empresa						.1179	
	Aceptación de riesgos						.0985	
	Riesgos en el trabajo						.0972	
		<i>EFFECTOS SOBRE LA OCUPACION ACTUAL</i>						
		β	<i>Vía educación</i>	<i>Vía la ocupación</i>	<i>Vía cociente intelectual</i>	<i>Vía identificación con la empresa</i>	<i>Vía interés en el trabajo</i>	<i>Total</i>
Hombres de 25 a 30 años	Ocupación del padre	.0212	.0850	.0366	.0102	.0043		.1573
	Educación del padre	.0338	.1057	.0366	.0061	.0012	.0019	.1853
	Educación de la madre	.0580	.1202	.0171	.0087	.0059	.0107	.2206
	Educación del individuo	.4113		.0934	.0442	.0322	.0120	.5931
	Primera ocupación	.2571				.0066	.0019	.2656
	Cociente intelectual	.0978				.0007	.0027	.1012
	Ident. c/la empresa	.1028						.1028
	Interés en el trabajo	.0705						.0705

CUADRO 20
(conclusión)

EFFECTOS SOBRE LA OCUPACION ACTUAL							
	β	Vía educación	Vía la ocupación	Vía cociente intelectual	Vía identificación con valores de la empresa	Vía interés en el trabajo	Total
Hombres de 31 a 36 años	Ocupación del padre	.1030	.1015	.0477	.0085	.0148	.2881
	Educación del padre	.0303	.0776	.0315	.0021	.0007	.1435
	Educación de la madre	.0563	.0943	.0036	.0077	.0045	.1674
	Educación del individuo	.3671		.1177	.0461	.0235	.5747
	Primera ocupación	.2505		.0001	.0044	.0029	.2579
	Cociente intelectual	.0917			.0083	.0120	.1120
	Ident. c/la empresa	.0945					.0945
	Interés en el trabajo	.0780					.0780
EFFECTOS SOBRE LA OCUPACION ACTUAL							
	β	Vía educación	Vía la ocupación	Vía cociente intelectual	Vía identificación con valores de la empresa	Vía modernismo	Total
Hombres de 37 y más años	Ocupación del padre	.0800	.1435	.0402	.0006	.0218	.2934
	Educación del padre	.0039	.1512	.0254	.0003	.0066	.1876
	Educación de la madre	.0051	.1404	.0089	.0001	.0183	.1770
	Educación del individuo	.5452		.0511	.0019	.0349	.6578
	Primera ocupación	.1920		.0001	.0031	.0058	.2010
	Cociente intelectual	.0042			.0038	.0021	.0101
	Ident. c/la empresa	.1637					.1637
	Modernismo	.0572					.0572

CUADRO 21
Determinación de los efectos totales que diversas variables ejercen sobre el salario del entrevistado

		<i>EFFECTOS SOBRE EL SALARIO</i>						
		β	<i>Vía educación</i>	<i>Vía la ocupación</i>	<i>Vía cociente intelectual</i>	<i>Vía identificación con valores de la empresa</i>	<i>Vía interés en el trabajo</i>	<i>Total</i>
Mujeres menores de 25 años	Ocupación del padre	.0208	.0082	.0047	.0143	.0143	.0162	.0785
	Educación del padre	.0771	.0147	.0010	.0274	.0198	.0057	.1407
	Educación de la madre	.0213	.0240	.0041	.0133		.0291	.0868
	Educación del individuo	.0760		.0081	.0708		.0441	.1990
	Primera ocupación	.0241			.0123	.0168	.2382	.2914
	Cociente intelectual	.1694					.0164	.1858
	Interés en el trabajo	.1235						.1235
	Ocupación actual	.3371						.3371

		<i>EFFECTOS SOBRE EL SALARIO</i>							<i>Total</i>	
		β	<i>Vía educación</i>	<i>Vía la ocupación</i>	<i>Vía cociente intelectual</i>	<i>Vía identificación con valores de la empresa</i>	<i>Vía aceptación riesgos</i>	<i>Vía riesgos en el trabajo</i>	<i>Vía ocupación actual</i>	
Mujeres de 25 a 36 años	Ocupación del padre	.0164	.0047	.0134	.0114	.0010		.0001	.0226	.0696
	Educación del padre	.0505	.0239	.0077	.0211	.0005		.0062	.0276	.1375
	Educación de la madre	.0104	.0332	.0119	.0006	.0098		.0063	.0252	.0974
	Educación del individuo	.1037		.0278	.0777	.0103	.0169	.0033	.1105	.3502
	Primera ocupación	.0738			.0297	.0173	.0133	.0070	.2288	.3799
	Cociente intelectual	.2011				.0129		.0031	.0518	.2689
	Ident. c/la empresa	.1336							.0483	.1819
	Aceptación de riesgos	.0972							.0512	.1484
	Riesgos en el trabajo	.0296								.0296
	Ocupación actual	.5077								.5077

CUADRO 21
(continuación)

		EFECTOS SOBRE EL SALARIO									
		β	Vía educación	Vía la ocupación	Vía cociente intelectual	Vía identif. con empresa	Vía identificación c/valores empresa	Vía moder- nismo	Vía ocupación	Total	
Mujeres de 37 y más años	Ocupación del padre	.1497	.0334	.0211	.0045				.0479	.2566	
	Educación del padre	.1149	.0203	.0016	.0088			.0197	.0586	.2239	
	Educación de la madre	.0132	.0681	.0142	.0043				.0111	.1109	
	Educación del individuo	.1917		.1262	.0095			.0118	.1286	.4678	
	Primera ocupación	.2164			.0090			.0127	.3202	.5583	
	Cociente intelectual	.0545				.0098	.0064		.1196	.1903	
	Iden. c/empresa	.1898							.0671	.2569	
	Iden. c/valores empresa	.0569							.0964	.1533	
	Modernismo	.0577								.0577	
	Ocupación actual	.6580								.6580	
		EFECTOS SOBRE EL SALARIO									
		β	Vía educación e	Vía la ocupación	Vía cociente intelectual	Vía identif. con empresa	Vía identificación c/valores empresa	Vía Aceptación riesgos	Vía riesgos en el trabajo	Vía ocupación actual	Total
Hombres menores de 25 años	Ocupación del padre	.0986	.0743	.0147	.0037	.0088	.0024	.0034	.0003	.0408	.2470
	Educación del padre	.0990	.0506	.0040	.0012	.0064	.0030	.0004	.0002	.0103	.1751
	Educación de la madre	.1019	.0510	.0010	.0020	.0031	.0024	.0020	.0027	.0014	.1675
	Educación del individuo	.2727		.0282	.0132	.0060	.0043	.0087	.0061	.0886	.4278
	Primera ocupación	.0696			.0004	.0231	.0019	.0010	.0074	.0830	.1864
	Cociente intelectual	.0316				.0122	.0026		.0057	.0142	.0663
	Iden. c/empresa	.1178								.0413	.1591
	Iden. c/valores empresa	.0264								.0339	.0603
	Aceptación riesgos	.0396								.0283	.0679
	Riesgos en el trabajo	.0326								.0279	.0605
	Ocupación actual	.2875									.2875

CUADRO 21
(continuación)

		<i>EFFECTOS SOBRE EL SALARIO</i>								
		β	<i>Vía educación</i>	<i>Vía la ocupación</i>	<i>Vía cociente intelectual</i>	<i>Vía identif. con empresa</i>	<i>Vía interés en el trabajo</i>	<i>Vía riesgos en el trabajo</i>	<i>Vía ocupación actual</i>	<i>Total</i>
Hombres de 25 a 30 años	Ocupación del padre	.0382	.0642	.0027	.0111	.0044		.0019	.0055	.1280
	Educación del padre	.0263	.0799	.0027	.0067	.0012	.0008	.0032	.0088	.1296
	Educación de la madre	.0508	.0908	.0013	.0095	.0060	.0047	.0001	.0151	.1783
	Educación del individuo	.3108		.0069	.0482	.0328	.0053	.0124	.1073	.5237
	Primera ocupación	.0191			.0000	.0067	.0008	.0004	.0671	.0941
	Cociente intelectual	.1066				.0007	.0012	.0048	.0255	.1388
	Iden. c/empresa	.1047							.0268	.1315
	Interés en el trabajo	.0312							.0184	.0496
	Riesgos en el trabajo	.0376								.0376
	Ocupación actual	.2608								.2608
Hombres de 31 a 36 años	Ocupación del padre	.0193	.0711	.0102	.0047	.0148		.0020	.0474	.1695
	Educación del padre	.0979	.0543	.0067	.0012	.0008		.0002	.0139	.1750
	Educación de la madre	.0603	.0660	.0008	.0042	.0045		.0002	.0259	.1619
	Educación del individuo	.2571		.0251	.0854	.0235		.0032	.1690	.5033
	Primera ocupación	.0534			.0000	.0044		.0005	.1153	.1736
	Cociente intelectual	.0504				.0083		.0019	.0422	.1028
	Iden. c/empresa	.0946							.0435	.1381
	Riesgos en el trabajo	.0123							.0359	.0482
	Ocupación actual	.4603								.4603

CUADRO 21
(conclusión)

		EFFECTOS SOBRE EL SALARIO								
		β	Vía educación	Vía la ocupación	Vía cociente intelectual	Vía identif. con empresa	Vía interés en el trabajo	Vía riesgos en el trabajo	Vía ocupación actual	Total
Hombres de 37 y más años	Ocupación del padre	.0504	.0476	.0059	.0114	.0052	.0060	.0076	.0400	.1741
	Educación del padre	.0796	.0502	.0037	.0059	.0016	.0039	.0002	.0019	.1470
	Educación de la madre	.0053	.0466	.0013	.0015	.0044	.0017	.0043	.0025	.0671
	Educación del individuo	.1810		.0075	.0343	.0083	.0090	.0255	.2724	.5380
	Primera ocupación	.0282			.0016	.0008	.0016	.0060	.0959	.1341
	Cociente intelectual	.0747				.0009	.0074	.0021	.0021	.0872
	Iden. c/empresa	.0391							.0818	.1209
	Riesgos en el trabajo	.0519							.0286	.0805
	Modernismo	.0590								.0590
	Ocupación actual	.4996								.4996

CUADRO 22

Efectos totales de diversas variables sobre la primera ocupación (comparación entre submuestras)

Variables	Hombres	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres
	hasta 24 años	hasta 24 años	De 25 a 30 años	De 31 a 36 años	De 25 a 36 años	De 37 y más años	De 37 y más años
Ocupación del padre	.3217	.2316	.2172	.3204	.1993	.2795	.1989
Educación del padre	.1328	.1045	.2355	.2251	.1917	.2060	.0243
Educación de la madre	.0903	.2770	.1727	.1350	.2816	.1148	.2729
Educación del individuo	.4053	.3345	.3633	.4697	.3768	.2664	.5830

1. Efectos totales sobre la primera ocupación

En el Cuadro 22 se comparan —a través de las diversas submuestras— los resultados de las estimaciones de los efectos totales que diversas variables producen sobre la primera ocupación que desempeñaron los sujetos en el mercado de trabajo. Esto permite apreciar importantes diferencias en la forma en que se ha venido determinando la primera ocupación de las personas de diversas edades y sexos. Cuando las variables se refieren a las muestras masculinas observan un comportamiento relativamente inestable a través del tiempo; pero en las muestras femeninas acusan cierta tendencia histórica, según la cual, la educación ha intervenido con menor intensidad en este proceso. Por otro lado, la ocupación paterna parece adquirir un peso ligeramente superior en las personas de edades más avanzadas.

2. Efectos totales sobre el cociente intelectual

Los datos del Cuadro 23 permiten establecer una comparación similar a la que acabamos de comentar, pero esta vez en relación con la determinación del cociente intelectual. En las muestras masculinas, la participación de la educación formal ha sido relativamente estable a través del tiempo, con un cociente que oscila entre el 45 y el 50%; mientras que la primera ocupación no ha desempeñado un papel importante en el proceso. En cambio, en la gestación del cociente intelectual de las mujeres, es importante el papel de la educación tanto del padre como de la madre. En las personas mayores, lo ha sido la primera ocupación que ellas desempeñaron en el mercado. Puede suponerse que, a través del tiempo, la ocupación en la cual las mujeres jóvenes han ingresado al trabajo ejerza alguna influencia en el desarrollo intelectual que ellas alcanzan en la edad adulta, ya que las oportunidades de ingresar a ocupaciones que favorecen este proceso parecen desempeñar algún papel en el proceso citado.

CUADRO 23

Efectos totales de diversas variables sobre el cociente intelectual (comparación entre submuestras)

Variables	Hombres	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres
	hasta 24 años	hasta 24 años	De 25 a 30 años	De 31 a 36 años	De 25 a 36 años	De 37 y más años	De 37 y más años
Ocupación del padre	.2350	.1436	.1980	.2316	.1014	.2702	.1281
Educación del padre	.1171	.2454	.1788	.1296	.2094	.2035	.1816
Educación de la madre	.1415	.2225	.2216	.2045	.1503	.1351	.1515
Educación del individuo	.4225	.4423	.4526	.5036	.4418	.4516	.2698
Primera ocupación	.0136	.0725	.0001	.0010	.1476	.0212	.1654

CUADRO 24

Efectos totales de diversas variables sobre la ocupación actual (comparación entre submuestras)

Variables	Hombres	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres	Mujeres
	hasta 24 años	hasta 24 años	De 25 a 30 años	De 31 a 36 años	De 25 a 36 años	De 37 y más años	De 37 y más años
Ocupación del padre	.3233	.2045	.1573	.2881	.1504	.2934	.1692
Educación del padre	.1343	.0780	.1853	.1435	.2655	.1876	.1931
Educación de la madre	.0973	.2526	.2206	.1674	.2744	.1770	.1328
Educación del individuo	.5121	.3874	.5931	.5747	.5150	.6578	.5407
Primera ocupación	.3509	.7101	.2656	.2579	.6430	.2010	.5490
Cociente intelectual	.0930	.0486	.1012	.1120	.1856	.0101	.2155
Iden. c/empresa	.1438		.1028	.0945		.1637	
Interés en el trabajo			.0705	.0780			
Internaliz. valores empresa	.1179						.1020
Aceptación de riesgos (generales)	.0985						
Aceptación de riesgos (laborales)	.0972						
Modernismo						.0572	.1465

3. Efectos totales sobre la ocupación actual

Al efectuar las comparaciones intermuestrales que se relacionan con la determinación de la ocupación actual de los sujetos (Cfr. Cuadro 24) se aprecian las siguientes tendencias:

- En las muestras de mujeres se observa —como podría esperarse— una relación directa entre la edad y el peso que tuvo la educación del padre en este proceso; pero aparecen relaciones inversas entre la edad y el peso que tuvieron (en el mismo proceso) la ocupación del padre y la educación materna; es decir, que para las personas más jóvenes, la ocupación actual depende, en primer grado, de estos indicadores de los antecedentes sociales. En cierto sentido, esto puede ser explicable por la movilidad ocupacional que pueden haber experimentado las mujeres adultas.
- También se aprecian, en las muestras correspondientes a las personas de ambos sexos, relaciones directas entre la edad y la participación relativa de la educación en la determinación del empleo actual. Esto se debe, por una parte, a que es necesario que transcurra algún tiempo para que, en conjunción con la experiencia que pueden adquirir los individuos en el mercado de trabajo, la educación les permita alcanzar la categoría ocupacional correspondiente al nivel escolar que hayan obtenido, y, por la otra, al hecho de que, a través del tiempo, los niveles ocupacionales inferiores van incorporando individuos que han obtenido una escolaridad superior a la de las personas que ingresaron a esos puestos en el pasado; por lo cual, la educación es menos capaz de determinar la ocupación de los individuos más jóvenes. Sin embargo, además de esta tendencia, se observa que los efectos totales de la educación en las ocupaciones

femeninas son menores en todas las edades y que esta diferencia se acentúa entre las personas más jóvenes de ambos sexos (con coeficiente de 0.51 contra 0.39).

En forma concomitante a lo anterior, la primera ocupación desempeñada adquiere importancia a través del tiempo. No obstante, en el caso de las muestras femeninas esta variable ejerce efectos totales de mayor importancia. En el caso extremo (el cual corresponde a las personas menores de 25 años) el peso de esta variable es de 0.35 para los hombres y de 0.71 para las mujeres. Esto implica, obviamente, que aun los hombres más jóvenes han experimentado una mayor movilidad ocupacional que sus contrapartes de sexo femenino.

Por otra parte, el cociente intelectual ha incrementado su incidencia sobre la ocupación de las personas jóvenes de sexo masculino, lo cual puede reflejar tendencias hacia una mayor competitividad al incorporarse al mercado laboral. En el caso de las mujeres ocurre lo contrario; lo cual tal vez puede significar que, en esos casos, el cociente intelectual favorece, en cierta medida, la movilidad ocupacional intrageneracional.

Hay cuatro actitudes —identificación con la empresa, interés en el trabajo, aceptación de riesgos de carácter general y aceptación de riesgos en el ámbito del trabajo— que han tenido cierta importancia en la determinación de las ocupaciones de los hombres, pero no en la de las mujeres. A su vez, la actitud hacia la modernización intervino en la generación en la determinación del empleo de las personas mayores de 36 años (y muy especialmente en las ocupaciones de las mujeres de estas edades), lo cual puede reflejar que, a través del tiempo, esta actitud tiende a distribuirse en forma más homogénea entre la población total, independientemente de la ocupación que se desempeñe en el mercado de trabajo.

4. Efectos totales sobre el salario

Por último, el Cuadro 25 resume las estimaciones de los efectos totales que las variables consideradas ejercen sobre el salario de los sujetos. Pueden apreciarse las siguientes tendencias:

- La incidencia de la ocupación del padre es más intensa en el salario de los hombres menores de 25 años que en el de los de edades más avanzadas; en cambio, en las muestras compuestas por mujeres se observa la tendencia opuesta (la cual, obviamente, se genera en las pautas conforme a las cuales se ha comportado la transmisión intergeneracional del status para las mujeres que venden su fuerza de trabajo en este mercado. Dichas tendencias se comentaron especialmente en el epígrafe B). En forma correlativa, se observa una disminución de los efectos de la educación del padre sobre el salario de las mujeres jóvenes, con respecto a la determinación del salario de las mujeres mayores. Por otro lado, al analizar las muestras masculinas, se advierte que la educación de la madre tiene una mayor incidencia sobre el salario de los individuos más jóvenes, en tanto que los indicadores del *status* del padre tienen un comportamiento poco definido entre las diversas edades.

El efecto educación–ingreso va aumentando con la edad de los sujetos de ambos sexos (seguramente como consecuencia de la experiencia y de los fenómenos que ya comentamos en el epígrafe C). Sin embargo, se advierte que en las muestras femeninas este efecto es más débil (para todas las edades) que en las muestras correspondientes al sexo masculino. Cabe mencionar, que en las mujeres mayores de 36 años este efecto apenas alcanza

la intensidad que adquiere en la muestra formada por jóvenes varones menores de 25 años.

- La incidencia de la primera ocupación sobre el salario guarda también una relación directa con la edad en las personas de sexo femenino (lo cual es correlativo al comportamiento que tiene el efecto de este fenómeno sobre la ocupación de estas personas); en cambio, en las muestras masculinas la intensidad de este efecto manifiesta un comportamiento inestable a través de las edades de los sujetos.
- El cociente intelectual tiene una mayor incidencia sobre el salario de las mujeres que sobre el de los hombres. Es además interesante observar, por una parte, que el efecto de esta variable sobre el ingreso aumenta en las edades intermedias (lo cual podría estar relacionado con las pautas, que, a través de la vida activa del sujeto, sigue su propio desarrollo intelectual), y por la otra, que las tendencias observadas en el efecto de esta variable sobre el salario son distintas de las que se advierten en el efecto de este cociente sobre la ocupación de los entrevistados de sexo femenino.
- Las variables actitudinales, que no incidieron significativamente en el *status* ocupacional de las mujeres, ejercen, sin embargo, algunos efectos perceptibles sobre el salario de las mismas. Así, la identificación con la empresa tiene efectos importantes en el salario de las mujeres de 25 años de edad en adelante; la actitud de aceptación de riesgos de carácter general incide significativamente (con más intensidad que los indicadores de los antecedentes sociales) en el ingreso de las mujeres de 25 a 36 años, y la internalización de valores empresariales tiene un efecto visible en el salario de las muje-

res de 37 años en adelante. En el caso de los varones, hay algunas actitudes que sólo modifican el salario de los más jóvenes (éstas son la internalización de valores empresariales y la aceptación de riesgos de carácter general); otras más, inciden sobre los salarios en proporciones similares en los individuos de todas las edades —tales son la identificación con la empresa y la aceptación de riesgos en el trabajo— la actitud "interés en el trabajo" sólo incide, moderadamente, en el salario de los individuos de 25 a 30 años de edad. Por su parte, la actitud hacia la modernización tiene una influencia de intensidad semejante en el salario de las personas de ambos sexos que han rebasado los 36 años de edad.

- Por último, el efecto ocupación–ingreso (para las personas de cada uno de los sexos) describe una tendencia semejante a la del efecto educación–ingreso. En este caso, sin embargo, el salario de las mujeres de 37 años y más de edad es más sensible a la ocupación que el de los hombres de esas mismas edades. (La Gráfica II representa los perfiles escolaridad–edad–ingreso correspondientes a los individuos de uno u otro sexo).

CUADRO 25
Efectos totales de diversas variables sobre el salario (comparación entre submuestras)

<i>Variables</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
	<i>hasta 24</i>	<i>hasta 24</i>	<i>De 25 a 30</i>	<i>De 31 a 36</i>	<i>De 25 a 36</i>	<i>De 37 y más</i>	<i>De 37 y más</i>
	<i>años</i>	<i>años</i>	<i>años</i>	<i>años</i>	<i>años</i>	<i>años</i>	<i>años</i>
Ocupación del padre	.2470	.0785	.1280	.1695	.0696	.1741	.2566
Educación del padre	.1751	.1407	.1296	.1750	.1375	.1470	.2239
Educación de la madre	.1675	.0868	.1783	.1619	.0974	.0676	.1109
Educación del individuo	.4278	.1990	.5237	.5033	.3502	.5380	.4678
Primera ocupación	.1864	.2914	.0941	.1736	.3799	.1341	.5583
Cociente intelectual	.0663	.1858	.1388	.1028	.2689	.0872	.1903
Iden. c/empresa	.1591		.1315	.1381	.1819	.1209	.2569
Interés en el trabajo		.1235	.0496				
Internaliz. valores empresa	.0603						.1533
Aceptación de riesgos (generales)	.0679				.1484		
Aceptación de riesgos (laborales)	.0605		.0376	.0482	.0296	.0805	
Modernismo						.0590	.0577
Ocupación actual	.2875	.3371	.2608	.4603	.5077	.4996	.6580

VI. Distribución de oportunidades, educación y empleo

Uno de los principales objetivos de este estudio ha sido obtener información sobre la medida en la cual el *status* ocupacional de los entrevistados depende —en las diversas edades y sexos— de factores adscriptivos, tales como los antecedentes sociales de la familia de la cual proceden; o bien, si se ha logrado por los propios sujetos, a través de las habilidades características de la personalidad, adquiridas en su proceso de socialización. Información de este tipo puede obtenerse, por ejemplo, si se logra identificar —al interior de las relaciones existentes entre educación y ocupación— la proporción de dichas relaciones que puede ser imputable a los antecedentes sociales del sujeto; puesto que la educación está condicionada —entre otras cosas— por los mencionados antecedentes del individuo.

En el capítulo anterior se hizo un esfuerzo que, de alguna manera, arrojó luz sobre el comportamiento de este fenómeno, especialmente al determinar la intensidad de los "efectos totales" que diversos indicadores del estrato socioeconómico (del cual proceden los individuos) generan sobre los indicadores de la actual posición socioeconómica de los mismos, es decir, su ocupación y su salario. Para ello se consideró tanto la influencia "directa" que tales antecedentes tienen sobre las variables dependientes como la influencia "indirecta" que esos fenómenos pudieron haber tenido sobre las mismas, a través de la influencia que aquéllos ejercen sobre ciertas variables intervinientes, como son la educación del sujeto, o sus características intelectuales o afectivas. Así fue posible, además de comprobar las hipótesis planteadas al iniciar este estudio,

examinar las variaciones resultantes de la aplicación del modelo a diversas submuestras, lo cual permitió conocer la forma en que las relaciones examinadas han evolucionado a través del tiempo.

Con todo, las estimaciones anteriores pueden mejorarse, especialmente por dos razones. Por una parte, como no era posible determinar *a priori* la secuencia de causalidad que pudo existir entre la educación de ambos progenitores del sujeto y la ocupación que desempeñó uno de ellos, en el capítulo anterior tuvimos que estimar, por separado, los "efectos totales" que cada una de esas características ejerció sobre las variables que tratábamos de explicar. No fue posible, en consecuencia, obtener una medida más compleja de los efectos que, en conjunto, las variables aludidas generaron en los fenómenos de carácter interviniente o dependiente que formaron parte del modelo. La segunda razón a que hacíamos referencia consiste en que los "efectos totales" que se estiman a través del análisis de trayectorias están condicionados, como es obvio, por el orden de determinación que —con base en la teoría subyacente en el modelo— se han establecido para fundamentar el análisis. Es posible, sin embargo, que alguna de las variables consideradas, además de intervenir en la determinación de los demás elementos del modelo —de conformidad con las pautas establecidas en el mismo— modifique de alguna manera el comportamiento de las variables que en el modelo aparecen como "antecedentes" de dicha variable, dando así paso a un efecto de carácter cíclico o de retroalimentación. Puede pensarse, por ejemplo, que la primera ocupación desempeñada en el mercado haya podido proporcionar incentivos para adquirir más educación formal; o bien, que cuando los sujetos perciben, desde el sistema educativo, la magnitud que puede alcanzar el efecto educación–ocupación, ellos de-

cidan incrementar la dosis de educación formal que en otras condiciones hubieran pretendido obtener.

Por estas razones, hemos efectuado, en forma complementaria a los análisis reportados en el capítulo anterior, un "Análisis de Comunalidad" (siguiendo el modelo desarrollado por Mayeske *et al.* Cfr. Kerlinger & Pedhazur, 1973), el cual permite determinar las proporciones de la varianza de cierta variable dependiente, que de hecho pueden explicarse en forma específica por cada una de las variables que intervienen en el modelo, cuando estas variables se encuentran correlacionadas con otras de las que predicen a la misma variable dependiente. Además, este análisis puede utilizarse para estimar las proporciones de la varianza de alguna variable dependiente, que pueden ser atribuibles a determinadas conjunciones de variables independientes, es decir, a la unión de dos o más variables predictivas, así como las proporciones de dicha varianza que pueden imputarse a la interacción, esto es, la intersección de dos o más variables.

A. Análisis de comunalidad sobre la educación del individuo

El modelo del cual partimos para efectuar este análisis está compuesto de los mismos elementos que se consideraron en el capítulo anterior:

$$E = \beta_E O + \beta_E S + \beta_E M + e$$

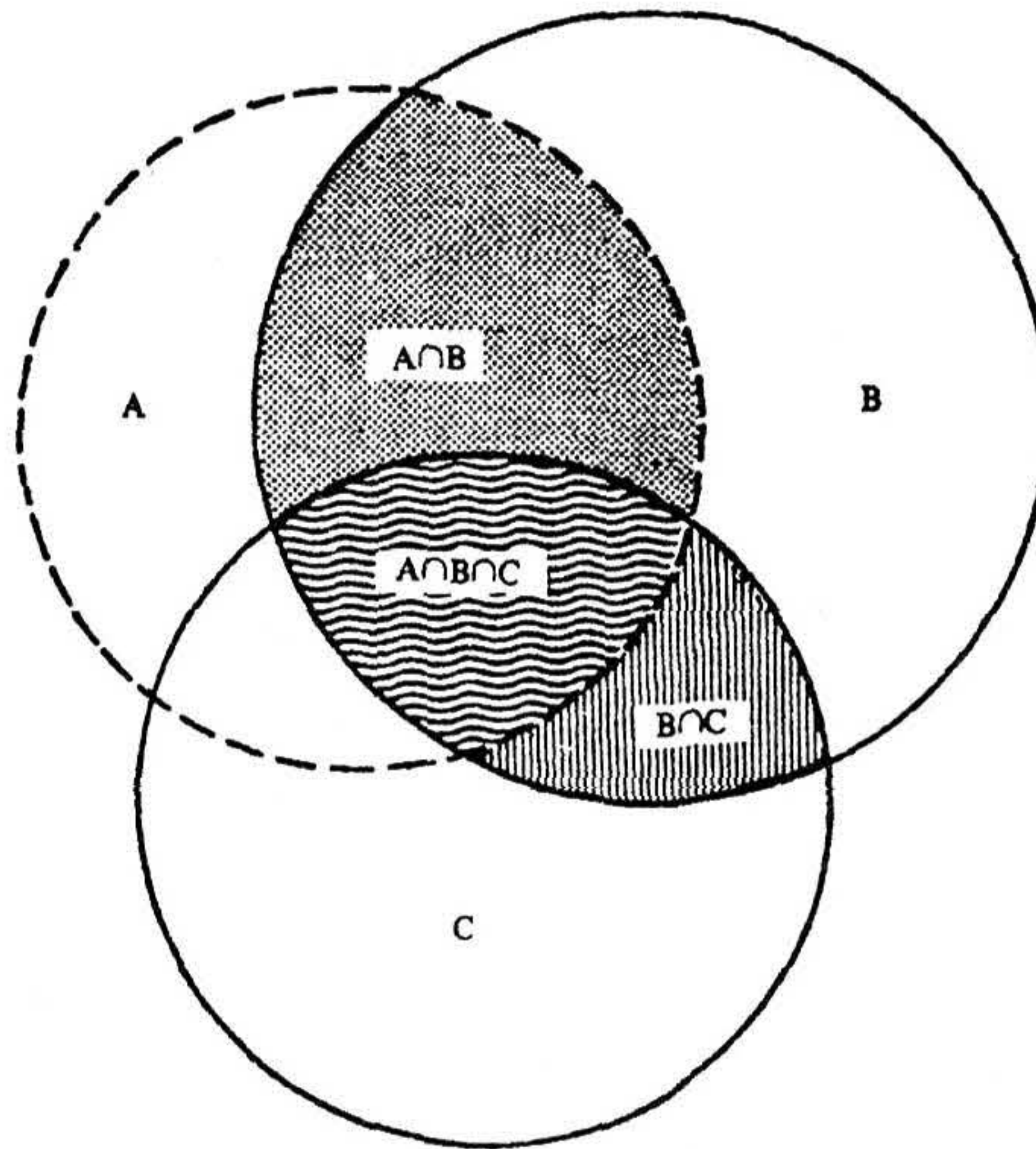
Para facilitar la interpretación de los resultados de este modelo, en el Cuadro 26 se presentan, en forma agregada, las proporciones de la varianza de esta variable dependiente que pueden atribuirse a las combinaciones de variables que nos parecieron más relevantes, en función de la teoría que nos sirvió de punto de partida. No puede esperarse, por tanto, que

al sumar los diversos renglones de este cuadro se obtenga como resultado el valor de la R^2 que se refiere a la explicación de la varianza de la educación que se obtuvo al estimar esta función, ya que un mismo resultado —como puede ser la contribución de determinada unión o intersección de variables, o la contribución específica de alguna variable— pudo haberse incluido en más de uno de los renglones de dicho cuadro; asimismo, es posible que estos renglones no contengan todas las combinaciones contempladas en el análisis global, el cual aparece en el apéndice.

Como puede observarse en el Cuadro 26, el peso que realmente han tenido las características del padre de los sujetos en la determinación de la educación de los entrevistados ha disminuido ligeramente a través del tiempo, para las personas de ambos sexos. No puede afirmarse, sin embargo, que exista de hecho una relación directa entre las edades de los sujetos y el peso que las características paternas tuvieron en la determinación de la escolaridad de los mismos, ya que los índices de determinación sólo se redujeron del 4.6 al 3.5% en el caso de las mujeres, y del 11.9 al 9.9% en el de los hombres. Por su parte, la contribución específica en la educación de la madre descendió del 8.5 al 4.9% en las mujeres y se mantuvo alrededor del 2% en los hombres. La contribución de la combinación de la educación de ambos progenitores siguió una tendencia en forma de *U* invertida en el caso de las mujeres y descendió del 15.3 al 8.2% en el caso de los varones. Claramente se advierte, por otra parte, que estas características culturales han tenido una mayor influencia en la determinación de la educación de las mujeres, de la que tuvo en ellas la posición ocupacional del padre. En cambio, la educación de los varones estuvo, principalmente, condicionada por las características educativas y ocupacionales de los padres respectivos. Además,

cabe hacer notar que la capacidad predictiva del modelo disminuye notablemente, a través del tiempo, para personas del sexo masculino, mientras que en relación con las personas del sexo femenino se mantiene, prácticamente, en el mismo nivel.

GRAFICA IV
Análisis de comunalidad sobre la educación



Cuadro 26
Explicativo de la gráfica IV
(% de varianzas explicadas)

		<i>MUJERES</i>			<i>HOMBRES</i>		
		<i>Menos de 25 años</i>	<i>De 25 a 36 años</i>	<i>Más de 37 años</i>	<i>Menos de 25 años</i>	<i>De 25 a 36 años</i>	<i>Más de 37 años</i>
Ocupación del padre	= A =	.0085	.0019	.0235	.0530	.0473	.0409
Educación del padre	= B =	.0188	.0270	.0064	.0192	.0196	.0277
Educación de la madre	= C =	.0493	.0540	.0847	.0199	.0275	.0289
$A \cap B + A + B$	=	.0345	.0330	.0460	.0986	.0899	.1190
$B \cap C + A + B$	=	.1612	.2422	.1558	.0816	.1073	.1528
R2	=	.2846	.2706	.2660	.2862	.3564	.4837

B. Análisis de comunalidad sobre la primera ocupación

Se partió, también en este caso, del modelo presentado en el capítulo anterior:

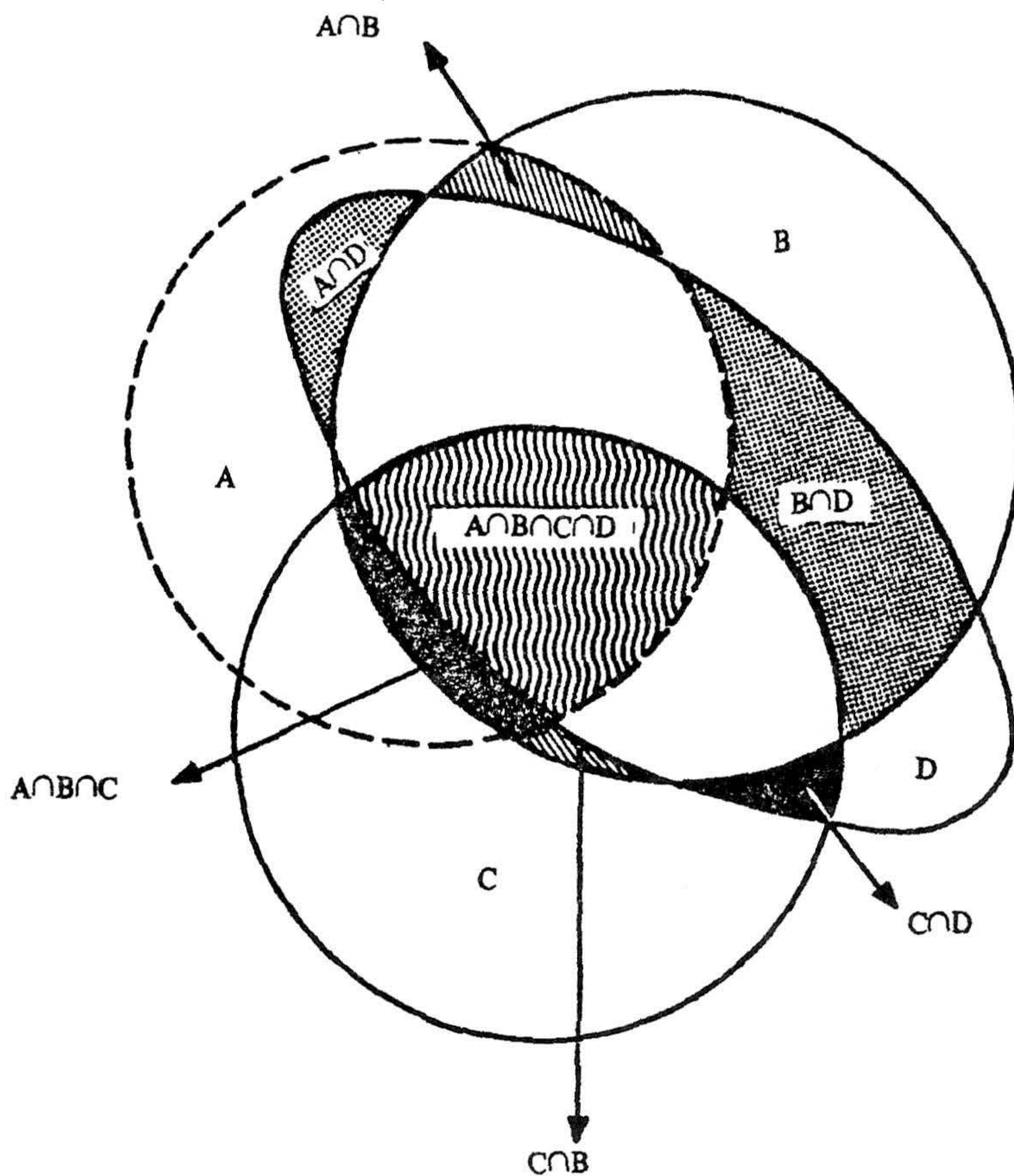
$$F = \beta_{FO} + \beta_{FS} + \beta_{FM} + \beta_{FM} + e$$

La interpretación del resultado de este análisis aparece en el Cuadro 27.

Por su propia naturaleza, este análisis permite obtener una imagen bastante clara de la dinámica que ha estado operando en el mercado de trabajo, ya que en él se controla implícitamente el tiempo, debido a que los datos se refieren, en todos los casos, al nivel ocupacional en el cual ingresaron al mercado los sujetos que ahora tienen diversas edades.

En las muestras femeninas se distinguen con mayor claridad algunas tendencias históricas, ya que en los varones aparece un grupo (el de 31 a 36 años) que se aparta de la tendencia que podrían describir las demás submuestras. En términos generales, se advierte que la educación es la variable que tiene la mayor capacidad predictiva, aun cuando esta variable ha perdido importancia como determinante de la primera ocupación de los sujetos de sexo femenino (de 27.6 a 8%). En cambio, en las muestras masculinas este efecto ha tendido a aumentar a través del tiempo —del 3 al 12 o 13%— (una posible explicación de esta tendencia fue señalada en el capítulo V).

GRAFICA V
Análisis de comunalidad sobre la ocupación actual



CUADRO 27
Explicativo de la gráfica V

		MUJERES			HOMBRES			
		Menos de 25 años	De 26 a 36 años	Más de 37 años	Menos de 25 años	De 25 a 30 años	De 31 a 36 años	Más de 37 años
Ocupación del padre	= A =	.0263	.0204	.0069	.0297	.0128	.0203	.0246
Educación del padre	= B =	.0008	.0013	.0000	.0017	.0083	.0065	.0060
Educación de la madre	= C =	.0129	.0116	.0027	.0001	.0018	.0001	.0009
Educación del individuo	= D =	.0804	.1008	.2757	.1199	.0755	.1298	.0362
(A ∩ B + A + B)	=	.0296	.0914	.0084	.0366	.00207	.0384	.0437
(B ∩ C + B + C)	=	.0245	.0698	.0036	.0031	.0219	.0078	.0132
(A ∩ B ∩ C) + (A ∩ B) + (B ∩ C) + (A + B + C)	=	.0891	.1772	.0151	.0492	.0368	.0486	.0637
(A ∩ D + A + D)	=	.1230	.1375	.3046	.1925	.1067	.1917	.0814
(B ∩ D + B + D)	=	.0841	.1093	.7808	.1270	.1016	.1512	.0517
(C ∩ D + C D)	=	.1171	.1348	.3170	.1249	.0901	.1353	.0426
	R ² =	.3524	.4387	.4366	.3276	.3638	.4534	.3116

Por otra parte, en las muestras formadas por varones, la combinación de variables que aparece con mayor peso es, en todos los casos, la conjunción formada por la ocupación del padre y la educación del sujeto; mientras que, en las muestras formadas por individuos de sexo femenino, esta combinación sólo es la más importante entre las personas menores de 25 años. En la muestra integrada por mujeres de 25 a 36 años aparece con mayor peso la combinación formada por la educación de ambos progenitores (17%); en tanto que en la de mujeres de 37 años en adelante, este lugar lo tiene la combinación de la educación de la madre y la educación del sujeto (31.7% de la varianza). Así pues, las diferencias intersexuales que aparecieron en las pautas de transmisión del *status* (y que ya han sido comentadas, Cfr. supra V.B) repercuten en la determinación de la primera ocupación de los sujetos. Asimismo, es probable que el comportamiento de la educación en este proceso revele que, en las mujeres, puede estarse acentuando el fenómeno de la minusvaloración de la educación, al cual también nos hemos referido con anterioridad (Cfr. supra, V.C.).

C. Análisis de comunalidad sobre la ocupación actual

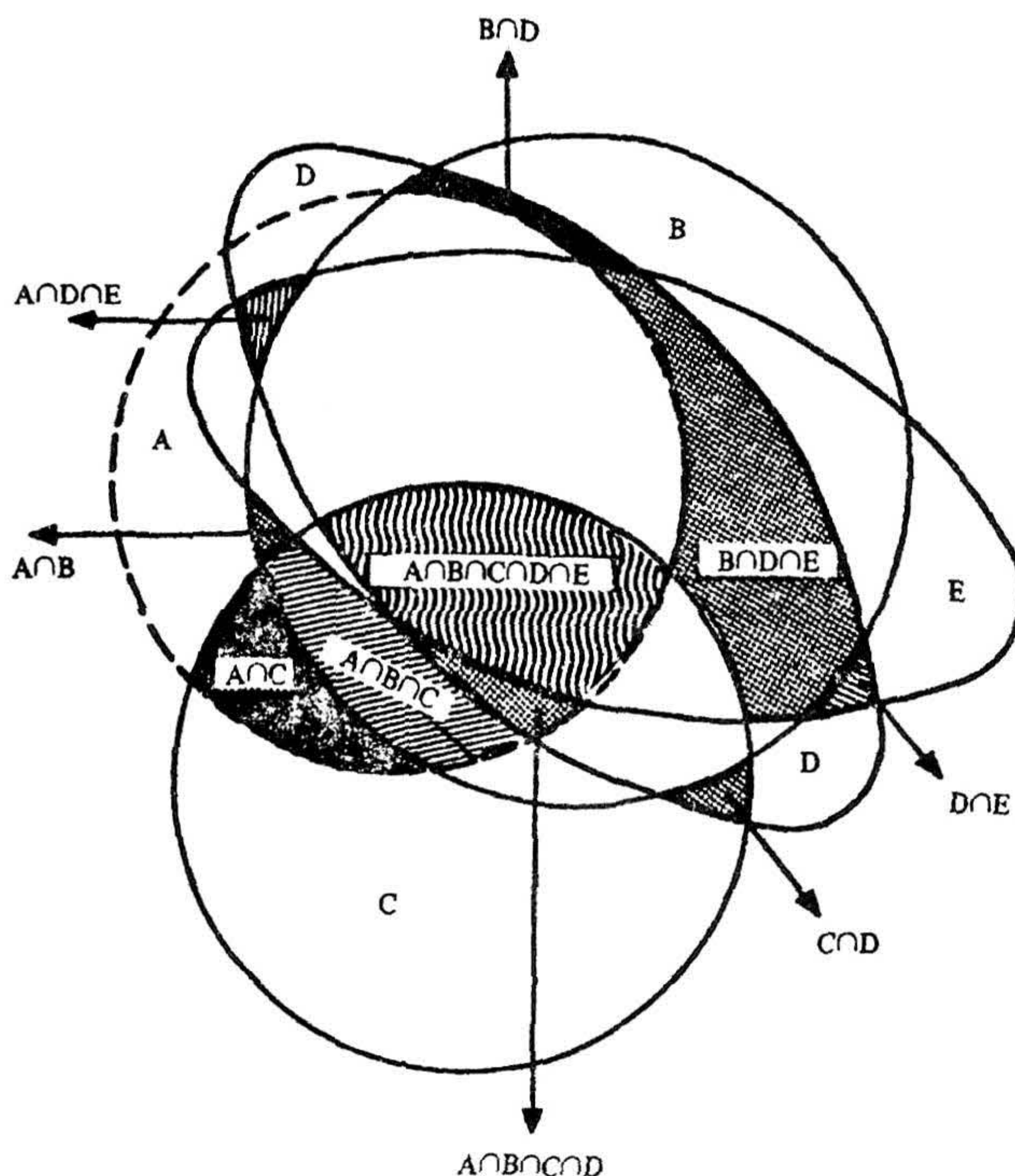
En virtud, por un lado, de la alta capacidad predictiva que, en relación con la ocupación actual, se logró al considerar como determinantes de la misma la ocupación del padre, la educación del padre, la educación de la madre, la educación del individuo y la primera ocupación y, por otro lado, del hecho de que el análisis de comunalidad requiere estimar un considerable número adicional de ecuaciones para cada variable que se incorpore en la ecuación de regresión, decidimos examinar la determinación de esta variable mediante el siguiente modelo:

$$P = \beta_{PO} + \beta_{PS} + \beta_{PM} + \beta_{PE} + \beta_P + e$$

El cuadro 28 muestra la interpretación de los resultados de este modelo. En primer lugar, se advierte que el efecto independiente de la educación sobre las ocupaciones femeninas es bastante menor que el que esta variable genera en las ocupaciones masculinas, a pesar de que dicho efecto ha decrecido (del 17.9 al 8.3%) a través del tiempo, en las muestras formadas por varones. En segundo lugar, la primera ocupación es la variable que, considerada aisladamente, tiene una mayor capacidad para predecir las ocupaciones de las mujeres, no obstante que su efecto tiende a decrecer a través del tiempo. En las muestras masculinas, el primer lugar corresponde a la educación de los sujetos. (En esas muestras, el efecto de la educación tiende a aumentar con el paso del tiempo, por las razones que ya hemos mencionado, del 8.2 al 17.9%). En tercer lugar, al considerar los efectos que diversas combinaciones de fenómenos producen sobre esta variable dependiente, se advierte que —para las mujeres— reviste especial importancia la conjunción formada por la educación de la madre, la educación del sujeto y la primera ocupación, pues éstas podrían explicar del 35 al 49% de la varianza de las ocupaciones de los sujetos mencionados; en tanto que para los hombres lo que parece más relevante en la combinación formada por la ocupación del padre, la educación del sujeto y la primera ocupación (la cual puede aportar entre el 35 y el 47% en las variaciones en las ocupaciones de los varones). Estos datos comprueban, una vez más, que en la socialización y en el destino ocupacional de las mujeres ha intervenido con mayor peso la educación materna; que en el caso de los hombres esto ha dependido más directamente de la posición ocupacional del padre; que el puesto que actualmente ocupan las mujeres está fuertemente condicionado por el empleo que ellas tuvieron al incorporarse al mercado, lo cual refleja, obviamente, una

movilidad intrageneracional bastante escasa, así como el hecho de que el puesto que desempeñan los varones depende, en mayor grado, de la educación formal que ellos obtuvieron, aun cuando el efecto educación–ocupación es menos intenso para los individuos más jóvenes, en virtud de los dos fenómenos apuntados más arriba. Las Gráficas IV a VI representan los análisis de comunalidad que hemos efectuado. Cada gráfica está acompañada de un cuadro en el que se presentan los resultados numéricos de estos análisis.

GRAFICA VI
Análisis de comunalidad sobre la primera ocupación



CUADRO 28
EXPLICATIVO DE LA GRAFICA VI

		MUJERES			HOMBRES			
		Menos de 25 años	De 25 a 36 años	Más de 37 años	Menos de 25 años	De 25 a 30 años	De 31 a 36 años	Más de 37 años
Ocupación del padre	= A =	.00127	.00165	.00411	.01620	.00069	.01069	.00656
Educación del padre	= B =	.00029	.00287	.00006	.00067	.00079	.00049	.00000
Educación de la madre	= C =	.00306	.00226	.00208	.00018	.00277	.00232	.00030
Educación del individuo	= D =	.03363	.04835	.03566	.08253	.12889	.10377	.17890
Primera ocupación	= E =	.32625	.15438	.17184	.07500	.04277	.03415	.02310
$A \cap B + A + B$	=	.000004	.00748	.00566	.01621	.00179	.01379	.00739
$B \cap C + B + C$	=	.00605	.00817	.00410	.00071	.00007	.00519	.00049
$(A \cap B \cap C) + (A \cap B) + (A \cap C) + (B \cap C) + A + B + C$	=	.00605	.01608	.00916	.01831	.00353	.01379	.00970
$A \cap D + A + D$	=	.01527	.05124	.04189	.11211	.13599	.11789	.20799
$B \cap D + B + D$	=	.01218	.04598	.03641	.08389	.13699	.10709	.18689
$C \cap D + C + D$	=	.02081	.05239	.03625	.08591	.14639	.11779	.19339
$(A \cap B \cap C \cap D) + (A \cap B) + (A \cap C) + (A \cap D) + (B \cap C) + (B \cap D) + (C \cap D) + (A \cap B \cap C) + (A \cap C \cap D) + (B \cap C \cap D) + A + B + C + D$	=	.00338	.07728	.03713	.13651	.2294	.70922	.33162
$(A \cap E) + (A + E)$	=	.33238	.16788	.18780	.11030	.04589	.05399	.03549
$(D \cap E) + (D + E)$	=	.43450	.31867	.42681	.25791	.24619	.23519	.24289
$(A \cap D \cap E) + (A \cap D) + (A \cap E) + (D \cap E) + (A + D + E)$	=	.45131	.35022	.46986	.35191	.27099	.30629	.50009
$(B \cap D \cap E) + (B \cap D) + (B \cap E) + (D \cap E) + (B + D + E)$	=	.43998	.33852	.43272	.26099	.26979	.24709	.25919
$(C \cap D \cap E) + (C \cap D) + (C \cap E) + (D \cap E) + (C + D + E)$	=	.45581	.35121	.45432	.26803	.27819	.29845	.26379
$(A \cap B \cap C \cap E) + (A \cap B) + (A \cap C) + (A \cap E) + (B \cap C) + (B \cap E) + (C \cap E) + (A \cap B \cap C) + (A \cap C \cap E) + (B \cap C \cap E) + A + B + C + E$	=	.38884	.23502	.17623	.12046	.06196	.07850	.04242
$(A \cap B \cap D \cap E) + (A \cap B) + (A \cap D) + (A \cap E) + (B \cap D) + (B \cap E) + (D \cap E) + (A \cap B \cap D) + (A \cap B \cap E) + (B \cap D \cap E) + A + B + D + E$	=	.37671	.31490	.25194	.32648	.29332	.33126	.33711
$(A \cap C \cap D \cap E) + (A \cap C) + (A \cap D) + (A \cap E) + (C \cap D) + (C \cap E) + (D \cap E) + (A \cap C \cap D) + (A \cap D \cap E) + (C \cap D \cap E) + A + C + D + E$	=	.52126	.39627	.50140	.37266	.35008	.34304	.32211

VII. Conclusiones

A. Determinantes de la educación

Las pautas de acceso a la escolaridad que se observaron en la población encuestada, revelaron diferencias intertemporales que adquieren mayor intensidad entre los individuos de sexo masculino. Para éstos, el modelo va perdiendo poder explicativo a través del tiempo, lo que obviamente significa que las relaciones entre los antecedentes sociales y la escolaridad tienen mayor fuerza en las muestras formadas por hombres de más de 24 años de edad. Esto pudo explicarse por la movilidad educacional que han experimentado los individuos más jóvenes, especialmente en relación con la escolaridad que alcanzaron sus madres. En cambio, la incidencia de la ocupación paterna sobre la educación de los sujetos permanece prácticamente en el mismo nivel con el transcurso del tiempo.

Por otra parte, los coeficientes de determinación múltiple que corresponden a las muestras femeninas, son muy parecidos en todas las edades. Se observó, con todo, un ligero descenso en la incidencia de la educación materna y en la de la ocupación del padre, así como una tendencia en forma de "U" invertida, en el efecto combinado de la educación de ambos progenitores sobre la de los individuos entrevistados. Esto significa que el peso de tales variables es mayor en las personas de edades intermedias.

El examen detallado de la distribución de estas variables reveló, además, que todavía no han ingresado al mercado de trabajo, en su totalidad, las personas jóvenes que llegaron al nivel superior de enseñanza que proceden de los estratos sociales superiores, y, por otro lado, que los padres de familia

pertenecientes a estos estratos tienen una mayor propensión a asegurar que sus hijos varones obtengan altos niveles educativos, para que de ese modo puedan ellos heredar el *status* que los primeros alcanzaron. Asimismo, fue interesante constatar que la escolaridad de las mujeres depende, más bien, de la educación materna. Finalmente, cabe señalar que el modelo que aquí se sometió a prueba no pudo explicar entre el 52 y el 83% de la varianza de la educación de los individuos entrevistados. Esto puede atribuirse a que se trata de observaciones efectuadas en un ambiente geográfico que históricamente se ha distinguido por disfrutar de un desarrollo educativo superior al del resto del país.

B. Determinantes de la primera ocupación

Esta variable depende, fundamentalmente, de la educación adquirida por el sujeto, independientemente de su sexo. En las mujeres, ocupa un segundo lugar la educación materna, y en casi todas las muestras masculinas, este lugar lo tiene la ocupación del padre. El efecto educación–primera ocupación ha disminuido sensiblemente en las muestras formadas por mujeres; en cambio, en las muestras de varones este efecto fue mayor para personas de edades jóvenes e intermedias. Se confirmó la hipótesis de la "minusvaloración de la educación", para los niveles inferiores de escolaridad. Esto ha afectado con mayor intensidad a las mujeres, y puede explicarse en virtud de que ellas no tienen tantas probabilidades como los hombres de acceder, mediante su educación, a los puestos de mayor jerarquía.

C. Determinantes del cociente intelectual

Esta variable es también generada, principalmente, por la educación del sujeto. El segundo lugar lo tienen la educación

del padre en todas las submuestras femeninas; la ocupación del padre en tres submuestras masculinas, y la educación de la madre en una submuestra masculina. Pudo advertirse, por otra parte, que en las mujeres, esta variable también es sensible a la primera ocupación que ellas desempeñaron en el mercado. Así pues, para los hombres, el cociente intelectual depende principalmente de las oportunidades educativas que tuvieron a su alcance, e, indirectamente, de la clase social de la cual proceden. En las mujeres, este cociente depende, además de su educación, de las oportunidades que tuvieron al ingresar al mercado laboral, las cuales pudieron o no haber favorecido el desarrollo de sus habilidades intelectuales.

D. Determinantes del perfil actitudinal

1. Identificación con la empresa

Esta es una característica que varía fundamentalmente en el sentido del destino ocupacional y el salario de los individuos de sexo masculino. En los mayores, esta actitud depende de la ocupación del padre y de la educación obtenida, y en los jóvenes ella sólo está determinada por la educación del sujeto. Esto puede explicarse por la movilidad educacional intergeneracional que observamos entre los sujetos jóvenes que fueron entrevistados.

2. Interés en el trabajo

Esta variable resultó significativa en una submuestra correspondiente a cada sexo. En la submuestra formada por mujeres, esta actitud dependió de los antecedentes del padre, mientras que en la correspondiente a los hombres, fue generada por la educación del sujeto y por la educación de la madre.

3. Identificación con valores empresariales

También fue significativa esta variable en una submuestra correspondiente a cada sexo. En la población femenina, ella está determinada por el cociente intelectual; en la masculina, lo está por la educación del sujeto. Esto puede atribuirse a las diferencias observadas en las oportunidades educativas a que tienen acceso los individuos de uno u otro sexo.

4. Aceptación de riesgos de carácter general

En la misma forma que las dos actitudes anteriores, ésta fue relevante en una submuestra de cada sexo. En ambos casos fue generada por la educación del individuo y, en las mujeres, también lo fue por la primera ocupación desempeñada en el mercado de trabajo.

5. Aceptación de riesgos en el trabajo

Al igual que la identificación con la empresa, esta actitud tiene importancia, principalmente, en los sujetos de sexo masculino. En todas las submuestras de este sexo, dicha actitud fue generada por el cociente intelectual. En los varones jóvenes, también lo fue por la primera ocupación y por la educación adquirida. En cambio, en los hombres mayores de 30 años, esta característica fue generada en los antecedentes sociales.

6. Modernización

Esta variable fue significativa en las dos submuestras de personas mayores de 36 años. En ambos casos, ella depende de los antecedentes del padre, de la educación adquirida por el sujeto y de la primera ocupación desempeñada por él mismo.

En resumen, hay tendencias, a través del tiempo, hacia una mayor participación de la educación en la generación de algunas de estas actividades y hacia una menor intervención de los antecedentes sociales en la generación de las mismas.

Queda, por supuesto, por aclarar, la forma específica en que este proceso se lleva a cabo. Por otra parte, se advierten también tendencias hacia una mayor homogeneidad de la población con respecto a sus actitudes hacia el modernismo. Todo esto apoya la hipótesis que relaciona la educación con la formación de actitudes funcionales al empleo.

E. Determinantes de la ocupación actual

Se lograron índices de explicación satisfactorios (alrededor del 66% de la varianza de este fenómeno). La principal variable determinante de la ocupación es, para las mujeres, el primer empleo que ellas desempeñaron en el mercado, y, para los hombres, la educación que ellos adquirieron. Para éstos, la relevancia de la educación aumenta en función de la edad. Esto denota la existencia de contrastes entre las carreras ocupacionales de los individuos, según pertenezcan a uno u otro sexo; así como que las mujeres no tienen las mismas oportunidades para acceder a ocupaciones de mayor jerarquía, mediante la educación que hayan alcanzado.

En las muestras de mujeres, la educación ocupa un segundo lugar, como determinante del puesto desempeñado actualmente. (En parte, esto se debe a los efectos indirectos que la educación genera en la ocupación, a través del primer empleo, del cociente intelectual y del perfil afectivo). Este lugar corresponde, en las muestras masculinas de personas menores de 30 años, a la primera ocupación desempeñada en el mercado, y en las de 31 años de edad y más, a la ocupación del padre. Todo esto corresponde a los patrones de movilidad que ocurren a través del tiempo, así como el grado en el cual la educación de estos sujetos depende de la posición social que ocuparon sus padres. Además, resulta de interés señalar que varias de las actitudes mencionadas en el epígrafe anterior, así como el cociente intelectual, inciden en la ocupación actual de los

sujetos —especialmente en los de sexo masculino— cuando las demás características permanecen constantes. Esto es consistente con la hipótesis planteada en el marco teórico, en relación con el papel que puede desempeñar el perfil afectivo en la determinación de la posición ocupacional que se alcanza en el transcurso del tiempo. Sin embargo, una demostración más sólida de este fenómeno sólo podría lograrse mediante observaciones longitudinales, en las cuales puedan detectarse los cambios en la ocupación que resulten de modificaciones en estas actitudes, manteniendo constantes todos los demás factores que pueden intervenir en el proceso.

F. Determinantes del salario

En las muestras femeninas, el salario depende, en primer lugar, de la ocupación que estos sujetos desempeñan actualmente. En cambio, en las muestras masculinas, esta variable depende fundamentalmente de la educación que adquirieron los sujetos. En todas las submuestras femeninas, el segundo lugar lo ocupa el puesto que estas personas desempeñaron al ingresar al mercado; mientras que, para los hombres, este lugar corresponde a la ocupación que ellos desempeñan en la actualidad. Esto refleja, además de una mejor movilidad ocupacional en las personas de sexo femenino, una también menor correspondencia entre la educación de estos sujetos y el ingreso que perciben. Además, algunas de las actitudes que aquí consideramos, intervienen directamente en el salario de las personas de ambos sexos; lo que denota que, para las mujeres, el mercado remunera estas características afectivas, a pesar de que no les garantiza acceder, mediante ellas, a las posiciones de alto rango.

Por otra parte, se observó que los antecedentes sociales inciden, en mayor medida, sobre el salario de las mujeres de 37 años de edad en adelante y sobre el de los varones menores

de 25 años. Esto refleja, una vez más, que el salario de los sujetos de sexo masculino tiende a depender menos de estos antecedentes, en las etapas más avanzadas de la historia ocupacional, y que el salario de las mujeres está, principalmente, condicionado por las oportunidades que ellas tienen a su alcance, una vez que ingresan al mercado de trabajo.

G. Hipótesis rechazadas o no comprobadas

Se rechazó la hipótesis según la cual las características étnicas de los sujetos influyen, independientemente de la ocupación paterna, edad, sexo y educación adquirida, en la determinación del primer empleo. Asimismo, fue rechazada la hipótesis que atribuía un efecto independiente sobre la primera ocupación, a la circunstancia de que una cierta dosis de educación se hubiera obtenido en escuelas privadas o públicas. Por otro lado, no pudo comprobarse la hipótesis de que el entrenamiento extraescolar facilite la movilidad ocupacional de los sujetos, manteniendo constantes la ocupación paterna, la educación adquirida, la edad y el sexo del individuo.

H. Recapitulación

1. En cuanto a las funciones del sistema educativo

Para la fuerza de trabajo que está ocupada en esta actividad, se observó que el sistema educacional no ha favorecido el desarrollo de habilidades vocacionales en sentido estricto; pero que sí ha contribuido a generar habilidades generales y una serie de actitudes, que el mercado de trabajo remunera en forma diferencial.

2. En cuanto a la hipótesis de la segmentación de los mercados

Se recogieron evidencias que indican que la fuerza de trabajo ocupada en este sector industrial procede, fundamen-

talmente, del segmento primario del mercado de trabajo. Además, se observó una clara segmentación entre los mercados a los cuales acceden los individuos de sexo masculino y el sexo femenino, misma que modifica los efectos que la educación puede generar en la ocupación y el ingreso de los sujetos. Además, el peso que en todos los casos tiene la primera ocupación, como determinante de la ocupación actual, denota una relativa impermeabilidad de las ocupaciones que configuran el segmento primario del mercado laboral.

3. En cuanto a la hipótesis de la reproducción del sistema

Se recogieron evidencias que indican que la fuerza de trabajo ocupada en el sector industrial ha experimentado una clara movilidad educativa intergeneracional. Sin embargo, se siguen observando pautas de transmisión intergeneracional del *status*, las cuales adoptan diferentes modalidades en las personas de uno u otro sexo.

4. Resumen

Los análisis aquí presentados permitieron comprobar que las relaciones existentes entre los antecedentes sociales, la escolaridad, la ocupación y el ingreso, tienen un grado de complejidad superior al que se había considerado en otras investigaciones. El grado de especificidad aquí alcanzado, permitió avanzar en el esclarecimiento de los factores que facilitan el que unos cuantos individuos hayan tenido éxito en este mercado de trabajo, que se caracteriza por su alta competitividad. Esperamos que futuras investigaciones profundicen más en el conocimiento de estos factores y en su observación en otros campos de la actividad laboral.

Referencias bibliográficas

Arrow, K.J. "Higher Education as a Filter", en *Journal of Public Economics*, II-3, 1973 (julio), pp. 193-216.

Becker, Gary, S. *Human Capital*, New York, National Bureau Economic Research and Columbia University Press, 1964.

Bowles, Samuel y Herebert Gintis. "The problem with Human Capital Theory —A marxian critique", en *The American Economic Review*, Vol. LXV, No. 2, (mayo) 1975, pp. 74-83.

Calabi, Andrea S. *et al. Dual Labor Market in Latin America, An Empirical Test*, Summary, Berkeley, 1974, mimeo.

Carnoy, Martin. *Schooling, Income, the Distribution of Income, and Unemployment: A critical Appraisal*, Paris, OECD, Economic Development and Statistics Program, CDIE, 1973, mimeo.

———. *Segmented Labor Markets: A Review of the Theoretical and Empirical Literature and its Implications for Educational Planning*, Paris, UNESCO (IIEP Seminar), 1977, 182 pp. Working Draft.

Cohn, Elchman. *The Economics of Education*, Lexington, Mass., D.C. Heath and Co, 1972.

Coleman, James, *et al. Equality of Educational Opportunity*. (U.S. Dept. of H.E. and W), Washington, Government Printing Office, 1966.

De Moura Castro, Claudio. *Pesquisas em economia da educação: uma agenda*, Rio de Janeiro, Pesquisa e Planejamento Económico, 4 (2), 1974a.

———. *Ensino profissionalizante*, Rio de Janeiro, IPEA, 1974b, mimeo.

Denison, Edward F. "Measuring the Contribution of Education (and the "Residual") to Economic Growth", en *Readings in the Economics of Education*, Paris, UNESCO, 1964.

DGE y FP, OIT. *Algunas interpretaciones sobre el sector marginal o informal urbano*, México, Dirección General del Empleo y Formación Profesional, 1977, 195 pp.

DGSPE y FP. *Bases para una política de empleo hacia el sector informal o marginal urbano*, México, Secretaría del Trabajo, 1976, 73 pp.

- Doering, Peter B. y Michael J. Piore. *Internal Labor Market and Manpower Analysis*, Lexington, Mass., Heath Lexington Books, 1971.
- Edwards, Richard C., Michael Reich y Thomas E. Weisskopf. *The Capitalist System*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1972.
- Emmerij, Louis. *Can the School Build a New Social Order?*, New York, Elsevier Scientific Publishing Co, 1974.
- Garza Villarreal, Gustavo. *Concentración y distribución espacial de la industria en el área urbana de la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 1974, mimeo.
- Gintis, Herbert. "Education, Technology, and the Characteristics of the Worker Productivity", en *The American Economic Review*, mayo, 1971.
- Gollás, Manuel. *Reflexiones sobre la concentración y el crecimiento de las empresas*, México, El Colegio de México, s.f., mimeo.
- Gordon, David M. *Theories of Poverty and Underemployment. Orthodox, Radical, and Dual Labor Market Perspectives*, Lexington, Mass., Lexington Books, D.C. Heath and Co, 1972.
- Hause, John C. "Ability and Schooling as Determinants of Lifetime Earnings or if you're So Smart, why aren't you Rich?", en *The American Economic Review*, LXI-2 (mayo) 1971, pp. 289-298.
- Hernández Medina, Alberto. *El Mercado de Trabajo en México*, México, CEE (Priv.), 1977, 35 pp.
- Hernández Medina y Muñoz Izquierdo. *Mexican Youth: Problems in Education and Employment. A Contribution to the Carnegie Council Project on Youth, Education and Employment*, México, CEE (Priv.), 1977, 89 pp.
- Kahl, Joseph A. *The measurement of Modernism. A Study of Values in Brazil and Mexico*, Austin and London, the University of Texas Press, 1986.
- Kneller, George F. *Education and Economic Thought*, New York, John Wiley and Sons, 1968.
- Layard, R., y G. Psacharopoulos. "The Screening Hypothesis and the Returns to Education", en *Journal of Political Economy*, 82 (Sept.-Oct.), 1977, pp. 985-998.
- Levin, Henry. *The Limits of Educational Planning*, Paris, UNESCO (IIEP Seminar), 1977, 56 pp. Working Draft.
- McClelland, David C. "Does Education Accelerate Economic Growth?", en *Economic Development and Cultural Change*, abril, 1966.
- McNeil, Elton B. *Human Socialization*. 2nd Print, Belmont, California, Books/Cole Publishing Co, 1969.

- Medellín, Rodrigo A. y Carlos Muñoz Izquierdo. "Incremento de la población, capacitación y empleo en México (1960–1970)", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol. IV, No. 3, 1974, pp. 121–139.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y José Lobo. "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. Un análisis longitudinal 1960–1970", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol. IV, No. 1 (Ponencia Congreso Demografía, 77), 1974, pp. 9–30.
- Oliveira, Orlandina de. "Migración y absorción de mano de obra en la ciudad de México: 1930–1970", en *cuadernos del CES*, 14, México, 1976, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1976, 37 pp.
- Patchen, Martin. *Some Questionnaire Measures of Employee Motivation and Morale*, Ann Arbor, Michigan, Institut for Social Research, The University of Michigan, 1965.
- Piore, Michael J. "The Dual Labor Market: Theory and Implications", en D. M. Gordon. *Problems in Political Economy: And Urban Perspective*, Lexington, Mass., D.C. Heath, 1971.
- Psacharopoulos, George y D. Metcalf. *Education, Employment and Earnings*, París, OECD, Economic Development and Statistics Programme (73) 12, 1973, mimeo.
- . *Education and Work: An Evaluation of Current Research*, Paris, UNESCO (IIEP Seminar), 1977, 147 pp., Working Draft.
- Reich, M., D. M. Gordon y R. V. Edwards. "Dual Labor Markets. A Theory of Labor Market Segmentation", en *The American Economic Review*, mayo, 1973.
- Saldívar, Américo. "Diferencias ideológicas entre obreros y empleados", en Muñoz Humberto *et al.*, *Migración y desigualdad social en la Ciudad de México*, México, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM y El Colegio de México, 1977.
- Schultz, Theodore W. *The Economic Value of Education*, New York, London, Columbia University Press, 1967.
- . "Education and Economic Growth", en *Readings in the Economics Education*, Paris, UNESCO, 1967.
- Secretaría de Industria y Comercio–DGE. *Encuesta nacional de hogares, ocupaciones y viviendas. Distrito Federal y áreas metropolitanas de Guadalajara y Monterrey*, México, SIC–DGE, 1973, 137 pp.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. *Actitudes de los sectores: empresarial, sindical y obrero, frente a la formación profesional*, México, STPS, DGPF, 1973, mimeo, Informe preliminar.

—. *Investigación sobre necesidades de capacitación en la Industria de Transformación*, México, STPS, DGPF, 1976b, mimeo, Informe preliminar.

Sethuraman, S.U. "El sector urbano no formal: definición, medición y política", en *Revista Internacional del Trabajo* (OTI), Vol. 94, No. 1, 1976, pp. 177-190.

Singer, Paul. *Elementos para una teoría del empleo aplicable a países subdesarrollados*, La Plata, Argentina, CLACSO, 1975, mimeo.

Souza, Paulo R. y Víctor E. Tokman. *El Sector Informal Urbano*, La Plata, Argentina, CLACSO, 1975, mimeo.

Stiglitz, Joseph E. "The Theory of Screening, Education and the Distribution of Income", en *The American Economic Review*, LXV-3 (Junio), 1975, pp. 283-300.

Taubman, P. J. y W. J. Wales. "Higher Education, Mental Ability, and Screening", en *Journal of Political Economy*, No. 81 (enero-febrero), 1973, pp. 28-55.

Trejo Reyes, Saúl. *Industrialización y empleo en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

Unikel, Luis, et al. *El desarrollo urbano de México. Diagnóstico e implicaciones futuras*, México, El Colegio de México, 1976.

Vietorisz, Thomas y Bennett Harrison. "Positive Feedback and Divergent Development", en *The American Economic Review* (mayo), 1973.

Wolpin, Kenneth I. "Education and Screening", en *The American Economic Review*, LXVII, No. 5 (diciembre) 1977, pp. 949-958.

Reportes anteriores al presente estudio:

(Los autores son los mismos en todos).

1. "Primer informe sobre el avance del estudio piloto orientado a examinar los efectos de la educación formal en el sector moderno de la economía urbana. Ciudad de México", Lima, agosto, 1975.

2. Reporte de avance No. 2: "Educación y mercado de trabajo en el sector moderno de la economía urbana —Plan de Análisis—, Rio de Janeiro, marzo, 1976.

3. Reporte 3: Formado únicamente con tablas numéricas de resultados preliminares, Rio de Janeiro, septiembre, 1976

4. "Antecedentes sociales, educación y empleo. Resultados preliminares de un estudio piloto en el sector moderno industrial de la ciudad de México", Washington, D. C., septiembre, 1977.

La formación valoral en la universidad: elementos para la fundamentación y el diseño de nuevos programas de acción¹

Carlos Muñoz Izquierdo

Introducción

Este artículo se propone los siguientes objetivos:

1) Exponer brevemente algunos de los hallazgos de una investigación que se propuso explorar —a través de un seguimiento de egresados—, los efectos de un currículo universitario en el que se asigna un lugar importante a la formación valoral de los alumnos;

2) Proporcionar —a la luz de determinadas hipótesis que han sido desarrolladas para explicar los valores que generalmente internalizan los estudiantes procedentes de las clases mejor ubicadas en la escala social— algunos elementos que pueden contribuir al diseño de nuevos programas de acción, encaminados a mejorar la efectividad del currículo arriba mencionado.

1 Una versión más amplia de este artículo apareció publicada en la Revista *Umbral XXI*, 1993.

I. Resultados del seguimiento de egresados de una institución de enseñanza superior, cuyos currículos asignan un lugar importante a la formación valoral de los alumnos

La Universidad Iberoamericana (UIA) (institución de enseñanza superior de sostenimiento privado, fundada en la ciudad de México en 1943) imparte una educación que se caracteriza por dedicar especial atención a la formación valoral de los alumnos. Algunos de los resultados que se han logrado en relación con este objetivo pudieron ser apreciados a través de una investigación empírica, realizada entre 1991 y 1992.²

Esta se basó en una muestra aleatoria de 706 egresados de dicha Universidad.³

Uno de los propósitos esenciales de la investigación mencionada, fue el de conocer los valores personales, educativos y profesionales de los egresados de esa Universidad, para saber si éstos habían desarrollado actitudes favorables a contribuir, sobre todo a través del ejercicio de sus profesiones, a la gestación de una sociedad más acorde con los valores que los currículos de esa institución educativa desean promover.

Se resumirán aquí algunos de los resultados obtenidos, los cuales se refieren a los siguientes temas: A) Valores por los cuales los egresados piensan que vale la pena vivir; B) Fines

2 El Diseño y resultados del estudio aparecen en Muñoz y Rubio, 1993.

3 La muestra partió del criterio de que los sujetos hubieran cubierto por lo menos el 80% de los créditos correspondientes a sus respectivas carreras, entre los años 1981 y 1991. Es importante tomar en cuenta que los resultados de esta investigación sólo son aplicables a los exalumnos que cursaron sus estudios durante la década mencionada. La mayoría de los sujetos inició su carrera cuando la UIA se encontraba en el campus de Cerro de las Torres. Al ser entrevistados, estos sujetos tenían una edad promedio de 28 años (con una desviación estándar de 4.25). La muestra obtenida (706 exalumnos) representa, en promedio, el 5.78% del universo correspondiente.

que los sujetos atribuyen a la educación; C) Fines que los entrevistados atribuyen al trabajo; D) Actitudes de los egresados ante el dinero; y E) Actitudes de los egresados ante el tiempo libre.

A. Valores por los que vale la pena vivir

Al investigar los objetivos que los entrevistados desearían alcanzar en la vida, se encontró que los objetivos personales y familiares tuvieron una calificación de 7.13. Los fines de tipo económico recibieron una calificación promedio de 4.8.⁴ Por último, los objetivos relacionados con el servicio a la comunidad fueron calificados, en promedio, con 2.78.

Al comparar los promedios correspondientes a los egresados de distinto género, se encontraron diferencias significativas en los objetivos familiares y en los económicos, mas no en los de servicio. Como podría esperarse, las mujeres se inclinan más hacia los objetivos familiares y los varones prefieren más los objetivos económicos.

B. Fines de la educación

Son pocos los egresados que señalaron como razón relevante para realizar estudios adicionales a los de licenciatura, el lograr una mejor formación para promover proyectos de desarrollo comunitario. Entre las razones mencionadas en primer lugar, ésta sólo fue considerada por el 2.4% de los entrevistados; el 5.1% de los sujetos la señaló en segundo lugar; y el 6.9% la colocó en un tercer sitio.

Al ponderar las frecuencias de las respuestas correspondientes a cada una de las opciones arriba mencionadas, se observó que la razón más importante por la cual los egresados

4 Por razones de espacio, se omiten aquí las explicaciones de carácter metodológico. El lector podrá encontrarlas en el informe relativo a la investigación aquí reseñada.

deseñarían realizar otros estudios es de tipo económico. (A ésta corresponde el 39.8% de los puntos totales, si se suman los asignados a la satisfacción de requerimientos de trabajo, el deseo de obtener una ocupación de mayor prestigio y el de incrementar los ingresos). En segundo lugar, pero muy cerca, se encuentra el deseo de continuar el desarrollo intelectual. (A esta opción corresponde el 35.7% de los puntos asignados). En tercer término, se encuentra el deseo de satisfacer gustos personales (con el 13.4% del puntaje). Más lejos de estas opciones, aparece el deseo de adquirir la formación necesaria para promover proyectos de desarrollo que favorezcan a los sectores socialmente desfavorecidos (6.9% de los puntos). En último lugar se encuentra el deseo de emprender una carrera académica (con sólo el 4.2% de los puntos asignados).

C. Finalidades del trabajo

Se observó que el 44.8% de los entrevistados se encontraban desempeñando todavía el puesto que tenían mientras cursaban el último semestre de su carrera, o no estaban trabajando en ese momento. Sin embargo, también se pudo apreciar la importancia que tienen los factores económicos en la determinación de la trayectoria ocupacional de los egresados que sí han cambiado de ocupación después de haber terminado sus estudios. Casi la mitad de las respuestas de estos sujetos se refieren a las condiciones laborales. En cambio, sólo el 10% de las mismas aluden a la insatisfacción con la materia del trabajo, o al significado social del mismo.

Por otra parte, entre las razones por las cuales los egresados aceptaron el empleo que actualmente desempeñan, también sobresalen los argumentos de carácter económico. (Si se suman las respuestas relativas a la terminación del contrato y a las condiciones laborales, esta categoría recibió la cuarta parte

de las respuestas recabadas). Siguen, a estas razones, las de carácter familiar y personal (entre las que se incluye la continuación de estudios). A esta categoría corresponde la sexta parte de las respuestas de los egresados. Sólo el 4.4% de las respuestas se refieren a la insatisfacción con la materia o significado del trabajo, o bien, a que se consideraba que el empleo no tenía la importancia social requerida.

Al otorgar diferentes ponderaciones a estas respuestas, según el orden en que fueron elegidas, se observó que las razones predominantes giran alrededor de aceptar un reto o de desempeñar un trabajo que permita un mayor desarrollo profesional. (A esta categoría corresponde el 50.9% de los puntos acumulados). En segundo lugar, se encuentran las respuestas correspondientes a los factores económicos, tales como la remuneración, la seguridad y las condiciones laborales, a la cual corresponde el 33.1% de los puntos. A una distancia considerable se encuentran, por último, las respuestas correspondientes a la aplicación de los conocimientos al campo de trabajo (11.6% de los puntos) y al desarrollo de los sectores desfavorecidos (4.4% de los puntos).

Finalmente, al investigar las razones por las cuales los egresados se retiraron de sus empleos anteriores, resultó ser bastante escasa la proporción de sujetos que mencionaron argumentos relacionados con el servicio a los sectores sociales desfavorecidos (14.9%). La frecuencia modal entre los mismos corresponde a carreras comprendidas dentro de la División de Ciencias del Hombre (El 19.6% de los egresados de esa División se encuentra en ese caso).

D. El egresado ante el dinero

Al pedir a los egresados que indicaran la forma en que distribuirían sus ingresos adicionales (en la situación hipotéti-

ca de que pudieran duplicar los actualmente percibidos, sin aumentar sus respectivas jornadas) se encontró que el 40.1% de los sujetos no destinarían ninguna fracción de esos ingresos a finalidades orientadas a servir a los demás; en tanto que el 50% dedicarían más del 60% de sus nuevos ingresos a satisfacer necesidades económicas de ellos mismos.

Los egresados de género masculino dedicarían una mayor proporción de sus ingresos adicionales al ahorro (46.2% vs. 42.4%). En cambio, las egresadas asignarían una mayor prioridad (que la manifestada por los varones) a realizar obras caritativas y a promover proyectos encaminados al desarrollo de los sectores socialmente desfavorecidos. Conviene advertir, por último, que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones de los ingresos adicionales que serían canalizadas hacia finalidades recreativas (a las cuales los egresados destinarían un 13.3% de sus ingresos adicionales), ni en las proporciones de esos ingresos que se dedicarían al consumo familiar (a las cuales los egresados asignarían un 25.4% de los nuevos ingresos).

Al analizar las respuestas proporcionadas por egresados procedentes de distintas Divisiones Académicas se observó que quienes cursaron carreras correspondientes a la División de Humanidades dedicarían menores proporciones de sus ingresos adicionales al consumo familiar; ellos se inclinarían, en cambio, a destinar mayores fracciones de esos ingresos a la promoción de proyectos de desarrollo encaminados a beneficiar a los sectores socialmente desfavorecidos. (Al interpretar este dato, se debe recordar que entre quienes cursan estas carreras predominan las personas de género femenino, las cuales, como se indicó más arriba, manifestaron pautas valorales semejantes a éstas).

En segundo lugar, se observó que los egresados de carreras

correspondientes a la División de Ciencias del Hombre canalizarían menores proporciones de sus ingresos adicionales al ahorro y la inversión. Ellos se inclinarían, en cambio, a destinar mayores proporciones de esos ingresos al consumo familiar. En contraste con este dato, se observa que los egresados de las carreras correspondientes a la División de Ciencias e Ingenierías, destinarían mayores proporciones de sus ingresos adicionales al ahorro y la inversión.

E. El egresado ante el tiempo libre

Se confrontó a los entrevistados con una serie de actividades, y se les pidió que indicaran el porcentaje del tiempo adicional que destinarían a cada una de ellas (en la situación hipotética de que pudieran reducir a la mitad sus jornadas de trabajo, sin reducir sus ingresos). Las actividades que se le presentaron, se clasificaron en preferencias económicas, preferencias personales y preferencias de servicio.

La moda de la distribución correspondiente a las respuestas relacionadas con la asignación de tiempo adicional que se destinaría a satisfacer intereses personales de los egresados, se ubica entre el 91 y el 100%; la de la distribución que se refiere a la asignación de tiempo adicional que los egresados canalizarían al desempeño de actividades económicas se localiza, en cambio, en el 0%, así como la de la distribución correspondiente a la asignación de tiempo adicional a satisfacer objetivos de servicio. Esto indica que, en general, los egresados sienten satisfechas sus necesidades económicas, no están muy dispuestos a dedicar tiempo a servir a los demás y, en cambio, reflejan la necesidad de dedicar mayores proporciones de su tiempo libre a satisfacer varios intereses personales, tales como los relacionados con el estudio, el descanso y la convivencia familiar. Es interesante observar que 50.3% de los egresados

no destinarían ninguna fracción de su tiempo adicional a realizar actividades encaminadas a servir a los demás; en tanto que el 65% de los mismos dedicarían más del 60% de su tiempo a realizar actividades encaminadas a satisfacer sus propios intereses personales.

Se observó, también, que los varones dedicarían mayores proporciones de su tiempo adicional a realizar actividades de orientación económica, en tanto que las mujeres otorgarían una mayor importancia a las actividades que les permitieran satisfacer otros intereses de índole personal. No se observaron diferencias significativas entre los promedios de las fracciones del tiempo adicional, que los entrevistados de ambos géneros destinarían a realizar actividades orientadas al servicio de sus semejantes.

Al desglosar las actividades orientadas a satisfacer intereses personales (distintos de los económicos), se encontró que las mujeres dedicarían mayores proporciones de su tiempo a convivir con sus familias (22.6% vs 19.5%) y a desarrollar actividades artísticas o culturales (15.4% vs. 12.0%). Los varones, en cambio, se mostraron más inclinados a realizar actividades de orientación religiosa (aunque conviene observar que la proporción del tiempo que ellos asignarían a las mismas sólo representaría, en promedio, el 3%). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones del tiempo adicional que los entrevistados de ambos sexos destinarían, virtualmente, a estudiar (el tiempo promedio se sitúa alrededor del 23%) ni en el que destinarían al descanso y a la recreación (cuyo promedio es de 11%).

Por otra parte, al analizar las proporciones del tiempo adicional que los egresados de distinto género destinarían a realizar actividades orientadas al servicio, se observó que las mujeres se inclinan más que los varones a realizar actividades

asistenciales (7% vs. 4%), así como a efectuar acciones encaminadas a favorecer el bienestar psicoafectivo de las personas (4.2% vs. 2.5%). Los varones, en cambio, muestran una mayor preferencia por las actividades políticas (4.4% vs. 1%). Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre los promedios del tiempo que los entrevistados de ambos géneros destinarían a promover proyectos encaminados a la organización de los sectores populares. (El promedio general —1.4%— es, como puede apreciarse, extremadamente bajo).

A los egresados de la División de Humanidades corresponde el menor promedio, en cuanto al tiempo que destinarían a realizar actividades de orientación económica, y el mayor en relación con el tiempo adicional que dedicarían a realizar actividades encaminadas a satisfacer otros intereses personales. A los egresados de la División de Arte corresponde el menor promedio en lo que se refiere al tiempo que dedicarían a realizar actividades orientadas al servicio. Los egresados de la División de Ciencias del Hombre preferirían dedicar una menor proporción de tiempo a realizar actividades encaminadas a satisfacer intereses personales (excluyendo los de tipo económico) y se inclinan, en cambio, por dedicar mayores proporciones de su tiempo a realizar actividades orientadas a servir a los demás. Por último, los egresados de la División de Ciencias e Ingenierías obtuvieron los mayores promedios en lo relativo al tiempo que dedicarían a efectuar actividades de índole económica.

Por otra parte, los egresados de la División de Humanidades se distinguen por asignar un menor promedio de tiempo al descanso y a la recreación. Correlativamente, prefieren dedicar en promedio, mayores proporciones de tiempo a realizar actividades de orientación artística o cultural. A estas actividades dedicarían, a su vez, menores proporciones de tiempo adicio-

nal los egresados de la División de Ciencias e Ingenierías; los cuales preferirían destinar —también en promedio— mayores proporciones de su tiempo a convivir con sus familias, en contraste con los egresados de la División de Ciencias del Hombre quienes, como se indicó más arriba, se inclinan (más que los sujetos procedentes de otras divisiones) a realizar actividades orientadas a servir a los demás.

Al analizar en detalle el tiempo que los egresados de distintas divisiones destinarían a realizar actividades orientadas al servicio, no se encontraron diferencias en lo relativo a la realización de actividades asistenciales. (El promedio general es de 6%). Estas diferencias aparecieron, en cambio, al analizar las respuestas correspondientes a los tres rubros restantes.

En efecto, los egresados de la División de Arte dedicarían —en promedio— menores proporciones de su tiempo adicional, tanto a realizar actividades encaminadas a promover el bienestar psicoafectivo de las personas, como a llevar a cabo tareas relacionadas con la organización de los sectores populares. Las primeras —es decir, las relacionadas con el bienestar psicoafectivo— son preferidas, en cambio, por egresados de la División de Ciencias del Hombre (lo que probablemente se explica por el hecho de que a esa División corresponden quienes estudiaron carreras relacionadas con la psicología). Las segundas —es decir, las relacionadas con la organización popular— serían virtualmente más apoyadas por los egresados de la División de Humanidades. Estos últimos se inclinarían a dedicar menos tiempo a llevar a cabo actividades políticas; mismas que, a su vez (y también como podría anticiparse), interesan más a los egresados de la División de Ciencias del Hombre.

F. Síntesis

Como se habrá advertido, las actitudes y valores que una proporción mayoritaria de los entrevistados ha desarrollado ante la vida, la educación, el trabajo, el dinero y el tiempo libre, tienen una orientación individualista. Ella es, por tanto, contraria a la que la Universidad se ha propuesto promover en sus egresados. De esto se puede inferir que, muy probablemente, las experiencias que esos sujetos tuvieron en la Universidad no fueron suficientes para que ellos aprendieran a valorar los efectos sociales de los comportamientos a los que predisponen tales actitudes, ni para que cuestionaran la orientación axiológica de los mismos.⁵

II. Algunas hipótesis explicativas

Ciertamente, resultados similares a los descritos en el apartado anterior, también han sido observados (si bien en forma menos sistematizada) en otros países; lo que significa que, sin lugar a dudas, ellos son atribuibles a diversos factores, cuyo control no se encuentra totalmente dentro del ámbito de poder de los administradores de las instituciones educativas, ni completamente dentro de la esfera de acción de los académicos de las mismas.

Uno de los autores que han hecho observaciones como éstas es C. M. Shelton (1993) quien analiza la situación en que se encuentran los *colleges* jesuitas que funcionan en Estados Unidos, desarrolla dos hipótesis —mutuamente complemen-

5 Desde luego, los currículos de UIA contienen diversos elementos encaminados a ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar actitudes congruentes con el Ideario de la Universidad. Una discusión de los mismos puede encontrarse en Muñoz, 1990.

tarias— para explicar las dificultades a las que se enfrentan esas instituciones educativas, al tratar de promover en sus alumnos una orientación valoral como la que persiguen los currículos de la universidad arriba mencionada. La primera hipótesis es de índole cultural y la segunda se relaciona con el ambiente familiar de los alumnos. A continuación exponemos un resumen de las mismas porque, al menos en cierta medida, ellas también son aplicables a nuestro medio.⁶

A. Hipótesis relacionada con el ambiente cultural

Shelton observa que, en la actualidad, los jóvenes están profundamente inmersos en su cultura, y sus experiencias culturales tienen con frecuencia tanta fuerza como agentes de socialización, que pueden eliminar los efectos del compromiso con el cual los profesores —y otros académicos— tratan de promover en aquellos la reflexión moral. La cultura juvenil —caracterizada por el consumismo— es frecuentemente el principal espacio en donde los estudiantes van definiendo su propia identidad. La familia, el sistema educativo y la religión ocupan, por tanto, lugares más remotos en el mismo proceso. De hecho, aun el apoyo de los padres puede ser eclipsado por la urgente necesidad que tienen los jóvenes de alejarse de los lazos familiares, con el fin de satisfacer la necesidad de forjar su personalidad individual.

El individualismo, de acuerdo con Bellah (1985) ha reducido en la persona su sentido de pertenencia a la comunidad. El resultado ha sido la ilusión de que el bienestar (no sólo de uno mismo) se origina en los esfuerzos individuales encami-

6 Nos parece que, en un mundo cada vez más comunicado como el actual, los individuos que pertenecen a un determinado estrato social, observan pautas culturales comparables a las de quienes se encuentran en estratos semejantes, independientemente de los países en los que unos u otros estén ubicados.

nados hacia la gratificación material; ya que se vive bajo el concepto de que es posible asegurar el bienestar a través de la búsqueda del confort y la seguridad personales, porque así son enriquecidas indirectamente las vidas de los demás.

La mayoría de los estudiantes expresan sus deseos en términos de obtener un buen trabajo o de tener éxito económico. Esto se debe muy probablemente a que en un mundo individualista, cada quien es evaluado de acuerdo con el éxito material. Ante cualquier cosa que amenace la obtención de este objetivo, se asumen posturas defensivas que encierran a la persona en la promoción de sus propios intereses. Más aún, en este clima cultural, no sólo es difícil cultivar los valores personales de compasión y de preocupación por los demás, sino también el sentido moral de comunidad y de relación con los demás. Las preocupaciones personales van reduciendo el énfasis en la justicia social y en los valores comunitarios. Una institución educativa que se propone proclamar valores cristianos se encuentra, en suma, ante la dificultad de que en las relaciones estudiantiles, los conceptos de "perdón", "honestidad", "fidelidad" y "compromiso" carecen de importancia o, peor aún, de significado efectivo.

Los continuos cambios de estilos y preferencias invitan a comprar en forma incesante. En tal atmósfera, muchos jóvenes adultos piensan que "ser bueno" no equivale a "hacer algo", sino a "comprar algo". Ante una conciencia así manipulada, para la cual el altruismo y el compromiso son irreales —o imposibles—, resulta difícil la formación de valores perdurables.

B. Hipótesis relacionada con la situación familiar

Por otra parte, Shelton señala que, cada vez con mayor frecuencia, los estudiantes provienen de ambientes familiares

en los que es difícil la formación de personalidades sanas. El divorcio, los conflictos familiares, el insuficiente contacto con modelos de identidad adecuados —o la total ausencia de estos últimos— aparecen cada vez más en las historias personales de los alumnos. De hecho, en Estados Unidos se ha observado que la proporción de jóvenes que consideran encontrarse arriba del promedio en cuanto a su salud emocional, está disminuyendo. Los efectos de los ambientes familiares mencionados —daño psíquico, niveles anormales de soledad e insuficiente autoestima; así como la tendencia a subsanar tales efectos a través de conductas autodestructivas y escapistas— influyen a su vez, adversamente, en la forma en que los jóvenes adultos toman sus decisiones morales. Un coherente sistema de valores, la reflexión moral y la compasión nunca pueden desarrollarse plenamente en jóvenes que han estado expuestos a dichos ambientes. Cabe recordar, aquí, las afirmaciones de dos conocidos psicólogos: "Cuando la salud emocional de los sujetos no se encuentra en el nivel deseable, las emociones de éstos pueden vencer y desorganizar su actividad cognoscitiva" (Haan, 1985). Así pues, "son los sentimientos —y no la lógica— los que sostienen al superego" (Kagan, 1984).

III. Hacia el diseño de nuevos programas de acción

Ante las limitaciones implícitas en las hipótesis arriba resumidas —las cuales, como se decía al principio de este artículo, pueden explicar en cierta medida las observaciones descritas en el apartado I del mismo—, es posible reaccionar de diversas maneras. Desde luego, la respuesta más espontánea sería el desánimo. Sin embargo, las instituciones educativas que realmente deseen promover la formación valoral de sus

alumnos, pueden ahora desarrollar diversas actividades, que complementen los esfuerzos que hasta ahora han venido haciendo a través de sus currículos.

Estas actividades pueden basarse en diversos avances que, durante los últimos lustros, han logrado quienes investigan las relaciones existentes entre la educación y la sociedad. Por tanto, los programas de acción encaminados a reforzar el cumplimiento de los objetivos de naturaleza valoral deberían ser estructurados a partir de las aportaciones de varios autores. Así, el diseño de los mismos:

A) Consideraría los diversos componentes que deben formar parte de un programa encaminado a fortalecer la formación moral de los alumnos.

B) Se basaría en una teoría integral sobre el desarrollo moral, en la que se distinguirían dos dimensiones: la primera señalaría la orientación externa de ese desarrollo (es decir, los efectos sociales del mismo); la segunda consideraría los efectos internos del mismo (es decir, las manifestaciones de ese desarrollo en la formación de la personalidad).

C) Organizaría diversos proyectos de atención a los alumnos y de clarificación valoral, encaminados a contrarrestar los efectos de los factores identificados en las hipótesis de Shelton; y, por supuesto,

D) Integraría todas estas dimensiones en los currículos, de tal modo que todos los ejercicios académicos estuvieran orientados hacia la consecución de objetivos valorales. Además, agregaría diversos componentes vivenciales, complementarios de las actividades de orientación tradicional.

A. Componentes de la educación moral

Aunque no existe un consenso total alrededor de determinada taxonomía de estos componentes, el programa podría

basarse en la conceptualización que propone M.W. Berkowitz (1992). Según este autor, la educación moral está integrada por: a) La dimensión cognoscitiva de la moralidad (que incluye, entre otras cosas, la capacidad para tomar decisiones); b) La conducta moral, c) Los valores morales y d) El carácter moral.

La meta final de esta educación es, desde luego, el comportamiento moral. Sin embargo, de acuerdo con algunos especialistas, este comportamiento sólo es posible cuando se conocen los argumentos correctos. Otros, en cambio, atribuyen el comportamiento moral al carácter del individuo.

B. Teoría integral del desarrollo moral

1) La justicia, como criterio para la orientación externa del desarrollo moral

De acuerdo con Kohlberg (1983) la mejor manera de conocer el desarrollo moral de una persona es investigar la forma en que esa persona razona acerca de la justicia. Para lograrlo, el autor propuso un modelo que describe los niveles por los cuales se transita, cuando se avanza hacia la comprensión de ese valor. En el proceso descrito, la persona se va desplazando desde el "nivel preconvencional" (o de "absorción en sí misma") hacia el "nivel convencional", en el cual pone atención en la manera de pensar —y en los sentimientos— de los demás. En este último nivel, la persona internaliza los principios morales universales.

2) La búsqueda del bienestar de los demás, como criterio para la formación del carácter moral

Esta segunda dimensión del desarrollo moral (propuesta por la psicóloga Carol Gilligan) se distingue de la propuesta

por Kohlberg que está centrada en la justicia y en las normas. En efecto, esta dimensión se basa en el amor, en la comunicación interpersonal y en la atención, o los cuidados, proporcionados a los demás. Como dice M. Brabeck (1992) estas dos dimensiones son complementarias entre sí, ya que una moral centrada en la justicia— pero desprovista del cuidado y la atención a los demás —sería áspera y estéril; en tanto que una moralidad sólo centrada en el cuidado y la atención a los demás, carecería de orientación y sería fácilmente manipulada por las experiencias subjetivas de cada uno.

C. Estrategias generales

Los programas diseñados de acuerdo con estos lineamientos, seguirían tres estrategias: 1) La interdisciplinariedad; 2) la reflexión; y 3) el trabajo de conjunto.

La primera, referida sobre todo a una integración cualitativa de la investigación que desemboque en una verdad más amplia, es necesaria "para poder ofrecer soluciones a numerosos problemas que exigen perspectivas sociológicas, psicológicas, éticas, sociales, filosóficas y teológicas, si se desea que esas soluciones no sean estériles" (Kolvenbach, 1990).

La segunda estrategia es necesaria "porque los estudiantes deben ser desafiados a reflexionar sobre las implicaciones que tienen los valores en todo lo que estudian. Una actitud crítica ante la cultura sólo es factible si se descubren los caminos que permitan formar hábitos de reflexión para fijar valores y para captar las consecuencias que, para la nación y para la humanidad, tiene lo que estudian" (*Ibidem*).

A su vez, la tercera estrategia es indispensable, porque "sin colaboración no es posible ofrecer un mejor servicio a quienes lo necesitan". Por tanto, todos los integrantes de las comuni-

dades educativas deben trabajar juntos, compartiendo una visión común de las tareas que han de emprender" (*Ibidem*).

D. Diseño curricular

De lo anterior se deduce la necesidad de que los currículos adopten enfoques holísticos, que sean construidos con la finalidad de promover la reflexión, y que se apoyen en el principio de colaboración. La orientación general de los mismos estaría definida de acuerdo con los criterios propuestos por Kohlberg y Gilligan. Especial importancia tendrían, en este contexto, las actividades de atención a los alumnos y las encaminadas a la clarificación valoral —que sean diseñadas para contrarrestar los factores identificados por Shelton.

Esto exige, desde nuestro punto de vista, integrar las aportaciones de todas las dependencias de las instituciones educativas en la conceptualización, organización, desarrollo y evaluación de diversas experiencias educativas de carácter vivencial, basadas en el contacto con la realidad del país.⁷

Estas experiencias, por una parte, contribuirán a internalizar en los alumnos los valores en una forma vivencial, y no pasiva. Por otra parte, promoverán acciones que no sólo serán axiológicamente válidas por su naturaleza anticipatoria (es decir, por cuanto anunciarían un orden social más acorde con los valores deseables), sino también por su capacidad potencial para acumular y acelerar dinámicas encaminadas a transformar gradualmente las relaciones sociales de mayor alcance.

7 S.d. Weitz (1992) afirma, al respecto, que "las instituciones jesuitas deben convertirse en líderes en el desarrollo de procedimientos que evalúen el desarrollo integral de los estudiantes, promovido a través de la implantación de un currículo vivencial, y no sólo académico. El currículo que ella propone combinaría las actividades académicas ordinarias, con experiencias de desarrollo moral y ético que apoyen la formación integral del alumno".

Referencias bibliográficas

Bellah, R. N. *et al.* *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, Berkeley, University of, 1985.

Berkowitz. "Yes, We Can", en *Conversations on Jesuit Higher Education*, No. 2, 1992.

Brabeck, M. M. "Faculty as Moral Models", en *Conversations on Jesuit Higher Education*, No. 2, 1992.

Gregorian, V. "We Need a Moral Center, Not a Moral Enclosure", en *The Chronicle of Higher Education*, 35, mayo 3, 1989.

Haan, N. *et al.* *On Moral Grounds: The Search for Practical Morality*, New York, New York University Press, 1985.

Kagan, J. *The Nature of the Child*, New York, Basic Books, 1984.

Kohlberg, L. *et al.* *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, Basel, S. Karger, 1983.

Kolvenbach, P. H. "Educación y Valores", Mensaje pronunciado en la Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe, agosto 23, 1990.

Ledesma, J. J. *Trayectoria Histórico-Ideológica de la Universidad Iberoamericana*, México, UIA, Tomo III, 1987.

McGovern, A. "Jesuit Education and Jesuit Spirituality" (Citado por Shelton, 1992), 1988.

Muñoz Izquierdo, C. "Participación de la Universidad en el Cambio Social", *Umbral XXI*, No. 2, 1990.

Muñoz Izquierdo C. y M. Rubio. *Formación Universitaria, Ejercicio Profesional y Compromiso Social*, México, UIA, 1993.

Shelton, J. "Helping College Students Make Moral Judgements", en *Conversations on Jesuit Higher Education*, No. 2, 1992.

Weitz, S.D. "A Call for Bold Leadership", en *Conversations on Jesuit Higher Education*, No. 2, 1992.

Economía política de la educación de los adultos: el caso de México¹

Carlos Muñoz Izquierdo

I. Dinámica del desarrollo económico

Como es sabido, el esquema de desarrollo adoptado en México a partir de 1940, produjo un acelerado crecimiento económico, basado en la industrialización por sustitución de importaciones.²

Este proceso se consolidó en la década de los sesenta; durante la cual, como en la anterior, el país experimentó un importante crecimiento con estabilidad de precios y equilibrio en la balanza de pagos. Sin embargo, ese crecimiento encontró su límite durante la década siguiente. Las contradicciones generadas por el patrón de acumulación hasta entonces adoptado (v. gr. la concentración del ingreso y su impacto en la demanda de bienes con altos contenidos de importación, el desequilibrio en la balanza comercial y el déficit fiscal) hicieron imposible la continuación del modelo mencionado. En consecuencia, la economía experimentó la recesión más profunda en la historia reciente del país.

1 La primera versión de este trabajo fue publicada en *Revista Interamericana de Educación de adultos*, México, OEA-CREFAL, Vol. 14, No. 2, 1991.

2 Un amplio análisis de este proceso aparece en García Brígida. *Desarrollo Económico y Absorción de Fuerza de Trabajo en México (1950-1980)*, México, El Colegio de México, 1988.

A su vez, la pérdida de importancia de la agricultura en el sistema económico global —resultante del proceso aludido— implicó un descenso considerable en la fuerza de trabajo ocupada en esa actividad. (La proporción de la Población Económicamente Activa ocupada en la misma descendió del 58.3% al 40.8% entre 1950 y 1970). Los aumentos correlativos más importantes se localizaron en la industria, el sector energético, y los servicios. Por tanto, las ramas del sector terciario que acompañan al proceso de industrialización desempeñaron papeles importantes en la absorción de mano de obra agrícola. Sin embargo, también los sectores de baja productividad —generalmente asociados con modos de producción no capitalistas— adquirieron una importancia cada vez mayor, especialmente durante los años en los que se manifestó con mayor fuerza el agotamiento del modelo de crecimiento basado en la sustitución de las importaciones.

II. Heterogeneidad estructural de la fuerza de trabajo

En efecto, el citado modelo de crecimiento permitió —y, en cierta forma estimuló— la coexistencia temporal de modos de producción correspondientes a estadios sociales históricamente diferenciados.³ Los análisis basados en cortes transversales de la fuerza de trabajo revelan, por lo tanto, la coexistencia de sectores de alta modernidad con otros del mayor primitivismo tecnológico. Entre ambos extremos —los cuales, a pesar de convivir temporalmente, pueden estar separados por siglos de progreso técnico— se ubican diversos

3 Para un detallado análisis de este fenómeno, véase Kritz, E. *Educación y Empleo: Orientaciones Programáticas para la Investigación*, Caracas, Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN), 1979.

estratos productivos intermedios que, cuando menos parcialmente, tienen rasgos de formaciones económicas atrasadas. En el mejor de los casos, ellos corresponden a etapas superadas del modo de producción capitalista.

Esta heterogeneidad productiva no se limita a una oposición simple entre distintas ramas de actividad. A diferencia de lo que proponía la teoría del dualismo estructural, la heterogeneidad productiva no se manifiesta *entre ramas* de diversos niveles de desarrollo, sino que se expresa *al interior* de la mayoría de las actividades económicas.

Por supuesto, la citada diversidad se relaciona con la forma en que se incorporó el modo de producción capitalista en un país dependiente, con formaciones económicas procedentes del periodo colonial. A diferencia de lo observado en los países centrales, donde el capitalismo y el progreso técnico se generalizaron en lapsos relativamente cortos, la penetración de estos factores en los países dependientes se limitó a algunas unidades de cada rama productiva. Por lo general, éstas son las más recientemente establecidas y poseen mayor capacidad de acumulación.

III. Factores explicativos de la persistencia de la heterogeneidad

La persistencia de esta heterogeneidad estructural —a pesar de que el coeficiente de inversión en América Latina durante el periodo 1950–1980 y la tasa de crecimiento del producto hayan sido similares a los observados en Estados Unidos durante el periodo 1870–1910—,⁴ es atribuible a di-

4 Cf. García, N. y V. Tokman. "Transformación ocupacional y crisis", en *Revista de la CEPAL*, No. 24, diciembre de 1984.

versos factores. Así, los análisis tradicionalmente realizados al respecto, han detectado los siguientes:

a) La estructura de la demanda laboral en los países capitalistas dependientes; ya que las empresas de los estratos modernos se caracterizan por elevadas dotaciones de capital fijo por trabajador y por una eficiente organización social del trabajo. Aunque esta estructura de la demanda se vincula con altos niveles de productividad (que permiten, a su vez, elevar los salarios), ella requiere utilizar tecnologías y asignar los recursos en formas que limitan fuertemente la capacidad de absorción de mano de obra. Ante esta situación, las capas sociales que no logran incorporarse a las empresas modernas se ven obligadas a generar sus propias alternativas ocupacionales, en actividades de menor productividad. Estas funcionan, correlativamente, con menores dotaciones de inversión.

b) La presión de la oferta laboral urbana (es decir, el crecimiento demográfico); y

c) La naturaleza del cambio tecnológico introducido en la agricultura comercial; la que a su vez ha sido atribuible a la estructura de la propiedad del capital y a la concentración de la tierra en pocas manos.

Sin embargo, otros autores se han propuesto explicar con mayor precisión el hecho de que (a pesar de las disparidades existentes entre la productividad de las actividades tradicionales y las correspondientes al modo avanzado de producción capitalista) la fuerza de trabajo se siga concentrando en actividades basadas en otros modos de producción, que han sido prácticamente abandonados en los países desarrollados. Se han elaborado, al respecto, diversos intentos de explicación.

Por un lado, se encuentran las aportaciones de quienes proponen que las unidades de producción no típicamente capitalistas son funcionales al proceso de acumulación que se

desarrolla en las demás. Estas interpretaciones proceden, a su vez, de dos vertientes distintas.

La primera de estas vertientes postula que la fuerza de trabajo es homogénea (por lo que es la misma que se encuentra en unidades productivas de distinta índole). Sus exponentes sugieren que las pequeñas empresas desempeñan tareas de capacitación —y de reabsorción— de trabajadores que, eventualmente, son incorporados a las empresas capitalistas, o despedidos por las mismas. La segunda vertiente —que también se basa en el análisis de las relaciones existentes entre la fuerza de trabajo de las pequeñas empresas con las unidades típicamente capitalistas— postula que la fuerza de trabajo de las pequeñas empresas, si bien no es utilizada directamente por las empresas capitalistas, es de todos modos aprovechada por ellas, aunque en forma indirecta.

A. Teoría de la homogeneidad de la fuerza de trabajo

De acuerdo con observaciones basadas en métodos utilizados en la Antropología Social, la intercomunicación entre los diversos segmentos laborales se manifiesta de tres maneras distintas. En primer lugar se ha advertido que las empresas no son internamente homogéneas; en segundo lugar se ha observado que los obreros pueden transitar entre contextos laborales de distintos tipos; y en tercer lugar se ha comprobado que las diversas estrategias de supervivencia de las unidades domésticas urbanas latinoamericanas, llevan a estas unidades a participar en varias esferas de los mercados de trabajo.

Así, por ejemplo, la información recogida por un estudio (realizado en la ciudad de Guadalajara),⁵ permitió observar

5 Cf. Escobar, Agustín. *Con el Sudor de tu Frente*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco, 1986.

tendencias hacia la realización de muchos cambios de trabajo (o de unidad productiva en donde se labora), que no están correlacionados con cambios en la ocupación desempeñada. Dos terceras partes de los entrevistados que laboraban en empresas con más de 100 trabajadores, provenían de pequeñas unidades productivas (que contaban con menos de 20 trabajadores). También se observó el fenómeno inverso: el 23% de los obreros de las empresas medianas (entre 20 y 100 trabajadores) habían laborado en empresas grandes.

En relación con los modos de inserción en los mercados urbanos de trabajo manual, se observó que estos mercados tienen una gran capacidad para absorber fuerza de trabajo procedente de ciudades medianas y de zonas rurales. Tal capacidad, sin embargo, varía a través de las ramas productivas existentes. En algunos casos (como el de la industria de la construcción), se ha encontrado que hasta el 71% de los trabajadores son migrantes; proporción que desciende al 33% en otras actividades (como aquellas que fabrican determinadas manufacturas).

Aunque los migrantes (tanto urbanos como rurales) tienen diferentes modos de inserción laboral, los mercados urbanos se caracterizan por una tendencia hacia la homologación de una fuerza de trabajo originalmente disímbola. (Tanto los salarios como la formalidad de los empleos aumentan consistentemente en la medida que se da una mayor exposición al mercado urbano). Sin embargo, esto no se refleja en la misma medida en todos los grupos demográficos: las personas de edades mayores tienen menos oportunidades de mejorar sus condiciones de trabajo. Además, los migrantes rurales se han enfrentado a una caída más abrupta de sus oportunidades de empleo, pues carecen de la capacitación necesaria para laborar en los pequeños talleres manufactureros. Estas personas se

ven, por tanto, obligadas a insertarse en el sector de "servicios informales" (v.gr. comercio ambulante).

El estudio detallado de pequeñas submuestras de trabajadores informales, permitió observar algunos cambios ocupacionales desde el sector al que ellos pertenecen hacia ocupaciones formales, y viceversa. Ello sugiere la existencia de determinados ciclos, en el tránsito de los trabajadores de un sector a otro: los niños y jóvenes aprenden un oficio en empleos secundarios (subordinados) del sector informal; ingresan al sector formal cuando poseen el oficio y la edad requerida para ello; y regresan al informal cuando las perspectivas de empleo en ese sector son descendentes. Hay, sin embargo, numerosos trabajadores jóvenes calificados que permanecen en empleos informales por mucho tiempo; en tanto que otros de mayor edad hacen todo lo posible por conservar sus empleos en el sector formal.

Lo primero puede indicar, aunque paradójicamente, que algunos empleos informales permiten obtener ingresos o condiciones de trabajo comparables a los del sector formal.

A pesar de lo anterior, al analizar las diferencias en la movilidad entre los segmentos según la capacitación, se encontraron importantes variaciones según la edad. Aunque, al parecer, la capacitación "garantiza" a los trabajadores jóvenes su permanencia en empleos formales, los trabajadores capacitados de mayor edad han tenido una tasa más alta de movilidad entre segmentos que los no capacitados. Ello sugiere que la capacitación, en los mercados urbanos, se está redefiniendo según los requerimientos de la gran industria; por lo que las habilidades de los trabajadores quedan circunscritas al sector moderno.

B. Teoría de la transferencia indirecta de la fuerza de trabajo

Como se decía más arriba, la segunda vertiente explicativa de la funcionalidad de las unidades no típicamente capitalistas postula que en el proceso de desarrollo económico no hay una transferencia directa de fuerza de trabajo hacia los sectores modernos (como lo sugieren los autores neoclásicos). Sin embargo, de acuerdo con esta vertiente, tampoco existe un sector industrial estancado y dominado desde afuera (como lo sostiene la teoría de la dependencia).⁶

Los exponentes de esta explicación postulan, en cambio, la existencia de un proceso de absorción de fuerza de trabajo en el sector moderno, pero bajo condiciones distintas a las que hubieran correspondido al surgimiento de un proletariado formal (como el de las economías avanzadas). Así, las unidades de producción no típicamente capitalistas se relacionan estrechamente con las empresas capitalistas mediante diversos mecanismos, entre los que ocupa un lugar importante el de la subcontratación (conocido en México con el nombre de "maquilas", o de trabajo a domicilio).

De esta proposición se ha deducido que las formas no típicamente capitalistas cumplen una función esencial en el proceso de acumulación, porque rebajan el costo de la mano de obra y porque producen o comercializan determinados bienes y servicios que "llenen espacios" delimitados por las empresas capitalistas.

6 Cf. Portes, A. y L. Benton. "Industrial Development and Labor Absorption: A Reinterpretation", en *Population and Development Review*, Vol. 10, No. 4, diciembre de 1984.

C. Comentarios

Las conclusiones acerca de la funcionalidad de los sectores no típicamente capitalistas —para el proceso de acumulación capitalista— han sido matizadas por quienes señalan que "ni el núcleo capitalista obtiene [necesariamente] una tasa de plusvalía superior a la normal debido al papel rebajador del costo de reproducción de fuerza de trabajo que usualmente es otorgado a la pequeña producción, ni tampoco realiza una acumulación más rápida porque la pequeña producción le ahorre esfuerzos".⁷ Estos autores proponen, en cambio, que el desarrollo capitalista (y la distribución del ingreso resultante del mismo) dependen más bien de sus propias condiciones de funcionamiento; ya que la debilidad de las otras formas de organización frente al capital, es el factor que explica los bajos niveles de ingreso de sus ocupados.

Ahora bien, quienes han desarrollado esta argumentación reconocen que la pequeña producción puede ser sobreexplotada por las empresas capitalistas en los casos de subordinación directa (o subcontratación); aunque, en otros casos, las empresas no capitalistas pueden más bien estar llenando espacios preestablecidos por las más poderosas. En consecuencia, "el espacio económico [de la pequeña producción] podrá seguir creciendo en términos absolutos; [pues] el núcleo capitalista de la economía, en su movimiento de expansión, crea, destruye y recrea los espacios en los cuales actúa la pequeña producción no típicamente capitalista".⁸

7 Cf. Souza, P.R. *A determinação dos salários e do emprego nas economias atrasadas*, Campinas, S.P. Universidad de Campinas, Tesis doctoral, 1980.

8 Cf. Souza, *op. cit.*

IV. La educación y la desigualdad social

En el contexto arriba descrito, es necesario considerar, ahora, el papel que desempeña el sistema educativo —y, en particular, la educación de los adultos— en el proceso de reproducción de las desigualdades sociales. Como es sabido, el mencionado sistema ha experimentado en México una rápida expansión durante las últimas tres décadas. Sin embargo, ello no ha contribuido a redistribuir el ingreso entre los sectores económicamente débiles, ni a reducir las desigualdades, a través de la movilidad ascendente entre los diferentes estratos integrantes del sistema de estratificación social.

Entre los factores que explican por qué el sistema educativo no haya contribuido significativamente a flexibilizar la estratificación social del país, se encuentra la correlación que ha existido entre los diferentes estratos sociales y la cantidad y calidad de la educación a la que mayoritariamente tiene acceso cada uno de esos estratos. En otras palabras, que el desarrollo educativo no haya sido capaz de mitigar las desigualdades sociales, se ha debido, entre otras muchas causas, a la forma en que el propio sistema educacional se encuentra segmentado; ya que cada uno de los segmentos que en el sistema se distinguen, está al alcance, principalmente, de un estrato social determinado.

En este contexto, la educación de adultos es un segmento del sistema educativo que ha sido destinado, primordialmente, a los sectores sociales más pobres.⁹ Sus funciones, como se

9 Desde luego, el rubro de "educación de adultos" abarca también ciertas actividades relacionadas con el concepto de educación permanente; las cuales, por estar destinadas a cumplir otras funciones, están dirigidas a otros sectores de la sociedad. Estas actividades no son objeto del análisis que aquí se lleva a cabo.

sabe, consisten primordialmente en alfabetizar, ofrecer educación básica y capacitación para la vida productiva, a aquellos sujetos que —principalmente como consecuencia del lugar secundario que han ocupado en el sistema de estratificación social— abandonaron prematuramente la educación convencional o nunca tuvieron acceso a la misma.

En términos formales, la educación para adultos pretende ser "un medio adecuado para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, y para fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores de la población".¹⁰ Sin embargo, el diseño de los programas de la misma parten de la hipótesis de que esta educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales generadas en el pasado, a través del adecuado desempeño del papel compensatorio que implícitamente se le asigna. Empero, para esto es indispensable, como es fácil advertir, que los resultados de dicha educación estén inversamente correlacionados con las posiciones que ocupan los sujetos en el sistema de estratificación social —o, por lo menos, que esos resultados sean independientes de las posiciones mencionadas.

V. Efectos educativos de la educación para los adultos

Por lo anterior, es interesante reseñar algunas investigaciones que se han realizado en México, con el objeto de apreciar si la educación de adultos es capaz de contrarrestar las desigualdades sociales —o si, por lo menos, los resultados de la misma son estadísticamente independientes de las posiciones sociales de los sujetos que la reciben.

10 Cf. *Ley Nacional de Educación para Adultos*.

En 1979, llevamos a cabo una evaluación del programa de educación básica para adultos autodidactos que, en esa época, se denominaba "Sistema Nacional de Educación de Adultos".¹¹ Los resultados del estudio permitieron apreciar que dicho sistema operaba con niveles insatisfactorios de rendimiento interno, y que éste estaba fuertemente condicionado por los antecedentes personales de los sujetos. De hecho, se observó que los pocos jóvenes que deciden luchar por abrirse paso a través de la endurecida estratificación social del país, son quienes logran acreditar su educación básica a través del sistema analizado. Por tanto, esta educación no reporta beneficios tangibles —en términos de acreditación y de perseverancia en el sistema— a la población adulta, de escasos recursos, que constituye su audiencia prioritaria.

Cuatro años después del estudio citado, emprendimos otra investigación, encaminada a detectar los factores determinantes de la perseverancia de los adultos que asisten a círculos de alfabetización, así como las consecuencias que, desde el punto de vista de la alfabetización funcional, se derivaban del hecho de haber concluido el programa de alfabetización auspiciado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.¹²

Esa investigación arrojó conclusiones muy similares a las de la anterior. En efecto, la estratificación social influye, claramente, en la perseverancia de los adultos en los círculos de alfabetización organizados en zonas urbanas —es decir, en donde la diferenciación social de la población analfabeta es

11 Cf. Muñoz I., C. *et al.* "Factores Determinantes de la Eficiencia Interna de la Educación Básica para Adultos Autodidactos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, 1984.

12 Cf. Muñoz I., C. "Factores Determinantes y Consecuencias Educativas de la Perseverancia de los Adultos en los Círculos de Alfabetización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 3, 1985.

más perceptible. Asimismo, se detectó que el proceso de modernización influye de diversas maneras en la probabilidad de que los adultos permanezcan en los círculos de alfabetización. Así por ejemplo, se concluyó que en las zonas rurales, los perseverantes en los círculos son jóvenes que tuvieron contacto desde su infancia con pautas culturales propias de las sociedades modernas. (Ellos han desarrollado, por ejemplo, con mayor fuerza, el llamado "sentido de eficacia").

Por otra parte, los resultados del estudio señalaron que la capacidad de aplicar la alfabetización a la solución de problemas cotidianos, no se relaciona con haber perseverado en los círculos analizados, sino con variables indicativas de los antecedentes sociales de los sujetos; lo que claramente indica que, así como el sistema de educación básica arriba mencionado, el programa de alfabetización tampoco es capaz de beneficiar a la población que constituye su objetivo prioritario.

VI. Educación de adultos y mercado de trabajo

Por otra parte, es necesario preguntarnos si la educación básica para adultos tiene alguna capacidad potencial para lograr que los sujetos de escasos recursos (que cuentan también con escasos niveles de escolaridad) puedan desempeñarse exitosamente en el sistema productivo, desarrollando actividades por cuenta propia (en los sectores no modernos del mencionado sistema).

Algunas respuestas tentativas a esta pregunta pueden derivarse del análisis preliminar de un estudio de campo que llevamos a cabo,¹³ con el propósito de examinar las características, el funcionamiento y los factores intervinientes en el

13 Las entrevistas fueron realizadas en agosto de 1989.

éxito económico de 600 pequeñas empresas,¹⁴ localizadas en el área metropolitana de la ciudad de México.¹⁵ Las actividades de las mismas corresponden a diversos giros (que pueden ser agrupados en cuatro rubros: el comercio, la producción, los servicios de reparación y el transporte urbano).

A. Importancia del sector informal

Recientemente se han hecho estudios exploratorios para medir la contribución que hace este sector al producto nacional (PIB). Se dispone, en primer término, de algunas cifras proporcionadas por el Centro de Estudios Económicos del Sector Privado, A.C. (CEESP) referidas a lo que se conoce como "economía subterránea". Esta se define "como el producto interno bruto no registrado o sub-registrado en las estadísticas oficiales, asociado con un nivel dado de carga fiscal".¹⁶

Se debe advertir que en el concepto anterior no sólo están incluidas las actividades del sector informal, puesto que las que realizan algunas unidades productivas del formal, también pueden ser insuficientemente registradas en las estadísticas del producto interno bruto. Además, se debe señalar que no todas las unidades productivas que reúnen las características de informalidad arriba mencionadas, corresponden al "sector informal", según ha sido aquí definido (ya que, como puede inferirse de una advertencia hecha anteriormente, algunas unidades cuyas actividades no son registradas en las estadísticas oficiales, desarrollan actividades ilícitas). De acuerdo con las estimaciones del CEESP, la economía subterránea aporta,

14 El tamaño de las empresas fue medido a través del número de trabajadores de las mismas. Las unidades estudiadas cuentan, como máximo, con diez trabajadores.

15 La encuesta, cuyo análisis está en proceso, fue realizada bajo mi responsabilidad a través de un convenio celebrado entre el Centro de Estudios Educativos, A.C., la Fundación para el Apoyo a la Comunidad (FAC) y la Universidad Iberoamericana.

16 Cf. CEESP. *La Economía Subterránea en México*, México, Editorial Diana, 1987, p. 14.

en promedio, un 32% del PIB;¹⁷ sin embargo, de las observaciones anteriores se desprende que esta cifra es superior a la contribución efectiva del sector que es de interés para este estudio. (Adicionalmente, se debe tomar en cuenta que estas estimaciones se refieren al peso que tiene la "economía subterránea" en todo el país).

La importancia del sector informal —específicamente en el área metropolitana de la ciudad de México— fue estimada en 1970 y, por última vez, en 1976.¹⁸ El número de personas que en esta última fecha estaban ocupadas en actividades correspondientes a este sector, ascendía a 3 126 000; (cifra que representó el 38.2% de la población ocupada en el área geográfica considerada). El 55% de estos individuos se concentraban en actividades comerciales y de servicios. Cabe señalar, empero, que el análisis de las estadísticas citadas mostró una tendencia ascendente; y que, sin duda alguna, esta tendencia se ha acentuado todavía más durante los últimos años.¹⁹ Cabe recordar, entre otras cosas, que en el área metropolitana considerada se concentra el 21% de la población del país; y que la población de la misma crece al 5.6% anual como consecuencia, principalmente, de las migraciones internas.

17 Cf. CEESP, *op cit.*, p. 84.

18 Los datos correspondientes a 1970 aparecen en la Dirección General del Servicio Público del Empleo: *Bases para una Política de Empleo hacia el Sector Informal o Marginal Urbano*. Los de 1976 proceden, a su vez, de la Dirección del Empleo —UCECA: *Características de la Ocupación Informal Urbana*.

19 Considérese que, a partir de 1981, la economía mexicana ha experimentado una fuerte recesión, que ha provocado tasas anuales de crecimiento débiles, nulas y negativas; así como un aumento del desempleo abierto (que se ha triplicado), y un proceso inflacionario persistente.

B. Antecedentes del estudio

Tanto diversas instituciones privadas como dependencias del gobierno, se han interesado durante la última década en promover el desarrollo del sector informal, con el fin de mejorar las condiciones de vida de las familias que lo integran. Para esto se han utilizado numerosas estrategias, que combinan en diversas formas —que a su vez parten de distintas filosofías educativas, concepciones del cambio social, y de los procesos de desarrollo— varios componentes educativos, organizativos, financieros, administrativos y comerciales.²⁰

Sin embargo, los resultados obtenidos hasta ahora por quienes han emprendido estas acciones no han sido, en muchos casos, proporcionales a los esfuerzos realizados. Así por ejemplo, la síntesis de la evaluación de una muestra de experiencias de este tipo,²¹ refleja las restricciones inherentes a diversas estrategias de promoción del sector informal:

a) El éxito económico de los proyectos analizados es obstaculizado de diversas maneras, que a su vez están determinadas por la naturaleza de los objetivos que se persiguen. En efecto, el éxito de los proyectos impulsados por organismos públicos se apoya en una relación de dependencia con respecto al organismo promotor; o bien, ocurre en condiciones en las que no se logra eliminar la intermediación en los mercados. Consecuentemente, los ingresos generados no son equivalentes

20 Una síntesis de las metodologías utilizadas en estas experiencias aparece en: Latapí, Pablo y Félix Cadena. "La Educación no formal en México: un Análisis de sus Metodologías", En *Revista Educación de Adultos*, México, INEA, Vol. 2, No. 4, octubre-diciembre de 1984.

21 Cf. Muñoz Izquierdo, Carlos, *Análisis de Proyectos Dedicados a Promover el Autoempleo entre los Sectores Marginados*, México, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, Subdirección de Capacitación para el Trabajo, Documento de Trabajo No. 6, marzo de 1984, mineo.

tes a los de quienes tienen una ocupación productiva de carácter estable.

b) Los proyectos promovidos por agencias privadas encuentran mayores dificultades en sus interacciones con el ambiente (es decir, con variables representativas del contexto en que se encuentran). Esto se debe a que las agencias privadas no se limitan a crear oportunidades para que quienes participen en los proyectos puedan dedicarse a alguna actividad productiva, sino que buscan corregir la asimetría característica de las relaciones de intercambio que se establecen entre estos proyectos y el resto del sistema económico.

c) En resumen, las agencias del gobierno prefieren apoyar proyectos de mayor viabilidad en el corto plazo, aunque los resultados económicos de los mismos resulten menos satisfactorios de lo deseado. Los particulares, en cambio, persiguen metas más ambiciosas que, por lo mismo, son menos factibles.

Asimismo, la evaluación de otro conjunto de proyectos productivos, integrantes del Programa Regional de Empleo (desarrollado en un estado de la República Mexicana), detectó algunos índices que reflejan cierta insatisfacción con los resultados obtenidos (a partir de dichos proyectos).²² En efecto, sólo un 11% de los participantes en los proyectos evaluados respondieron que esta actividad les estaba reportando un ingreso superior al que habían percibido antes de dedicarse a la misma; 24.8% respondieron que el proyecto les permitía obtener un mayor bienestar que el que habían tenido anteriormente; el 32% pensaban que el proyecto les había proporcionado un mejor empleo y, en síntesis, el 18.9% —es decir, menos de la

22 Cf. Carrillo Huerta, Mario M. *Los Programas Regionales de Empleo en México*, Puebla, El Colegio de Puebla, 1986, pp. 249–263.

quinta parte de los participantes entrevistados— se sentían más satisfechos que antes de iniciar el proyecto evaluado.

Por lo anterior, el estudio se propuso investigar con mayor detalle el funcionamiento del sector informal, con el fin de detectar estrategias que permitan mejorar los resultados alcanzados por quienes se han esforzado por promover el desarrollo de dicho sector.²³

C. Objetivos del estudio

Concretamente, los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

a) Identificar las circunstancias (y los segmentos del sector informal) en que diversos factores estructurales, educativos, organizativos y jurídico-administrativos, impiden el sano desarrollo de estas unidades (especialmente en lo que se refiere a la obtención de índices satisfactorios de productividad y a la retención de los excedentes generados por dichas unidades).

b) Deducir las estrategias que puedan ser adecuadas para promover el desarrollo de los diversos tipos de unidades estudiadas, poniendo especial atención en los contenidos educativos, los requerimientos organizacionales, los mecanismos

23 Se dispone hasta ahora de un ensayo exploratorio sobre el tema, elaborado por Jorge Montaña bajo el título: Barreras Institucionales de Entrada al Sector Informal en la Ciudad de México. (Oficina Internacional del Trabajo, PREALC, Docto. 258, marzo de 1985). Sin embargo, todavía se carece de información suficientemente detallada como para poder emprender acciones encaminadas a mejorar la productividad y los ingresos generados en dicho sector. En efecto, el autor del estudio aquí citado afirma, al respecto, que "...sería necesario contar con información que aborde tres niveles [del sector informal]: la unidad productiva, la actividad económica y la población ocupada. Una encuesta dirigida a las unidades informales, tanto empresas como personas físicas, permitiría obtener [la información necesaria]. Sin embargo, por razones financieras y de tiempo, no se ha realizado un trabajo de tal envergadura... [La última encuesta realizada —1976—] se refirió a la población ocupada [en el sector] informal; [pero] no recogió información sobre los establecimientos informales ni sobre la naturaleza o tipo de actividades que en ellos se realizan".

articuladores de la producción y las modificaciones jurídico-administrativas, que puedan contribuir a lograr este propósito en los diversos segmentos del sector informal, cuyo tamaño sea significativo en el área estudiada.

D. Delimitación del objeto de estudio

El proyecto se interesó, pues, en el estudio del funcionamiento y resultados de las unidades productivas correspondientes al segmento del sistema económico que se conoce como "sector informal", en la zona metropolitana de la ciudad de México.²⁴ Particularmente, se desea estudiar el impacto que tiene un conjunto de variables educativas, organizativas, estructurales y jurídico-administrativas, en el desarrollo socioeconómico de dichas unidades. De este modo, se espera obtener información que pueda ser utilizada en el diseño de programas encaminados a promover el desarrollo de este sector.

Las principales características de las unidades que fueron estudiadas, son las siguientes: funcionan con bajos niveles de capital de operación y de inversión por trabajador; su mano de obra no requiere altos niveles de calificación; se pueden instalar en plazos relativamente cortos; sus exigencias técnicas son mínimas (ya que sus tecnologías son simples o artesanales); y las herramientas que utilizan son generalmente de segunda mano u obsoletas. Consecuentemente, estas unidades obtienen bajos niveles de productividad y generan ingresos insuficientes para satisfacer las necesidades básicas de la población que se dedica a ellas.

24 El calificativo de "informal" surge de la observación de que, en términos generales, dichas unidades funcionan al margen de las leyes fiscales, laborales y comerciales, que han sido expedidas para regular las actividades por ellas desarrolladas. Ello no significa, sin embargo, que las actividades que interesan a este estudio sean ilícitas.

Según se ha demostrado,²⁵ algunas de las personas dedicadas a las actividades informales, integran la "reserva de mano de obra" de las empresas pertenecientes al sector "formal" (o moderno) de la economía²⁶ (las cuales cuentan —entre otras cosas— con los recursos organizativos necesarios para poder cumplir, al menos en apariencia, las leyes arriba mencionadas). Por esta razón, quienes están ocupados en el sector informal son, principalmente, varones jóvenes y de edades avanzadas, mujeres de diversas edades, así como algunos jefes de familia que han sido desplazados de alguna empresa,²⁷ o nunca pudieron entrar al sector moderno. En algunas ocasiones, sin embargo, estos sujetos no se encuentran en el sector por no haber encontrado algún empleo adecuadamente remunerado en el sector formal, sino porque su ocupación informal les permite generar un ingreso que —al menos para ellos— es aceptable.²⁸

E. Marco teórico

Para poder identificar y ponderar los diferentes factores que han impedido el desarrollo de las unidades productivas informales, en este estudio se recurrirá a tres interpretaciones del problema; ya que la literatura sobre el mismo permite suponer que, de este modo, será posible esclarecer las circuns-

25 Ver, entre otros Escobar, Agustín. *Con el Sudor de tu Frente*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco, 1986.

26 Por esta razón, los coeficientes de desocupación abierta que registran las estadísticas en países como el nuestro no son tan elevados como se esperaría que lo fueran, al considerar la forma tan desigual en que se distribuye el ingreso familiar en nuestro medio.

27 Este desplazamiento es determinado, frecuentemente, por factores asociados con la crisis en que se encuentra la economía del país, o por los cambios tecnológicos (que sustituyen mano de obra por capital, y/o provocan el desuso de algunas calificaciones.)

28 Ver Escobar, A., *ibid.*

tancias en que cada una de estas interpretaciones adquiere un mayor poder explicativo. Estas son:

- La proporcionada por el enfoque estructural;
- La proporcionada por el enfoque microeconómico; y
- La proporcionada por el enfoque jurídico-administrativo

1. Interpretación estructural

Las hipótesis derivadas de esta interpretación corresponden, a su vez, a dos paradigmas distintos.²⁹ Uno de ellos postula que la población ocupada en el sector informal constituye una mayoría pasiva y explotada por las empresas del sector formal. El otro propone que las actividades económicas informales cuentan —aun en medio de las precarias condiciones en que operan— con alguna capacidad autónoma para generar incrementos en sus ingresos. Por tal razón, este segundo paradigma considera que las relaciones entre los pequeños y grandes productores producen efectos de naturaleza "benigna"; en tanto que el primero considera que estos efectos son indeseables, porque son generados por relaciones de subordinación. Además, cada uno de estos paradigmas plantea dos hipótesis: la que considera que los pequeños productores funcionan en condiciones de cierta autonomía, y la que supone que estos productores están integrados al sistema económico más amplio.

Para los fines de este estudio, se considera que cada uno de estos paradigmas explica una parte de la realidad examinada; por lo que ellos deben ser considerados en forma simultánea —no con el propósito de buscar una explicación ecléctica,

29 La taxonomía de estos paradigmas fue desarrollada, originalmente, por el Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe. Cf. PREALC, *Sector Informal. Funcionamiento y Políticas*, Santiago, Oficina Internacional del Trabajo, 1978.

sino con el de poder apreciar las circunstancias en que cada uno adquiere un mayor grado de validez.

Paradigma de las relaciones benignas

Bajo condiciones de autonomía: hipótesis dualista

Según esta hipótesis, algunas unidades productivas del sector informal constituyen un segmento autónomo de la economía que se caracteriza por suministrar ocupaciones, bienes y servicios, a los grupos sociales de menores ingresos. Así, los propietarios, sus familiares no remunerados y sus empleados trabajan para ellos mismos y se compran mutuamente los productos; por lo que estas empresas no se vinculan con el resto de la economía.

Lo interesante es que este sector autónomo puede ser económicamente eficiente y tener ventajas comparativas en relación con actividades similares desarrolladas en el sector formal. Su principal ventaja la constituyen las proporciones de factores utilizados en el proceso productivo, ya que utiliza preferentemente fuerza de trabajo.

Por tanto, el manejo eficiente de estas actividades informales debe haber producido excedentes económicos que, a su vez, podrían explicar —parcialmente, por supuesto— el crecimiento del sector.³⁰ La mayor parte de este excedente ha sido reinvertida, probablemente, dentro del mismo sector informal.

Bajo condiciones de integración: hipótesis de la complementariedad

De acuerdo con esta hipótesis, el crecimiento del sector informal autónomo se ha fortalecido porque algunas unidades

30 Recuérdese que, como se dijo más arriba (con base en los datos citados en la nota 3 *supra*), no toda la población ocupada en el sector informal se encuentra ahí por no haber podido encontrar una ocupación mejor remunerada.

que lo conforman, se han integrado al resto de la economía; supone, pues, que los vínculos entre determinados productores y los del sector formal son complementarios. Las empresas colocadas dentro de este marco son exportadoras de toda clase de productos, pero en especial de servicios. Juegan un papel clave en el proceso de distribución (comercio), debido a que se encuentran situadas cerca de los consumidores finales; a que suministran crédito a los consumidores; a que venden en pequeña escala; etc. Asimismo, estas empresas son importantes proveedoras de servicios, en especial de transporte.

Paradigma de las relaciones de subordinación

Esta corriente teórica parte de un análisis del proceso de acumulación a nivel internacional, y considera que el sector informal es la manifestación —en el interior del país— de las inequidades imperantes en la economía mundial. El examen de estas relaciones se basa en la consideración de los términos de intercambio y de los precios; en la de la transferencia e incorporación de tecnología; y en la del papel que asumen las empresas transnacionales. El principal argumento utilizado en favor de este paradigma reside en que, en las naciones industrializadas, el proceso de acumulación se traduce en un mejoramiento de la productividad que retienen los países centrales; en tanto que los avances en la productividad que se obtienen en los países periféricos son transferidos a los primeros, a través de diferentes mecanismos.

El resultado de este proceso es un lento crecimiento de la demanda de mano de obra, con una elevación del perfil de las calificaciones exigidas para el empleo. Ambos elementos se combinan con un rápido incremento en la oferta de mano de obra urbana; lo cual, finalmente, origina un sector informal o marginado.

Bajo condiciones de autonomía: hipótesis de la marginalidad

Los exponentes de esta teoría suponen que el sector informal no interactúa con el resto de la economía. Por ello explican la extracción de excedentes y el deterioro de la capacidad de acumulación, a través de la existencia de un excedente de mano de obra y del limitado acceso que tiene el sector informal a los insumos modernos y a los mercados mejor organizados.

Así, el primer mecanismo explicativo consiste en el efecto producido por los excedentes de mano de obra sobre los salarios, fuera del sector informal. Según se ha observado, el progreso técnico en el sector formal ha sido acompañado de alzas en los salarios de mayor magnitud que los descensos en los precios. Si hubiera movilidad de capital, los mejoramientos en los índices de productividad, al elevar las utilidades, deberían atraer a nuevos inversionistas, con lo cual tenderían a igualarse las tasas de rendimiento del capital. Sin embargo, hay indicaciones de que los citados incrementos en la productividad han sido traspasados a los salarios del mismo sector; de lo que se deduce la ausencia de canales de comunicación entre las empresas integrantes del sector formal y las del informal.

El segundo mecanismo de dependencia en un contexto de autonomía es, como se decía arriba, la falta de acceso a ciertos insumos y mercados de consumo. Ambos problemas —que se explican por el monopolio ejercido por el sector formal, tanto sobre los factores de la producción, como sobre los mercados finales— determinan que las empresas informales sólo tengan acceso a recursos y a mercados residuales.

En tales condiciones, las actividades de las empresas informales no generan excedentes satisfactorios. Consecuentemente, las posibilidades de expansión del sector no dependen de la capacidad de acumulación del mismo, sino de la cantidad

de mano de obra que no puede ser absorbida por el resto de la economía.

Bajo condiciones de integración: hipótesis de la dependencia

Según esta hipótesis, la subordinación y la falta de acceso a los recursos básicos, son reforzadas cuando las unidades productivas informales se integran al resto de la economía; ya que esto facilita la transferencia de excedentes del sector informal al formal. Dicha transferencia se efectúa a través de los precios pagados a las unidades informales por sus ventas, y de los precios que se les exigen a cambio de los insumos que ellas requieren. Las principales adquisiciones del sector informal consisten en insumos, bienes de capital y productos finales para su distribución en pequeña escala; mientras que los productos vendidos por el sector informal consisten en "bienes-salarios" (es decir, productos y servicios que se obtienen con tecnologías intensivas de trabajo), productos intermedios y servicios personales.

Otro vínculo de subordinación se encuentra en el hecho de que algunas unidades informales —que funcionan como canales de distribución para las ventas de las empresas del sector formal— transfieren excedentes a estas últimas, porque no pueden adquirir sus productos a precios convenientes para las primeras.

Ahora bien, a través de las ventas de los productos de las unidades informales, la subordinación se manifiesta, principalmente, en el sistema de subcontratación (maquilas) y en la oferta de servicios personales. En efecto, si los excedentes del sector formal se transfieren a la fuerza de trabajo del mismo, los "bienes salarios" del sector informal no son adquiridos a precios adecuados para este último. Además, el hecho de que una gran parte de "bienes salarios" esté constituida por alimen-

tos no elaborados, transforma las actividades de estas empresas en abastecedoras de bienes intermedios, más que en una fuente de víveres baratos.

En la subcontratación (o maquilas) ocurre algo muy parecido, pues la venta de productos intermedios a bajo precio permite a las empresas oligopólicas expandir sus utilidades por medio de la explotación del trabajo, en determinadas fases del proceso productivo. Generalmente, las unidades informales que se encuentran en esta situación, perciben ingresos inferiores a los que corresponderían a la misma función, si ésta fuera desempeñada por trabajadores permanentes en el interior de las empresas oligopólicas.

Síntesis

De acuerdo con lo expuesto en este inciso, las unidades del sector informal que desempeñan funciones complementarias a las de las empresas formales —así como aquellas otras que funcionan con relativa eficiencia sin vincularse con dichas empresas—, podrían obtener mejores resultados si tomaran las medidas necesarias para incrementar su propia eficiencia financiera. Por otra parte, las unidades que desarrollan actividades subordinadas, podrían mejorar sus resultados si —además de lo anterior— adoptaran medidas encaminadas a mejorar la organización del sector; pues esto les permitiría negociar con mayor fuerza sus intercambios con las empresas del sector formal.

2. Interpretación microeconómica

Por lo anterior, es necesario plantear también algunas hipótesis derivadas de la teoría microeconómica. La contrastación de estas hipótesis a través del estudio aquí propuesto, permitirá ponderar la incidencia de cada una; y detectar las circunstancias en que los factores por ellas considerados están

limitando el sano desarrollo de las unidades productivas informales.

Factores relacionados con la organización

Es probable que, como consecuencia del proceso de gestión de estas unidades, ellas no cuenten con el personal calificado necesario para optimizar las estructuras organizativas de las mismas; lo que, consecuentemente, debe limitar la eficiencia de tales unidades.

Factores relacionados con el financiamiento

Dadas las características de estas unidades, es probable que ellas no tengan un acceso adecuado a los mercados financieros; ya que los requisitos exigidos por el sistema bancario —que, como se sabe, son numerosos y rigurosos—, difícilmente pueden ser satisfechos por estas unidades.

Factores relacionados con la comercialización

En el inciso anterior se mencionaron los problemas que suelen tener las unidades productivas informales, para tener un adecuado acceso a los mercados de abastecimiento de insumos y de consumo de los bienes y servicios por ellas producidos. Es, pues, necesario ponderar la incidencia de estos problemas; e identificar vías alternativas para su solución.

Factores relacionados con los niveles de calificación del personal ocupado

Es muy probable que la escasa escolaridad —y la prácticamente nula calificación laboral— del personal que labora en estas unidades, constituya un obstáculo más para que ellas puedan obtener niveles satisfactorios de eficiencia. Por tanto, la evaluación de este problema debe permitir, también, apreciar el impacto potencial de diversas políticas que puedan contribuir a resolverlo.

Factores relacionados con la escala de operación de las unidades

Por último, es necesario apreciar en forma global el impacto que tiene sobre la eficiencia financiera de las unidades informales, el hecho de que éstas no sean diseñadas de acuerdo con los requerimientos técnicos indispensables para optimizar su propio funcionamiento. Conviene, pues, evaluar los efectos de los siguientes factores.

Capital insuficiente

- Equipo inadecuado (v.gr. obsoleto);
- Venta anticipada del producto, por escasez de recursos financieros; y
- Carencia de servicios técnicos.

Esta evaluación debe conducir a una apreciación de la capacidad potencial que pueden tener algunos mecanismos alternativos de solución (tales como la constitución de cooperativas u otras formas de organización de los productores).

3. Interpretación jurídico-administrativa

Recientemente, se ha insistido mucho en que el sano desarrollo de las unidades informales puede estar encontrando diferentes barreras, originadas por las normas jurídicas (que aquéllas, al menos teóricamente, deberían cumplir) y por disposiciones administrativas del gobierno. Ha sido profusamente divulgado, por ejemplo, un estudio que plantea cierto paralelismo entre la situación del sector informal contemporáneo y aquella en que se encontraban las empresas que en la época del mercantilismo, eran estorbadas por diversas leyes de carácter proteccionista.³¹

31 Cf. De Soto, Hernando. *El Otro Sendero*, México, Editorial Diana, 1987.

Desde luego, es probable que este tipo de barreras esté estorbando, en alguna medida, el eficiente desarrollo de las unidades informales (independientemente de que la tesis de De Soto pueda ser discutida por diversas razones). Por tanto, es necesario identificar estos obstáculos y evaluar los efectos de las mismas.

Ya se había revisado la legislación más relevante para este análisis.³² Sin embargo, todavía era necesario investigar con detalle —y evaluar los efectos que generan— las disposiciones del Poder Ejecutivo referidas, especialmente, a la apertura y supervisión de establecimientos; a la administración de los impuestos federales y locales; al control sanitario y operativo del comercio; así como a la aplicación de la legislación sobre el trabajo (especialmente en lo referido a la contratación de trabajadores, a las prestaciones laborales, a las condiciones de trabajo y a la seguridad social). Además, se requería identificar y evaluar los mecanismos (de diversa naturaleza) a través de los cuales el sector formal, así como determinados segmentos del informal, impiden el libre funcionamiento de estas unidades productivas.

F. Método seguido

Los datos del estudio fueron obtenidos a través de la aplicación de entrevistas estructuradas a los sujetos responsables de las 598 unidades que integraron la muestra. Los objetivos de las entrevistas fueron los siguientes:

a) Reconstruir la historia de los sujetos entrevistados, y del proceso de desarrollo de la unidad que ellos administran.

b) Apreciar y cuantificar los resultados obtenidos a través

32 Cf. Montaña, Jorge. *op. cit.*

del funcionamiento de las unidades estudiadas (especialmente en lo que se refiere a la productividad de los factores y a la retención o transferencia de excedentes).

c) Identificar los problemas que se les han presentado a los sujetos y a las unidades en que éstos hayan trabajado;

d) Identificar las características de las unidades estudiadas y conocer los factores determinantes de los resultados obtenidos.

G. Principales resultados obtenidos

El estudio permitió comprobar la existencia de una fuerte heterogeneidad en la integración, organización y productividad de las microempresas estudiadas. Ciertamente, la mayor parte de ellas (89%) no se rigen por criterios de racionalidad económica; corresponden, esencialmente, al modelo de empresas familiares. Ellas pertenecen a sujetos que han adquirido escasas dosis de educación formal y están fuertemente expuestas a la influencia de factores estructurales que limitan la productividad de las mismas. Las unidades restantes, en cambio, son operadas por individuos que han cursado mayores dosis de educación formal. (La escolaridad promedio de estos sujetos es de 12.8 años, es decir, 0.8 años más que la correspondiente a la enseñanza media superior). Estas microempresas funcionan en condiciones más favorables que las observadas en las demás.

Al examinar el comportamiento de los individuos de mayor escolaridad que están dedicados a la gestión de estas microempresas, y al comparar el comportamiento de los mismos con el de los microempresarios que alcanzaron menores niveles de educación formal, fue posible observar, entre otras cosas, lo siguiente:

a) De la misma manera que la mayoría de los sujetos

entrevistados, los sujetos de mayor escolaridad que han optado por desarrollar estas actividades por cuenta propia, lo han hecho como respuesta a las presiones derivadas de las condiciones económicas por las que ha atravesado el país durante los últimos años.³³

Sin embargo, es interesante señalar que la mayoría de los individuos de mayor escolaridad iniciaron estas actividades después de examinar alguna oferta que les fue hecha con este propósito, en tanto que la mayoría de los demás microempresarios las iniciaron "porque esto les parecía un trabajo fácil" que, además, "requería pocos conocimientos". Así pues, se puede inferir que el haber obtenido mayores dosis de educación formal influye en el desarrollo de la capacidad analítica que es necesaria para evaluar diversas alternativas de inversión económica.

b) El número promedio de trabajadores con que cuenta la mayoría de las empresas que dirigen los individuos de mayor escolaridad oscila entre 5 y 8. (Un 50% de los mismos ha cursado por lo menos un año de educación superior). En cambio, las empresas que dirigen los demás sujetos entrevistados cuentan, en promedio, con 9 trabajadores (cuya escolaridad es relativamente baja —2.5 años—). Esto parece indicar que las empresas dirigidas por estos últimos se aproximan al modelo de la "empresa familiar", en donde la creación de empleos depende más de una racionalidad social y cultural que de una racionalidad de naturaleza económica.

c) Cuando se pidió a los sujetos entrevistados que identificaran los principales problemas que afectan a sus unidades productivas, la mayoría de quienes tienen menores dosis de

33 Cabe mencionar que la antigüedad de estas microempresas es, en promedio, inferior a los tres años.

escolaridad se refirió a factores ajenos a sus empresas ("acaparamiento de los mercados", "no poder producir artículos que tienen mayor demanda", "escasez de insumos", etc). En cambio, la mayoría de los individuos que han adquirido mayores dosis de escolaridad mencionó la "falta de personal adecuadamente preparado". Esto puede indicar que tales individuos perciben más claramente la posibilidad de resolver, a través de esfuerzos adecuadamente orientados, algunos de los problemas que afectan a sus empresas.

d) Al estimar el incremento que han experimentado anualmente los capitales invertidos en las microempresas estudiadas, desde la fecha de iniciación de operaciones (expresando estos valores a través de los respectivos costos de reposición), se observó que las inversiones hechas en empresas dirigidas por los sujetos de mayor escolaridad han experimentado, en promedio, un incremento de 4.1 millones de pesos; en tanto que el incremento correspondiente a las inversiones de las empresas que integran el total de la muestra, ha sido de 2 millones.³⁴ Aunque estas cantidades están sujetas a inevitables errores de estimación, las diferencias observadas entre ambos promedios son de suficiente magnitud, como para poder inferir que las empresas dirigidas por personas de mayor escolaridad están operando con una mayor eficiencia financiera, que la correspondiente a las unidades manejadas por los demás microempresarios integrantes de la muestra.

H. Implicaciones del análisis

El estudio mencionado permite inferir que las actividades productivas que desarrollan (en el sector informal del sistema

34 Estos valores están expresados en pesos de agosto de 1989.

productivo) quienes han obtenido mayores dosis de escolaridad, se caracterizan, en general, por mayores grados de racionalidad económica y de productividad.

Conviene advertir, por otra parte, que el estudio no proporcionó evidencias de que los individuos que han alcanzado mayores niveles de escolaridad estén contribuyendo, al menos *en forma significativa*, al desarrollo y adopción de tecnologías adecuadas a la dotación de factores de que dispone el país; ni al desarrollo de organizaciones productivas que se propongan alcanzar las condiciones necesarias para competir favorablemente con las empresas monopólicas; ni a la creación de empleos para los sectores mayoritarios de la sociedad. Por tanto, las microempresas dirigidas por los egresados del sistema educativo producen resultados satisfactorios, fundamentalmente, para los sujetos que las promueven; pero no para la sociedad más amplia.

Independientemente de las observaciones anteriores, el resultado del análisis descrito puede contribuir a explicar las observaciones hechas por varios autores, en relación con la permanencia de algunos individuos de mayor escolaridad en el sector *informal* del sistema productivo. Podemos afirmar, por tanto, que el hecho de que algunos sujetos no se incorporen al sector formal del sistema productivo puede ser explicado, tanto por factores relacionados con la oferta de trabajo, como con otros que se originan en el comportamiento de la demanda laboral. Entre los factores relacionados con la oferta, ocupa un lugar importante la escolaridad formal adquirida por quienes desarrollan actividades productivas en el sector *informal* del sistema productivo.

Ahora bien, de los resultados de este análisis también se desprende que los microempresarios menos escolarizados se encuentran en fuerte desventaja frente a los demás. En otras

palabras, los sujetos que adquieren escasas dosis de escolaridad —mismos que constituyen la mayoría de los posibles usuarios de la educación básica que se ofrece a los adultos de escasos recursos— no tienen la capacidad necesaria para competir con los demás en condiciones relativamente semejantes.

En resumen, los resultados de los estudios reseñados arrojan serias dudas acerca de la capacidad que potencialmente puede tener la educación para contribuir a reducir las desigualdades que secularmente han caracterizado a este país —mientras no sean instrumentadas diversas políticas macroeconómicas que favorezcan el desarrollo de las microempresas, que podrían ser establecidas por los egresados del sistema educativo que no sean incorporados, como trabajadores, a los sectores modernos del aparato productivo.

Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social¹

Carlos Muñoz Izquierdo

Introducción

Durante esta década se han venido acumulando evidencias de las cuales se desprende que los efectos generados por la expansión escolar en el desarrollo económico y social del país, han sido muy distintos de aquellos que se esperaron desde que el Estado decidió implementar políticas educativas encaminadas a acelerar el proceso de desenvolvimiento integral de la nación. En el presente ensayo nos proponemos, en primer lugar, presentar y discutir —en forma sistematizada— algunas teorías de las cuales se derivaron las expectativas que fundamentaron las políticas mencionadas, así como otras que se han venido desarrollando, posteriormente, para explicar las discrepancias observadas entre las expectativas que había a este respecto y los logros que efectivamente se alcanzaron. En segundo lugar, pretendemos presentar y discutir algunos planteamientos realizados con el fin de fundamentar las políticas educativas que se orientan a la gestación de cambios sociales que, por su parte, sean compatibles con estrategias de desarrollo económico y social, capaces de satisfacer las aspiraciones de los grupos sociales que representan las poblaciones mayo-

1 Este ensayo fue publicado por primera vez en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 2, 1979.

ritarias de los países del Tercer Mundo. Asimismo, nos proponemos delinear algunas de las características que deberían reunir los procesos de educación y desarrollo, para poder favorecer los cambios sociales que, de alguna manera, puedan subsanar las deficiencias encontradas en aquellos que se han basado en teorías convencionales de transformación social.

La presentación que aquí se hace tiene un carácter esquemático y tentativo. Por lo mismo, se omiten en ella muchos datos y referencias bibliográficas que permitirían fundamentar adecuadamente algunas de las afirmaciones y tesis que aquí se discuten.² Con todo al dar a conocer estas reflexiones, a pesar de su estado embrionario, se pretende alentar la discusión sobre los temas aquí tratados y, sobre todo, subrayar la necesidad de emprender acciones educativas realmente orientadas hacia la preparación, desarrollo y consolidación de los cambios sociales que requieren las poblaciones de nuestros países.

El concepto de desarrollo

Para los fines de este ensayo, el desarrollo se define como un proceso que favorece la aparición de las condiciones sociales que permiten a los países pasar de condiciones menos humanas, a condiciones más humanas; de condiciones en donde el hombre no puede realizarse como tal, a otras en donde éste encuentra la posibilidad de realizar su vocación ontológica. Desde esta perspectiva, el concepto de desarrollo que subyace a las reflexiones que se exponen en seguida sería aquel que, al reflejarse en los distintos ámbitos de la vida nacional,

2 Los fundamentos empíricos de estas afirmaciones, así como las referencias bibliográficas correspondientes a las teorías convencionales del cambio social, aparecen en el apéndice.

generase, en lo económico, por ejemplo, ciertos procesos que llevarían a la población a mejores niveles de vida y a la posibilidad de sustituir la energía humana por energía inventada por el hombre. En lo social, dicho proceso propiciaría un avance en la organización y en la integración de los diversos grupos, para lograr una organización social más comunicada y más solidaria internamente: en lo cultural, el proceso generaría una serie de valores y principios que facilitarían a los pueblos ser cada vez más capaces de controlar su propio destino —al vencer en la lucha entre el fatalismo y la capacidad de decidir las metas y los objetivos que la población se propone como tal. En lo político, este proceso llevaría a un avance en la participación en todos los mecanismos que generan decisiones para que, finalmente, los destinos nacionales sean acordes a los intereses y a la voluntad de los sectores mayoritarios del país.

Este es, pues, el marco valoral necesario para encuadrar la discusión que aquí se hace. Por tanto, se tomarán en cuenta los aspectos de la educación relacionados con la promoción de la justicia y de la igualdad, con la garantía de que el hombre se realice a partir de la generación de procesos que, cada día, hagan más factible el logro de todas esas metas.

Para lograr estos objetivos, el análisis que aquí se hace consta de los siguientes componentes. Se indica, al principio, cuál ha sido la forma tradicional de relacionar la educación con el desarrollo; se pasa, después, a explicar algunas hipótesis de las cuales partieron los planificadores de la educación, al orientar de esta manera la relación mencionada. Se señala, a continuación, cuáles han sido los principales resultados de esta relación hasta la fecha; enseguida se resumen las causas que pueden explicar las contradicciones observadas entre lo esperado y lo que realmente se obtuvo a partir de las políticas

educativas implantadas. Se analizan, luego, diversas alternativas entre las cuales el país podrá elegir —tanto desde el punto de vista de un modelo de cambio social que permita avanzar en la línea deseable, como desde el de un modelo alternativo de desarrollo, el cual haga posible la verificación de ese cambio. Por último, se sugieren ciertas funciones concretas que la educación debería desempeñar, si se desea mejorar su incidencia en los procesos de desarrollo y de transformación económica, política, cultural y social del país.

Modelo tradicional de educación y desarrollo

(Cfr. Diagrama I)

La política educativa del país ha partido de la hipótesis consistente en que el sistema educativo, en general, puede contribuir al desarrollo del país, si aquél cumple ciertas funciones relacionadas con la preparación técnica de la fuerza de trabajo, con el reclutamiento y formación de los cuadros dirigentes y con la socialización de las nuevas generaciones, que permita incorporar a éstas a un orden social sujeto a procesos de cambio de carácter continuo.

La definición de estas funciones se apoyaba en una serie de teorías que estuvieron de moda, sobre todo, durante las décadas de los años cincuenta y sesenta. Dichas teorías visualizaban la posibilidad de que una expansión creciente de los sistemas educativos —y, en particular, del nivel superior de dichos sistemas— iba a permitir lograr una mejor distribución de las oportunidades educativas, con lo cual facilitaría el abrir cada vez más el sistema escolar a las capas sociales que, durante muchos años, habían permanecido al margen de estos beneficios.

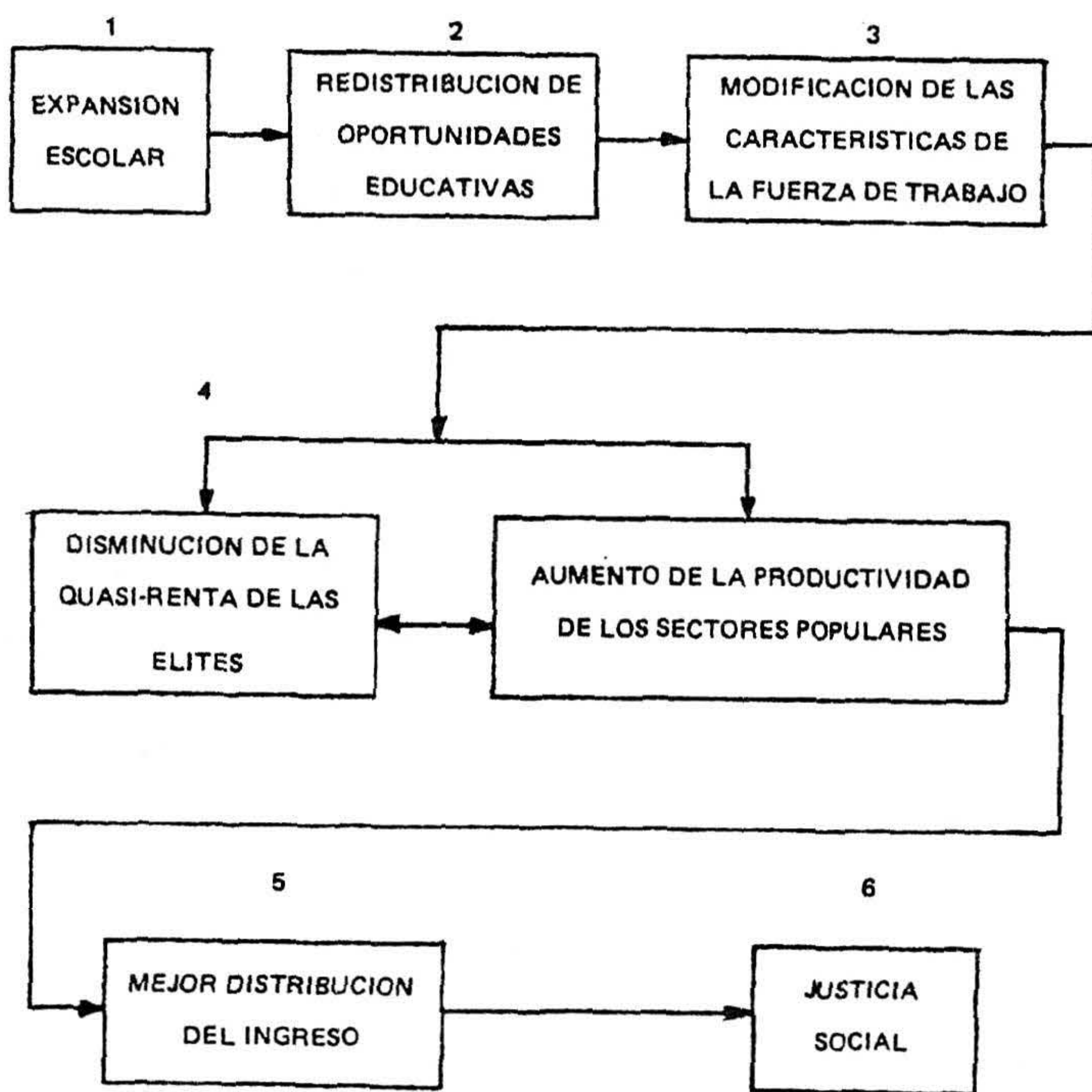
Al distribuir mejor las oportunidades educativas, se espe-

raba que el país contase, a la postre, con una fuerza de trabajo más productiva y mejor preparada; porque se establecía una relación unívoca entre escolaridad y productividad de la población económicamente activa. De esta mejoría en la fuerza de trabajo se esperaban también algunos efectos colaterales; por un lado, habría una disminución en los salarios de los profesionales quienes hasta una cierta época, habían acaparado el mercado de trabajo correspondiente a ese nivel ocupacional. Por el otro, se obtendría un aumento en los ingresos de los sectores populares que, paulatinamente, irían teniendo acceso a los niveles superiores del sistema educativo. En otras palabras, se esperaba que, en la medida en la cual las personas que adquiriesen educación participasen en un mercado laboral —hasta entonces caracterizado por una escasa competitividad— tendrían posibilidades de elevar sus salarios; y, por otra parte, quienes ya se encontraban en ese mercado, tendrían que aceptar una disminución en la "cuasi-renta" la cual, hasta entonces, habían cobrado por sus servicios. Se esperaba, por tanto, que poco a poco se irían distribuyendo mejor las oportunidades educativas —y que con ello aumentaría el número de egresados de las instituciones de educación superior— con lo cual disminuirían esas "cuasi-rentas", o salarios ilícitos, pues el trabajo profesional sería remunerado a un precio más próximo a su valor real; por otro lado, se esperaba que esa modificación en las características de la fuerza de trabajo fuera provocando aumentos crecientes en la capacidad productiva de los sectores de bajos ingresos. Esto sería posible no sólo a través de una expansión de la educación primaria, sino de un mayor acceso de la población a sistemas de preparación para el trabajo —incluyendo la educación profesional.

Al aumentar la productividad de los sectores populares se esperaba, obviamente, que dichos sectores mejorasen sus sa-

larios. En el país habría entonces una tendencia hacia una mayor igualdad social, la cual sería atribuible al efecto de dos fuerzas convergentes: una de ellas haría disminuir los ingresos de los individuos más ricos, que hasta entonces habían acaparado el acceso a la educación superior; y otra, provocaría aumentos en los salarios de las personas que nunca habían tenido acceso al sistema educativo. Ello prometía, por consiguiente, la instauración de una organización social más justa, pues los individuos podrían participar, efectivamente, de los beneficios generados por la sociedad en su conjunto.

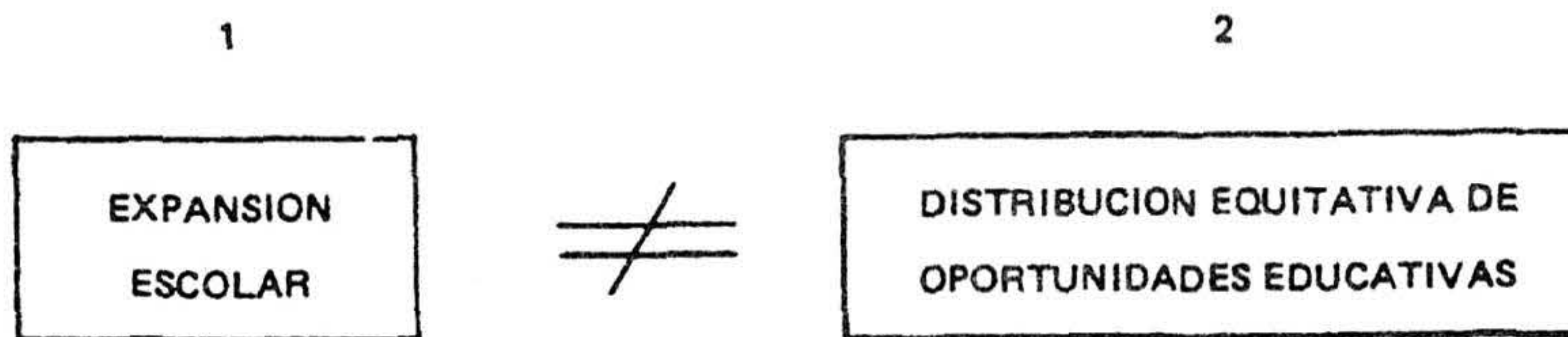
DIAGRAMA I
Modelo tradicional de educación y desarrollo



Expansión escolar y distribución de oportunidades educativas (Diagrama II)

A través del tiempo, sin embargo, han venido apareciendo diversos problemas, que revelan importantes contrastes entre los principios teóricos arriba mencionados, y el funcionamiento real de la sociedad. Es indudable, por un lado, que el país experimentó una notable expansión escolar, sobre todo a partir de 1959. Ello se puede constatar aun sin recurrir a ninguna referencia estadística; sin embargo, a pesar de esta expansión —y de la concomitante mejoría intergeneracional en los niveles promedio de escolaridad de la población— no fue posible distribuir en una forma equitativa las oportunidades educacionales. Hasta la fecha, se sigue observando una estrecha correlación entre los niveles sociales a los cuales pertenecen los individuos, y los niveles educativos a que aquéllos tienen acceso. Tampoco desapareció la correlación entre la escolaridad de los padres y la de los hijos. Así pues, aunque se puede comprobar que la generación actual ha recibido más educación que la anterior, también se observa que esta mejoría se ha acentuado en las clases medias que habitan en las zonas urbanas.

DIAGRAMA II
Primer "cuello de botella"



CAUSAS:

1.	Factores económicos	Costos de oportunidad Calidad de los recursos educacionales
2.	Déficit cultural	Lenguaje Conceptos Habilidades
3.	Factores sociológicos	Estabilidad familiar Intereses y valores
4.	Factores fisiológicos	Génesis de las neuronas cerebrales Capacidad para permanecer en condiciones propicias para el aprendizaje
5.	Factores psico-evolutivos	Estimulación sensorial temprana Modelos de identificación

¿A qué se debe que no se haya logrado distribuir mejor las oportunidades de educación, a pesar de que el país triplicó, en veinte años, la capacidad total de su sistema educativo, en tanto que su población se multiplicó sólo por dos, durante el mismo periodo? En otras palabras, ¿por qué no se distribuyeron equitativamente las oportunidades escolares, a pesar de que el sistema educativo "le ganó terreno" a través del tiempo a la llamada explosión demográfica? Es difícil analizar en detalle este problema, cuando no se dispone de suficiente espacio; no obstante, es necesario mencionar algunos factores de diversa índole. Por ejemplo, en lo económico, es imposible que las

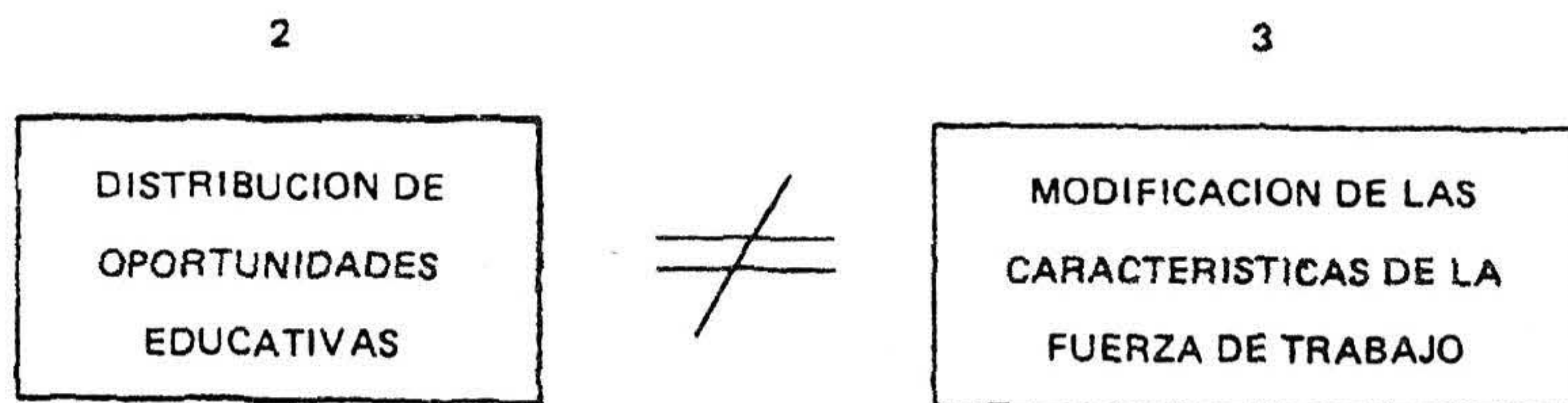
familias de pocos recursos mantengan a sus hijos fuera de la fuerza de trabajo, cuando la contribución que éstos pueden hacer al ingreso de la unidad familiar es indispensable para el sostenimiento de la misma. Obviamente, para que un grupo de jóvenes tenga acceso a las instituciones educativas (y dejen, por tanto, de trabajar durante un determinado lapso) es necesario que el jefe del hogar obtenga un cierto ingreso que supla lo que no puedan aportar estos jóvenes. (Esto es lo que en economía recibe el nombre de "costo de oportunidad", ya que, para ir a la escuela, aun cuando la gente no pague una colegiatura, tiene que dedicar un tiempo determinado, y éste tiene un precio, pues se renuncia a un salario por dejar de trabajar). Lógicamente, los individuos de bajos ingresos no pueden pagar estos costos y se ven obligados, entonces, a no asistir a la escuela o a abandonarla desde muy temprano. Existen, además, otros problemas de carácter cultural como las diferencias entre los lenguajes, los conceptos, las habilidades, etc., que se manejan en las distintas subculturas del país, los cuales no siempre son funcionales o adecuados a los conceptos, lenguajes y habilidades que se usan en la vida escolar. Hay, además, factores sociales como la falta de estabilidad familiar, necesaria para que una persona pueda permanecer, durante un cierto número de años, en el sistema educativo; así como la falta de intereses y valores necesarios para poder transmitir a los hijos el valor que tiene la escuela para las clases media y superior. Sería larguísima la lista, ya que se podrían agregar factores fisiológicos como la mala nutrición, la cual, otra vez, perjudica a los más pobres; pues, como se sabe, afecta la infraestructura neurofisiológica, y entorpece el desarrollo intelectual de ciertos individuos. De esto se deduce que los individuos más pobres apenas puedan recibir una educación incipiente, en tanto que los más ricos tienen acceso a una

escolaridad más larga. Aun cuando el Estado ofrezca la educación en forma masiva y gratuita, esta educación no puede distribuirse adecuadamente, mientras los factores que se han mencionado sigan operando en la forma descrita.

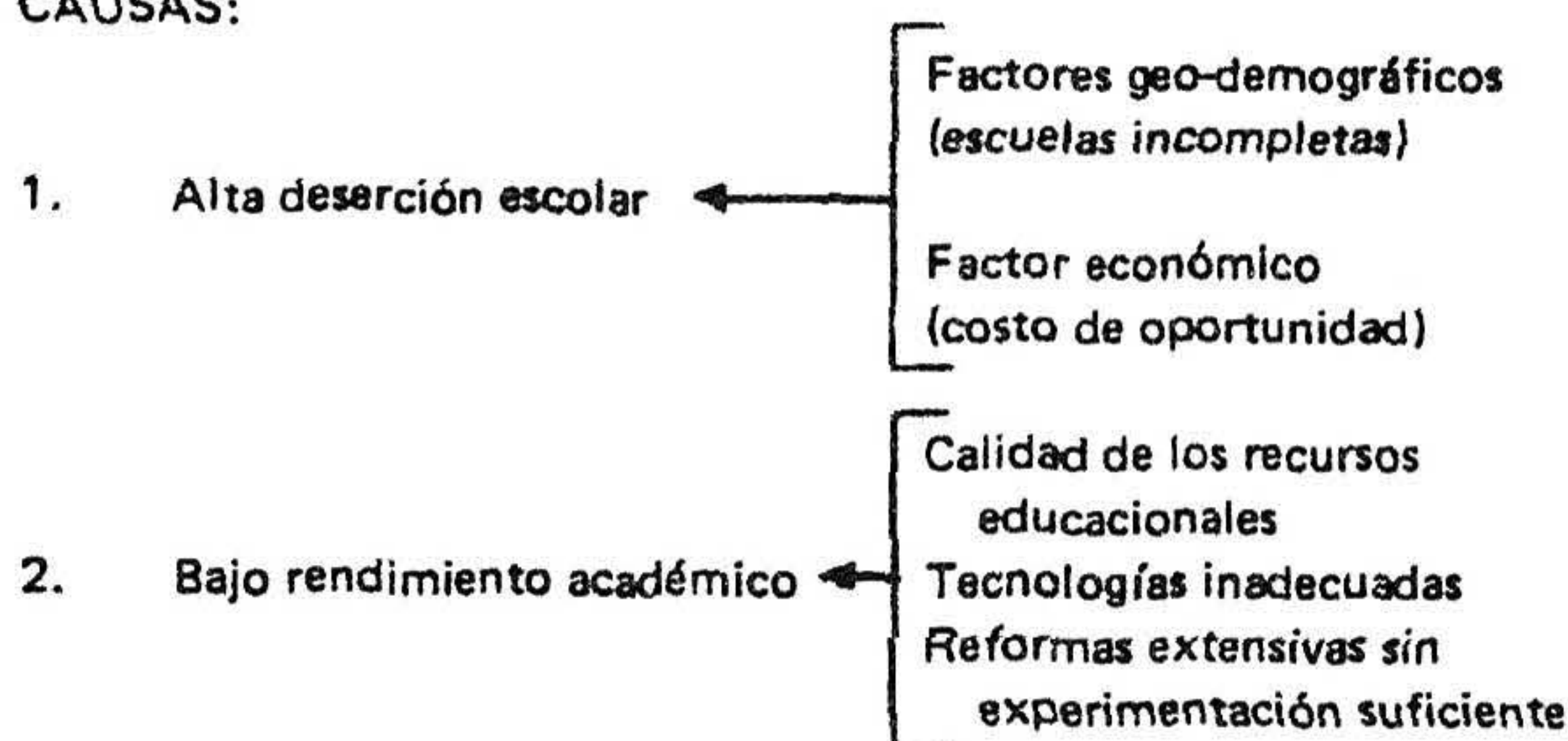
Expansión escolar y formación de la fuerza de trabajo (Diagrama III)

Por supuesto, al no mejorar la distribución de oportunidades educativas, tampoco se logró mejorar significativamente las características cualitativas de la fuerza laboral del país. Después de veinte años de rápida expansión escolar, se comprueba que la población mayor de 7 años apenas ha alcanzado en el país un promedio escolar de 3.9 grados. Lo que significa que ni siquiera se ha podido extender la educación primaria en forma universal, no obstante que nuestras leyes lo han exigido así desde el siglo pasado. Por tanto, nuestra fuerza laboral está compuesta, principalmente, por personas que pueden clasificarse como "analfabetas funcionales", pues no tienen las habilidades necesarias para el desempeño de las funciones que exige la sociedad moderna, ni tampoco han sido preparadas para participar en un proceso de desarrollo que trate de aprovechar intensivamente los recursos humanos de que el país dispone.

DIAGRAMA III
Segundo "cuello de botella"



CAUSAS:



Esta falta de correspondencia entre la expansión escolar y el mejoramiento cualitativo de la fuerza de trabajo es, a su vez, fruto de los factores económicos y sociales arriba mencionados, y de factores geodemográficos, vinculados sobre todo con la dispersión demográfica de la población. Pero todavía es necesario sumar a estos factores una serie de mecanismos que se encuentran bajo el control de quienes planifican la educación. Entre ellos, ocupa un lugar muy importante la forma en que se distribuyen los recursos educativos, de diferente calidad existentes en el país. Se ha comprobado, en efecto, que en la medida en que un observador se desplaza de las zonas rurales

a las urbanas, o de los barrios marginados de las ciudades a las zonas residenciales, encuentra cada vez mejores recursos educativos, personal docente más capacitado, técnicas más adecuadas, etcétera.

¿Cuáles son las implicaciones de esta política? Lo más importante es que se utilizan los mejores recursos en donde éstos son menos necesarios; allí donde el alumno cuenta con un ambiente social y cultural más favorable para el aprendizaje; en donde el nivel económico de la familia permite enriquecer y estimular el aprendizaje, y en donde los alumnos disfrutan del nivel nutricional necesario para un desarrollo mental satisfactorio.

Expansión escolar y clases sociales (Diagrama IV)

Esta escasa mejoría en las características de la fuerza de trabajo impidió que disminuyera la "cuasi-renta" de la cual disfrutaban quienes tuvieron acceso a las escasas oportunidades de educación superior. Tampoco permitió mejorar significativamente los ingresos de los trabajadores que pertenecen a los estratos populares. El resultado final de la estrategia seguida puede resumirse de este modo:

a) Los sectores populares se enfrentaron con su escasa educación, al problema de una insuficiente absorción de mano de obra en el mercado de trabajo; es decir, a pesar de la expansión educativa que finalmente llegó a los sectores inferiores, se provocó el desempleo de la fuerza de trabajo que ya había adquirido algunos grados de educación elemental. (Se calcula que no más del 17% de los trabajadores del país se encuentra en el sector organizado de la economía; en tanto que el 83 restante forma parte de lo que se conoce como "sector informal", integrado por los peones agrícolas, pequeños co-

merciantes, vendedores de servicios personales, etc., en donde difícilmente se tiene un verdadero empleo, porque sólo es posible desempeñar ocupaciones de baja productividad).

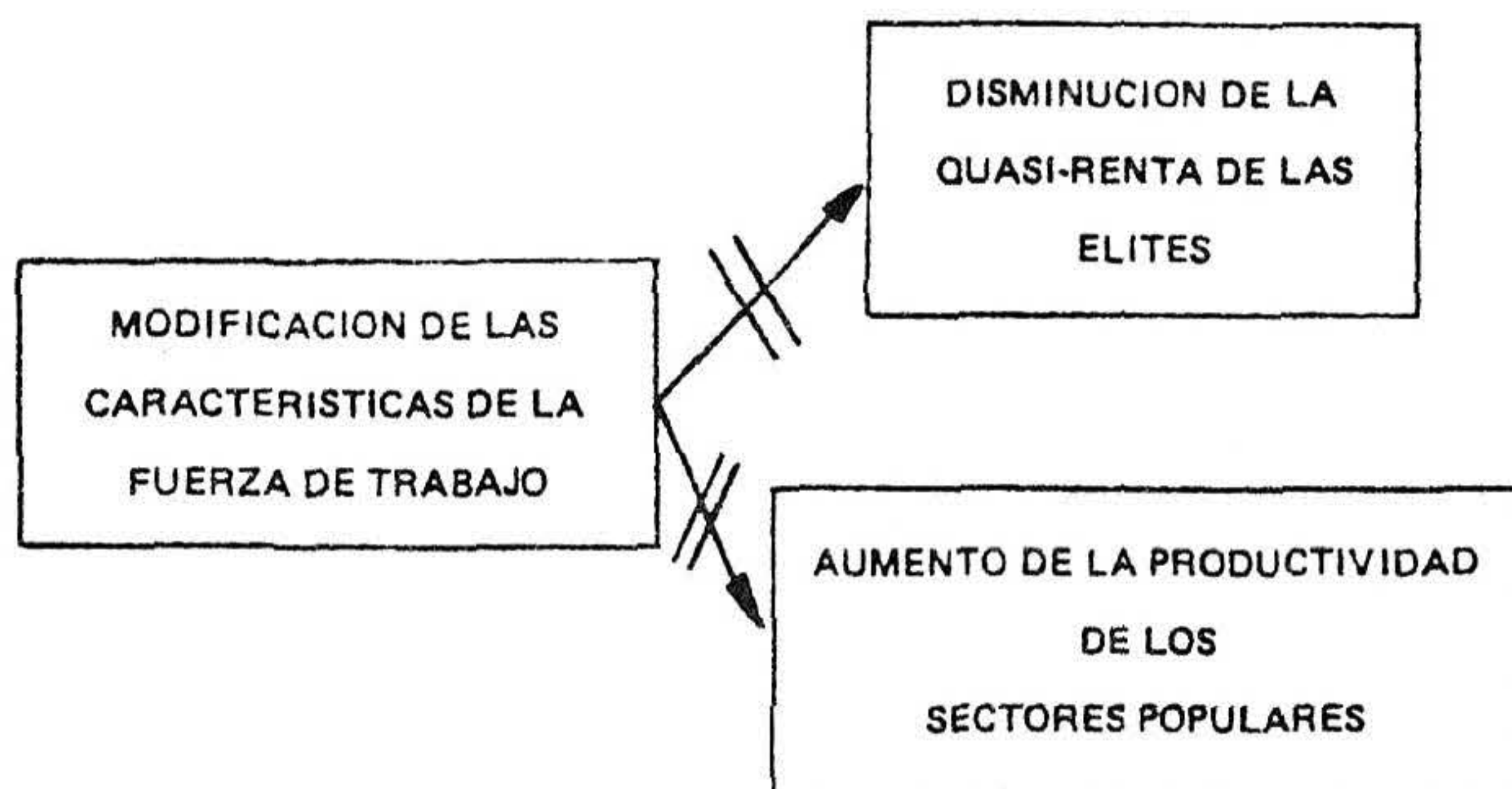
b) La clase media, por su parte, adquirió una educación que le permitió el acceso a ocupaciones que técnicamente requieren una menor escolaridad de la que adquirió dicha clase. En efecto, el relativo exceso de personas que ingresaron a la educación media y superior (y salieron a buscar trabajo) comparado con el número de aquellas que realmente pudo ser utilizado por el sistema económico, provocó un desequilibrio que, a la larga, impulsó la llamada "espiral inflacionaria de las cualificaciones", ya que los empleadores pudieron escoger a *personas con mayor escolaridad, para desempeñar puestos que podrían llenarse con educación de otros niveles anteriores.*

c) Quienes pertenecen a las clases superiores concentraron más y más el ingreso, porque obtuvieron las únicas oportunidades educativas que son altamente valoradas en el mercado de trabajo. Por tanto, estas personas tienen ahora un nivel de vida superior al que disfrutaban con anterioridad. Por tanto, es posible afirmar que, a pesar de los aumentos en educación (y de los importantes presupuestos destinados a este ramo) se contribuyó a generar una sociedad cuyos ingresos están más concentrados que al principio del proceso; cuya clase media está subempleada (pues desempeña trabajos menos complejos que los correspondientes a su escolaridad) y cuya clase inferior está desempleada, porque apenas puede participar en actividades poco productivas.

Lo anterior exige investigar las razones a que pueden atribuirse los problemas descritos, pues mientras las expectativas en que se apoyaba la estrategia que hemos esbozado parecían lógicas, posteriormente se ha comprobado que se

interpuso un conjunto de factores entre tales expectativas y las posibilidades reales de salisfacerlas.

DIAGRAMA IV
Tercer "cuello de botella"



RESULTADOS REALES:

- | | |
|------------------------|---|
| 1. Sectores populares: | Absorción insuficiente de mano de obra en el mercado laboral (desempleo) |
| 2. Clases medias: | Desempeño de ocupaciones que requerirían menos escolaridad (sub-empleo) |
| 3. Clases altas: | Concentración del ingreso (modelos de remuneración importados del extranjero) |

Modelo tradicional de desarrollo económico (Diagrama V)

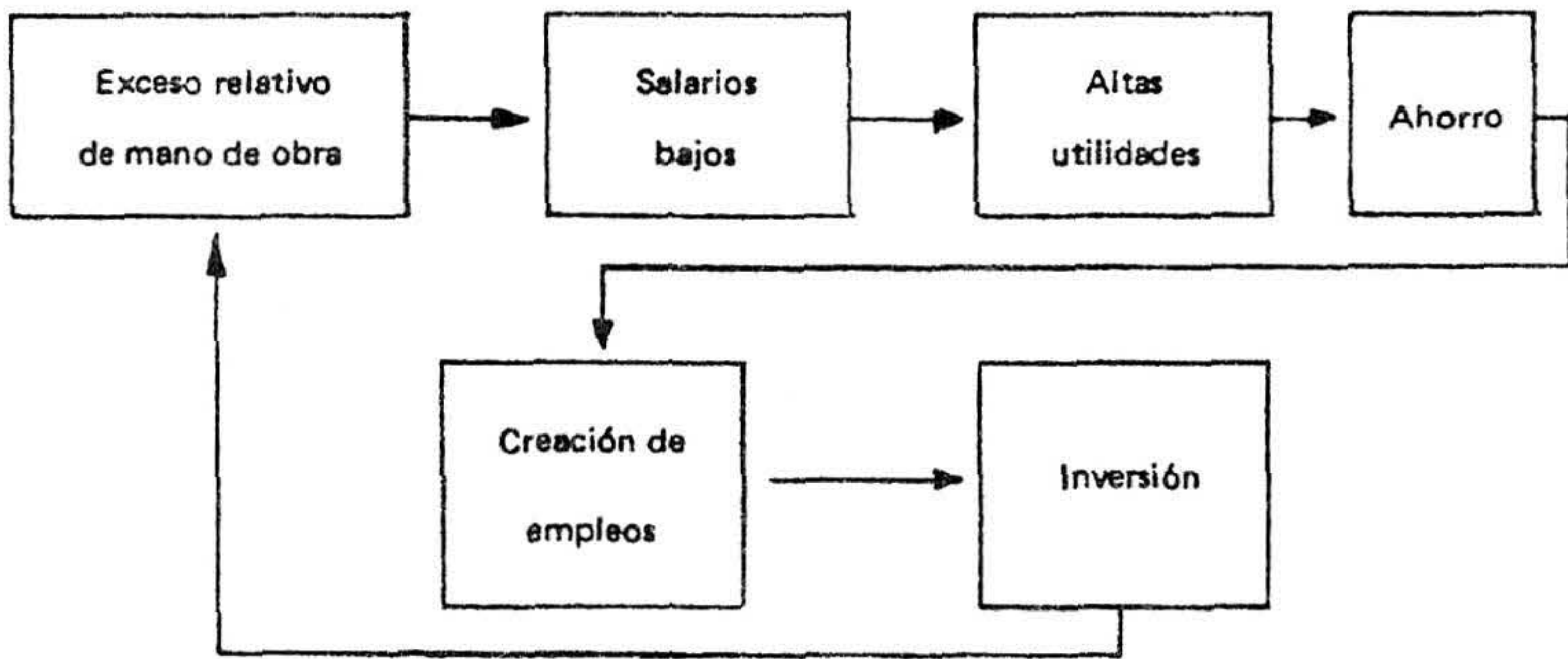
La primera explicación a que se puede recurrir para responder estas preguntas surge del modelo de desarrollo económico y social que el país escogió, para utilizar a los egresados del sistema educativo. Dicho modelo partía del supuesto de que la economía sería capaz de utilizar adecuadamente los conocimientos y habilidades generados por el sistema educativo. Sin embargo, el país puso en práctica, desde los años

cuarenta, una estrategia de crecimiento económico basada en la utilización de los excedentes de mano de obra existentes en esa época. Como la población que se encontraba subocupada en el campo era importante desde el punto de vista cuantitativo, existía un "ejército de reserva de mano de obra" —como se le denomina en el lenguaje marxista— que permitiría un crecimiento económico apoyado en el pago de salarios relativamente bajos. Se esperaba, además, que esos bajos salarios generasen altas tasas de utilidad sobre los capitales invertidos. Tales utilidades aumentarían el ahorro y podrían reinvertirse en el mismo sistema, lo cual permitiría generar más empleos. Esto integraría, pues, un ciclo que después de cierto tiempo permitiría absorber las reservas de mano de obra, ya que los nuevos empleos resultantes de las inversiones —procedentes de las utilidades generadas a través de los bajos salarios— cerrarían el círculo que conduciría hacia una sociedad más justa.

DIAGRAMA V

Modelo de desarrollo: causa inmediata del tercer "cuello de botella"

HIPOTESIS:



REALIDADES NO CONSIDERADAS:

Sustitución de importaciones de productos suntuarios

Tecnologías ahorradoras de mano de obra

Exportación de divisas para importar bienes de capital

Creación insuficiente de empleos

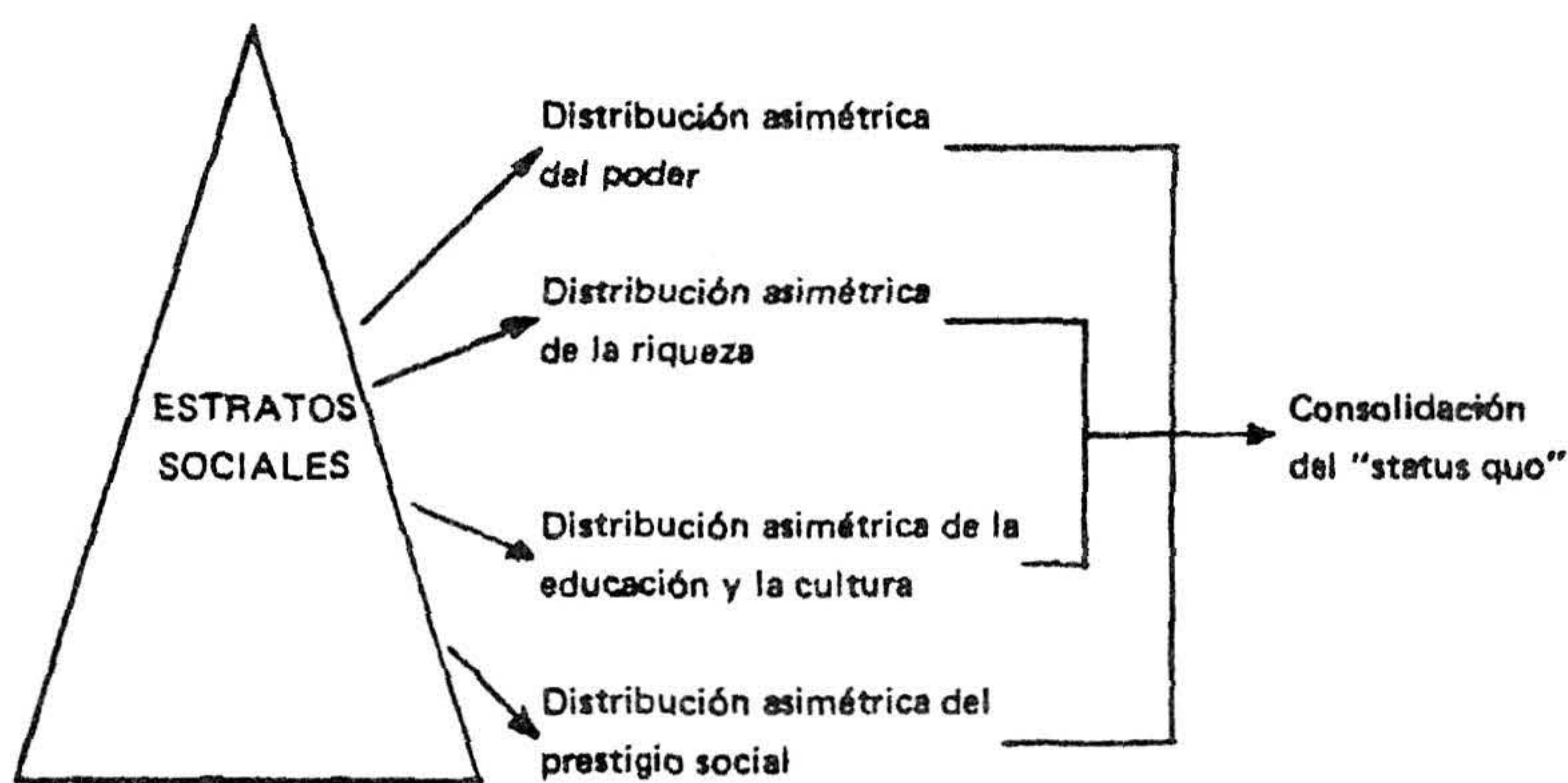
Concentración del ingreso; exportación de divisas para importar productos y servicios

No obstante, el hecho de plantear esta estrategia provocó que el país iniciara un proceso de crecimiento económico basado en la sustitución de importaciones de productos suntuarios. Esto fue así porque la masa de trabajadores que disfrutaban de altas remuneraciones —y que representaban la porción más importante del mercado interno— generó pautas de demanda agregada las cuales exigen una mayor diferenciación de satisfactores (pues las necesidades de productos básicos podían satisfacerse con ingresos menores a los percibidos por la población incorporada a este proceso). Esta diferencia-

ción exigió, a su vez, la utilización intensiva de capital y un escaso aprovechamiento de la mano de obra disponible. Por tanto, el país no se dedicó a producir bienes homogéneos, de consumo masivo, que hubieran podido ser compatibles con el uso de los recursos humanos que fueron —y siguen siendo— abundantes.

La estratificación social como determinante del modelo de desarrollo (Diagrama VI)

DIAGRAMA VI
Estructura de estratificación social: causa mediata de los tres "cuellos de botella"



De lo dicho se desprende que, detrás del modelo de desarrollo descrito, operan causas más profundas; las cuales pueden ser representadas por la estructura de estratificación social, que regula las decisiones políticas y económicas. Todos estos

contrastes entre lo que se esperaba del desarrollo y lo logrado efectivamente, fueron producidos por una serie de decisiones tomadas por una sociedad, cuyo poder está distribuido en forma asimétrica; por lo cual sus decisiones se orientan a satisfacer los intereses de los grupos poderosos. Esto es lo que, de alguna manera, permite al país reproducir sus condiciones sociales, pues dicha estratificación genera las necesidades educativas mencionadas con anterioridad, así como la configuración del mercado de trabajo a que se ha hecho referencia (Cfr. Diagrama VII). Dichas necesidades educativas y de mano de obra tienen muy poco que ver con las necesidades del país, y mucho con las de los pequeños grupos que manejan el aparato productivo. Lo anterior, a su vez, produce que los trabajadores se incorporen a una estructura social viciada, pues está muy lejos de realizar los valores que proclama.

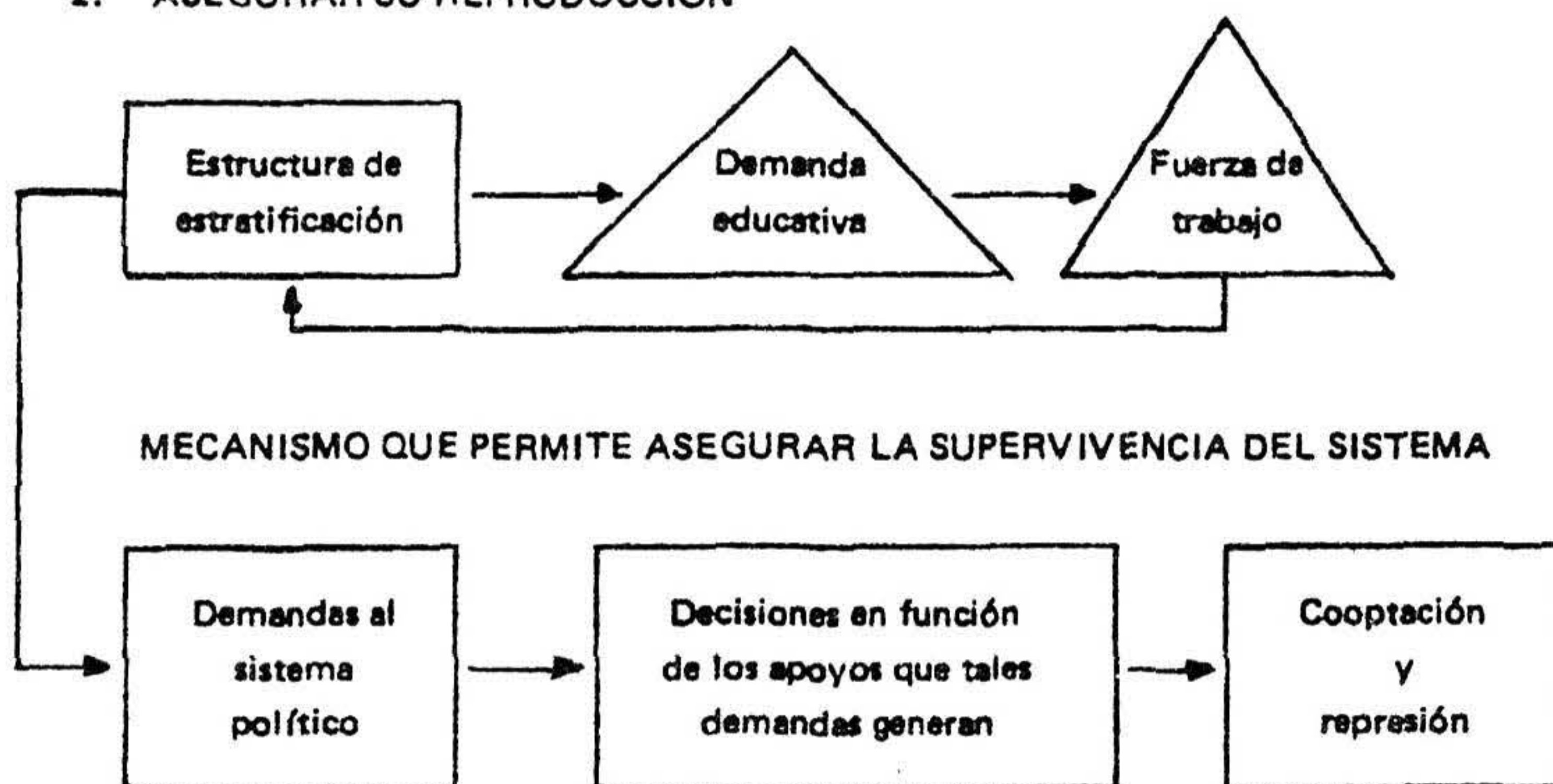
DIAGRAMA VII

¿Por qué dependen estos "cuellos de botella" de la estratificación social?

MECANISMO QUE PERMITE ASEGURAR LA REPRODUCCION DEL SISTEMA

LAS PRIMERAS NECESIDADES DE TODO ORGANISMO SON:

1. ASEGURAR SU PROPIA SUPERVIVENCIA Y
2. ASEGURAR SU REPRODUCCION



Así pues, no se puede esperar que ocurra una modificación fundamental en la estrategia de desarrollo, si no se realiza también una importante transformación en las estructuras sociales que configuran al país.

Lo anterior obliga a preguntar si no hay alternativas viables, si realmente el camino está cerrado, o si, con el tiempo, empeorarán las condiciones existentes.

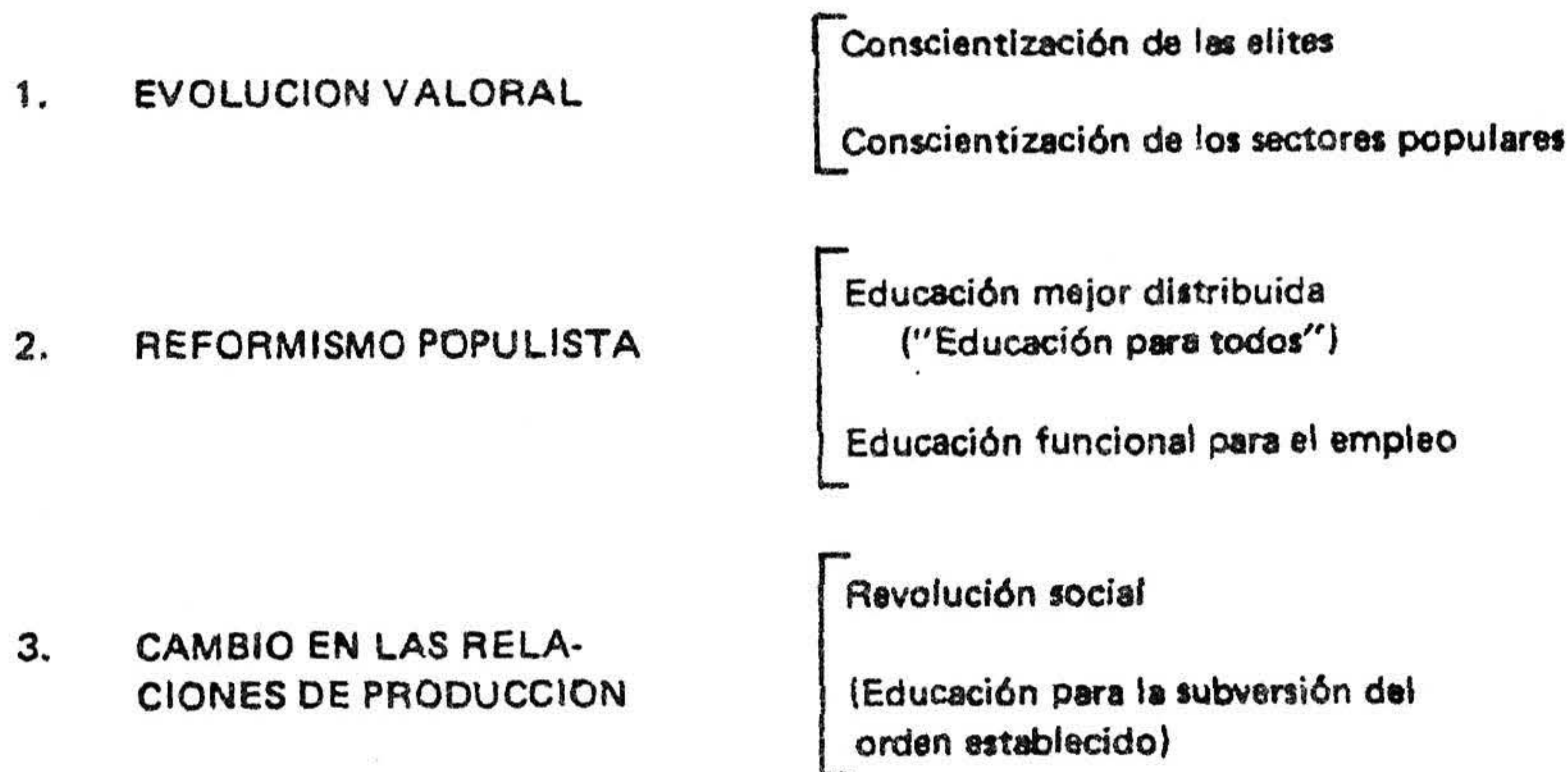
Teorías convencionales sobre educación y cambio social (Diagrama VIII)

Para contestar estas preguntas es necesario recurrir a las investigaciones sociológicas las cuales han desarrollado las teorías que conciben el papel de la educación en la transformación social. Las respuestas que estas investigaciones han proporcionado no sólo son diversas, sino contradictorias. Si, por una parte, algunos sostienen que la educación —en cuanto representa los intereses de las bases dominantes— no puede contribuir en forma manifiesta a modificar las características del sistema social, otros autores han vislumbrado determinados procesos, a través de los cuales la educación podría hacer aportaciones significativas al cambio mencionado. Entre las tesis discutidas más frecuentemente, es posible distinguir las siguientes: En primer lugar, la de quienes proponen —como estrategia del cambio social a través de la educación— una paulatina transformación de los valores sociales. En segundo lugar, la de quienes proponen que la educación contribuya a los procesos tendientes a modificar en profundidad las relaciones objetivas de producción. En tercer lugar, la de quienes proponen que la educación contribuya a los procesos tendientes a reformar superficialmente el sistema social, de tal manera

que se reduzca la gravedad de los efectos que dicho sistema produce en la distribución inequitativa de los valores sociales.

DIAGRAMA VIII

Tres hipótesis sobre el papel de la educación en el cambio social



La tesis de la evolución valoral ha sido el punto de partida de muchos educadores (especialmente privados) para quienes el eje del cambio social es la conciencia personal del educando. Ellos sostienen, por tanto, que es posible lograr, a través de los procesos educacionales, que los sujetos desarrollen una conciencia la cual les permita comprender sus responsabilidades ante la sociedad, y así se decidan a compartir sus bienes, su talento y su trabajo con los sectores carentes de lo indispensable.

La tesis que propone el cambio de las relaciones objetivas de producción, ha sido defendida por diversos educadores populares, quienes pretenden desarrollar —en los sectores

desfavorecidos de la sociedad— las habilidades necesarias para que éstos descubran la causa de su propia situación, y estén dispuestos a emprender acciones tendientes a transformar las condiciones en que están inmersos.

Por otra parte, la tesis que propone introducir reformas en el sistema —para aminorar los efectos generados por las estructuras que lo conforman— ha sido llevada a la práctica por diversos gobiernos. (En México, por ejemplo, ha servido de fundamento a la mayor parte de las políticas educativas implantadas por el Estado, durante la presente década). Lo que se pretende es, en esencia, mejorar la distribución de las oportunidades educativas —especialmente a través de sistemas no escolarizados— y aumentar la funcionalidad de la educación para el empleo, con el fin de mejorar las condiciones de vida de los sectores de menores ingresos.

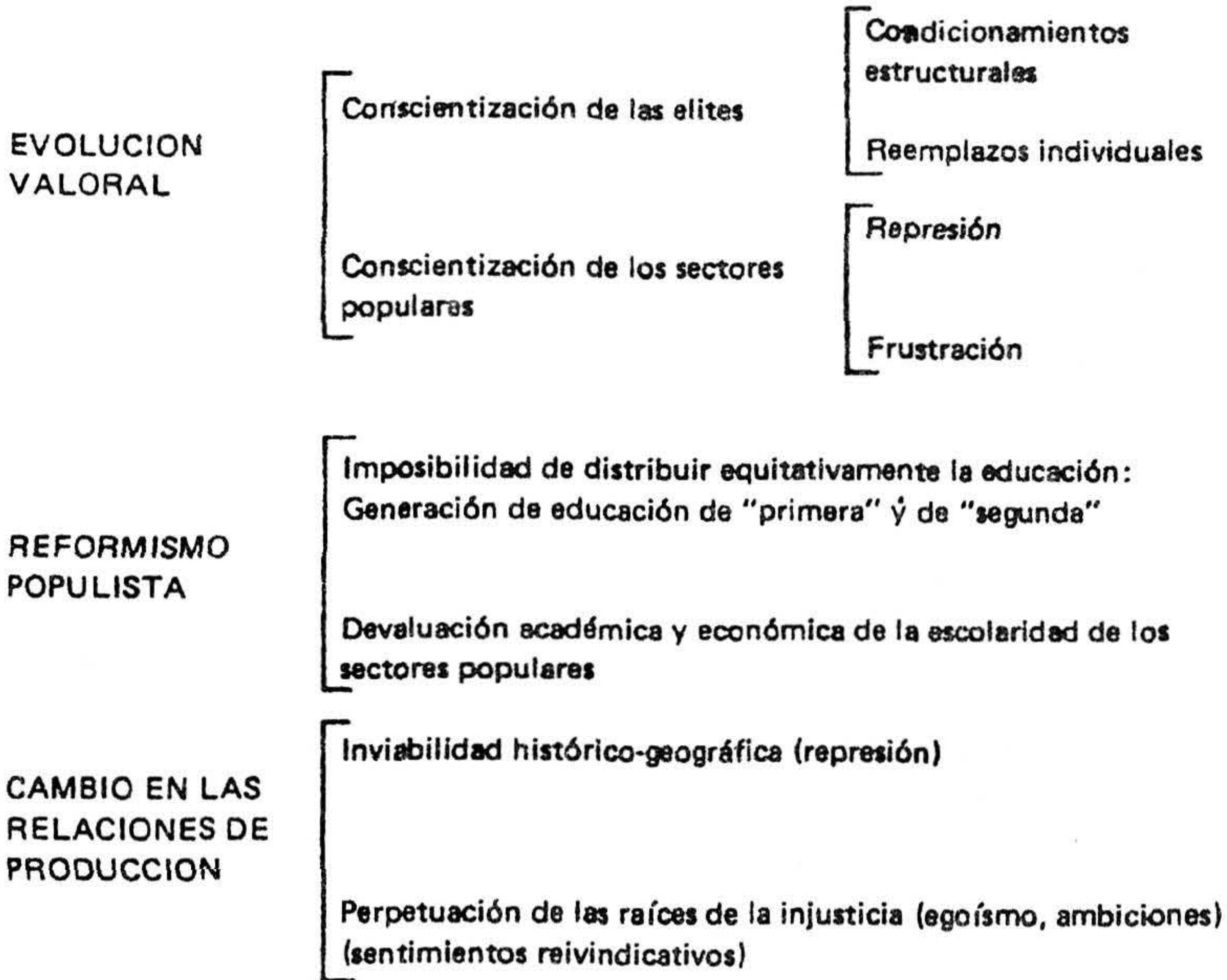
Límites de las hipótesis (Diagrama IX)

Las tesis anteriores tienen, desafortunadamente, fuertes límites de viabilidad. En lo tocante a la evolución de los valores, existen determinados condicionamientos estructurales a través de los cuales los individuos que optan por el cambio, son reemplazados por otros que pretenden preservar la situación vigente. Por ejemplo, si un banquero opta por disminuir sus tasas de interés para favorecer a un sector de la sociedad que necesita recursos, dejaría un lugar en la estructura social, el cual sería llenado por otra persona, quien desempeñaría las funciones que el primero habría abandonado. No es igual lo realizado por una persona en cuanto tal, que las consecuencias generadas por los roles sociales. Por otra parte, la posibilidad de que la educación "concientice" a los sectores populares, para promover la organización de los mismos, se

enfrenta al peligro de generar dinámicas contrarias, que causarían frustración en quienes pusiesen en práctica esa tesis. Como sabemos, el cambiar las relaciones de producción se enfrenta a diversas dificultades histórico-geográficas; además, esta tesis acepta la posibilidad de que en la nueva sociedad vuelva a manifestarse la desigualdad, porque el nuevo orden se habría basado en las mismas raíces que sirven de fundamento a la situación actual.

El camino intermedio se enfrenta a diversas dificultades para distribuir equitativamente la educación, pues los beneficios educativos son difícilmente accesibles a los sectores de bajos ingresos; cuando éstos tienen acceso a sistemas no escolarizados obtienen certificados que, en muchos casos, tienen un valor inferior en la sociedad; y casi nunca se busca incorporar a los llamados "grupos marginados" a un sistema de producción el cual permita retener los beneficios que generan.

DIAGRAMA IX
Límites de las hipótesis



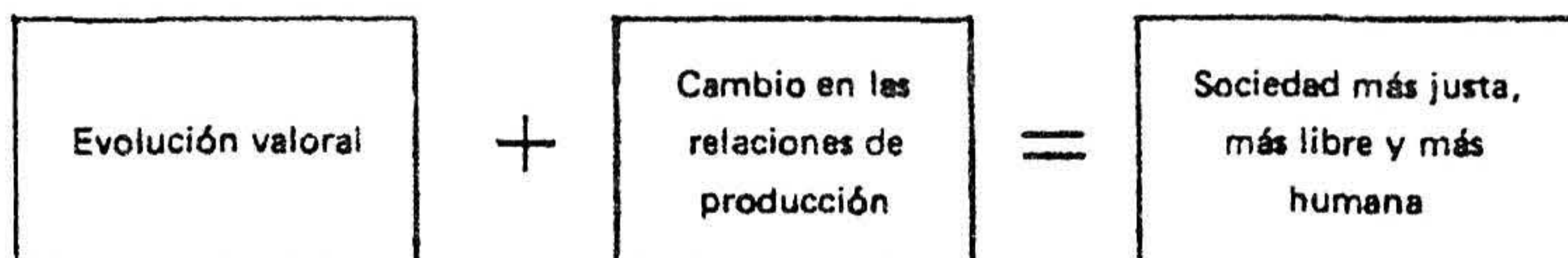
La hipótesis reconstruccionista (Diagrama X)

De este modo, las hipótesis mencionadas tienen, en potencia, un alcance reducido. Por esto, muchos se preguntan si no es posible emprender acciones de mayor alcance. La única respuesta posible por el momento, es que aún está por ensayarse lo que sería un "camino reconstruccionista" de la sociedad; el cual tomaría lo que es válido de las tesis anteriores, y lo conjugaría en una estrategia realmente eficiente. Es, por una parte, indispensable lograr un cambio en los valores; pero también es necesario desarrollar una sociedad que se apoye en otro tipo de relaciones de producción. Por tanto, sólo la con-

jugación de dos tesis aparentemente opuestas entre sí, permitiría lograr las metas que el país persigue.

DIAGRAMA X La hipótesis "reconstruccionista"

1. ¿QUE PRETENDE?



2. ¿COMO LO PRETENDE?



Hacia un nuevo modelo de desarrollo

La implantación de una estrategia compatible con la hipótesis anteriormente planteada, exige rediseñar el modelo de desarrollo del país. En otras palabras, si se desea conjugar un cambio en los valores, con una transformación objetiva de las

relaciones de producción, es necesario diseñar una nueva estrategia de crecimiento y diversificación de la economía. Quienes se han dedicado al análisis de estos problemas, han propuesto diversas alternativas. El objetivo que persigue cualquiera de ellas consiste en incorporar a la producción la mano de obra que no está en condiciones de participar, en una medida justa, de los beneficios del desarrollo. En todos los casos se parte de un diagnóstico que, para simplificar el análisis, describe la economía como un sistema compuesto por dos grandes sectores. Uno de ellos es de alta productividad, intensiva capitalización y compleja organización productiva. Se le conoce como "sector moderno" o "formal". Al otro sector corresponden exactamente las características contrarias y se le conoce como sector "tradicional" o "informal". Dos de las alternativas que mencionaremos, recomiendan orientar las políticas de empleo hacia el sector moderno: una, pretende transformar paulatinamente el sector tradicional, a partir de una profunda reorientación de la producción generada por el sector moderno. La otra alternativa sólo procura favorecer el desarrollo del sector tradicional, reforzando la "simbiosis" (o conexión funcional) que los autores de dicha alternativa reconocen que existe entre ambos sectores.

Las otras dos estrategias que mencionaremos, aconsejan orientar las políticas de empleo, en una forma directa, hacia el sector tradicional. De esta manera pretenden favorecer el desarrollo de dicho sector. Sin embargo, la primera de estas alternativas únicamente recomienda "proteger" a las empresas del sector tradicional, para poder así defenderse de la competencia que les harían las empresas de gran tamaño, una vez que se hubiese desarrollado un mercado de dimensiones atractivas para este tipo de empresas. (Es bien conocida la frecuente mortandad de empresas pequeñas, ocasionada por la compe-

tencia establecida entre ellas y los grandes monopolios). Por su parte, la segunda estrategia de este grupo pretende articular verticalmente todo un sector económico, que funcionaría en forma paralela a los sectores privado y público ya existentes. Se trata, con esto, de fortalecer el desarrollo de un "sector social" pues la propiedad de los recursos del mismo estaría distribuida entre los grupos mayoritarios del país. Este sector se basaría en el desarrollo de pequeñas unidades industriales, abastecidas por el pequeño comercio, el cual emplearía los servicios de empresas transportistas de escaso capital, las cuales llevarían los productos de los pequeños agricultores a los distribuidores urbanos. Se trataría, en esencia, de integrar un sector independiente de la economía, cuyo crecimiento se apoye en el desarrollo de sus propias unidades productivas.

Esta posibilidad de desarrollo económico sería compatible con la hipótesis que hemos llamado "reconstruccionista", pues favorecería la distribución de la propiedad y de la riqueza en una forma más justa.

El papel de la educación en el cambio social

Si se aceptan estos principios, es necesario investigar la forma en que habría que definir el papel de las instituciones educativas en el cambio social. Ello obliga, por un lado, a rechazar la tesis que sostiene que dichas instituciones deben preocuparse exclusivamente por sus asuntos académicos, pues es necesario reconocer la existencia de fuertes interrelaciones entre los procesos de educación y el resultado de los mismos. Es, por tanto, indispensable tomar en cuenta la calidad de lo que se enseña y aprende en el sistema escolar; pero también es necesario prever y planificar lo que harán los egresados del sistema, en dónde realizarán sus tareas y con qué finalidad se

insertarán en la vida productiva. De lo aquí expuesto, se desprende claramente que no se puede aceptar como válida, la premisa que sostiene el que la intencionalidad de los procesos académicos garantiza necesariamente la producción de egresados comprometidos, en efecto, con los valores a los cuales el país ha querido orientar su proceso histórico.

En virtud de que las teorías sociológicas desarrolladas a fin de explicar el papel de la educación en el cambio estructural son muy diversas, los modelos diseñados para que la política educativa contribuya a las transformaciones sociales, también lo son. Así, por ejemplo, en un seminario organizado, hace poco más de tres años, por la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco), para analizar el papel de la educación superior en el cambio social, se presentaron ponencias que revelaban importantes contrastes entre las concepciones del binomio educación y cambio social, de las cuales partían los autores de las presentaciones aludidas. De hecho, entre los trabajos presentados en esa ocasión, es posible distinguir la llamada "posición academicista", la cual predice que la educación contribuirá al cambio social, si los responsables de la política educativa vigilan la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación científica para asegurar, así, la excelencia de los mismos. También es posible distinguir, en otro plano, la llamada "posición desarrollista", cuya preocupación esencial consiste en descubrir y difundir procesos educacionales —y mecanismos sociales— que relacionen las instituciones de educación con la comunidad, para que aquéllas contribuyan directamente a resolver los principales problemas derivados del subdesarrollo económico, social, político y cultural. En un tercer plano, es posible apreciar —entre dichas ponencias— algunas posiciones radicales que, en su versión extrema, postulan la necesidad de destruir las

instituciones educativas, por cuanto representan estructuras que utilizan el conocimiento en beneficio de quienes las controlan, como otras instituciones utilizan el poder o la religión en beneficio de unos pocos. Por último, entre los trabajos referidos también puede distinguirse lo que podría ser el embrión de una tesis original, la cual postula la necesidad de que el sistema educativo contribuya al cambio social, a través de la intervención de dicho sistema en la creación y desarrollo de nuevas instituciones sociales. El funcionamiento de dichas instituciones y los resultados de las mismas serían acordes con la satisfacción de las aspiraciones de las poblaciones mayoritarias del país.

Como se puede apreciar, la "tesis academicista", expresada en su versión más pura, parece mirar con desdén la intencionalidad de los procesos educativos; pues confía —como los socráticos— en que la sabiduría sólo puede ser compatible con la bondad. Esta posición podría derivarse, entonces, de la teoría de cambio que propone la evolución valoral como eje del proceso. Por su parte, las posiciones radicales se apoyan, sin duda, en las teorías que postulan la gestación del cambio social a partir de la transformación de las relaciones de producción. La llamada "posición desarrollista" corresponde claramente a la teoría que propone modificar superficialmente las relaciones sociales, con el fin de mitigar los efectos atribuibles a las pautas conforme a las que se distribuye el poder y la propiedad en la organización social vigente. Por último, la tesis que postula la creación y consolidación de nuevas instituciones sociales, podría ser compatible con la "hipótesis reconstruccionista", ya que propone intervenir directamente, con la educación, en los procesos tendientes a consolidar un nuevo orden social.

De esto último se deduce la necesidad de visualizar la

contribución de la educación al cambio social, como un conjunto de procesos y actividades de diversa naturaleza. Por una parte, es necesario que la educación *prepare* los procesos de cambio que se manifestarán en el futuro. Por la otra, la educación necesita *apoyar* las transformaciones que se están gestando y contribuya, también, a *consolidar* aquellas que ya estén en marcha (Cfr. Diagrama X).

Así, por ejemplo, puede sugerirse que la educación contribuya a preparar los procesos de cambio, mediante la formación de los recursos humanos que sean capaces de concebir y dirigir los procesos —tanto en sus aspectos productivos, como en los organizativos y políticos—, así como a través de la capacitación de los sectores del proceso, es decir, de aquellos que tendrán a su cargo la realización de cambio. Por otra parte, el sistema educativo vendrá a apoyar el proceso de transformación, si los educandos y los egresados participan en la iniciación y en la evaluación de acciones que tiendan a modificar, simultáneamente, los valores sociales y las relaciones de producción. Por último, el sistema educativo podrá participar en la consolidación del proceso de cambio, si aquél se preocupa por garantizar el acceso de las mayorías a una educación básica, que rebase los límites cognoscitivos, afectivos y valorales de la educación convencional. Asimismo, dicho sistema podrá contribuir a consolidar estos procesos, si proporciona elementos útiles para generalizar las innovaciones exitosas.

Por último, conviene agregar algunas notas que permitan distinguir los elementos propios de la hipótesis reconstruccionista, de aquellos que se derivarían más bien de las soluciones reformistas y de las tesis radicales. En primer lugar, se debe advertir que el punto de partida de la hipótesis reconstruccionista coincide con el de las teorías radicales. En efecto, ambas afirman que la dinámica del cambio está sustentada en los

conflictos existentes entre las clases sociales. Así pues, la hipótesis reconstruccionista difiere en lo esencial de la vía reformista, pues ésta sólo pretende mitigar los mencionados conflictos, sin llegar a suprimirlos totalmente. En este caso, en lugar de impulsar cambios graduales en la estructura social, se pretende introducir ajustes funcionales dentro de la misma estructura, para evitar la ruptura del estado de equilibrio en que ésta se encuentra.

Ahora bien, quienes apoyan las tesis radicales también aceptan la validez de ciertas acciones parciales y, por tanto, se apoyan en la educación para cumplir sus propósitos. De hecho, la posición radical tradicional se ha venido modificando, al ser cada vez más evidente que en la educación hay una tendencia convergente al sistema y otra tendencia divergente (que cuestiona dicho sistema). Esta segunda tendencia es más perceptible en la educación practicada al margen de la que controla el Estado. Por tanto, concluyen los radicales, es posible servirse de esta educación para transformar la sociedad, en favor de los intereses de las clases oprimidas. Sin embargo, el objetivo de esta educación es, para quienes apoyan esta corriente, concientizar y movilizar a las masas populares pues, según esos autores, es necesario buscar los mecanismos educativos de los procesos de concientización y movilización. Esto es posible toda vez que las acciones educativas puedan enmarcarse en los intereses de los sectores populares y en las condiciones históricas del país.

En contraste con esta posición, el modelo incremental supera el objetivo de concientizar y movilizar a los sectores débiles, pues dicho modelo intenta construir una nueva sociedad, a partir de los conflictos presentes en la organización social actual. Por ello, el reconstruccionismo sugiere combinar la educación *en el cambio*, con la educación *para el cambio*,

mediante la construcción de un nuevo modelo de sociedad, antes de que desaparezcan las estructuras actuales. Por lo mismo, esta hipótesis sugiere conjugar la educación con otros procesos sociales que tiendan a desarrollar las estructuras que se desea instaurar.

Apéndice

Las afirmaciones que se hacen en el texto, sobre las relaciones existentes entre el desarrollo educativo, la estratificación social y el mercado de trabajo, se apoyan en las investigaciones siguientes:

Muñoz Izquierdo, Carlos. "Evaluación del desarrollo educativo y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 3, 1973.

Muñoz Izquierdo, Carlos y J. Teódulo Guzmán. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. I, No. 2, 1971.

Muñoz Izquierdo, Carlos; Alberto Hernández M. y Pedro Gerardo Rodríguez. "Educación y mercado de trabajo: Un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la ocupación y el salario", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 2, 1978.

Muñoz Izquierdo, Carlos y José Lobo. "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México: Un análisis longitudinal", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, No. 1, 1974.

Muñoz Izquierdo, Carlos y Pedro Gerardo Rodríguez. "Factores determinantes del rendimiento escolar, asociados con determinadas características socio-económicas de los educandos", Centro de Estudios Educativos, mimeo. (N.B. El diseño de esta investigación apareció en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VI, No. 2, 1976).

Muñoz Izquierdo, Carlos y Pedro Gerardo Rodríguez. "Origen, distribución y eficiencia del gasto educativo en México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VII, No. 3, 1977.

Participación de la universidad en el cambio social¹

Carlos Muñoz Izquierdo

Introducción

Para promover los cambios sociales previstos en sus documentos fundamentales, la universidad se ha propuesto, entre otros, dos grandes objetivos. El primero consiste en formar profesionales capaces de contribuir al desarrollo económico y tecnológico del país; y el segundo, en procurar que esos profesionales presten a la sociedad determinados servicios, que son necesarios para la gestación y concreción de los cambios deseables.

En la primera parte de este trabajo haré algunas consideraciones sobre los factores que están impidiendo el logro cabal de estos objetivos. Una segunda parte estará dedicada a describir los nuevos retos que la universidad deberá enfrentar en el futuro, en sus esfuerzos por alcanzar sus propósitos; así como a describir —en forma esquemática— algunas estrategias que, desde mi punto de vista, podrán contribuir al logro de los objetivos propuestos.

1 Este artículo fue publicado por primera vez en la Revista *Umbral XXI*, No. 2, México UIA, primavera, 1990.

Primera parte: análisis de algunos factores limitantes

I. Formación de profesionales y desarrollo económico

A. Requerimientos educativos del modelo de desarrollo vigente en el país

Como todos sabemos, con el objeto de contribuir al cambio social, diversas instituciones educativas —entre las que se encuentra la UIA— se están esforzando por mejorar la calidad académica de sus egresados y por superar, tanto la estereotipación del conocimiento, como las estructuras encargadas de transmitirlo. Por eso han surgido, sucesivamente, diversos modelos pedagógicos encaminados a romper las barreras que han estorbado la promoción de los cambios deseables. Sin embargo, los magros resultados que se han obtenido hasta ahora —a nivel nacional— indican que la raíz del problema no está sólo en las instituciones educativas, sino también en el entorno de las mismas; por lo que el punto nodal de la contribución de la educación al cambio se encuentra en la relación de la educación con la realidad.

Desafortunadamente, las condiciones económicas del país no han permitido conciliar los intereses de las clases mayoritarias con los de quienes controlan el sistema productivo; ya que los excedentes económicos no han sido canalizados hacia la generación de empleos suficientes para absorber a los egresados del sistema escolar. Para eso hubiera sido necesario utilizar tecnologías compatibles con la dotación de factores de que dispone el país, y orientar la producción hacia la generación de los bienes requeridos para satisfacer las necesidades fundamentales de las clases mayoritarias de la sociedad.

Así pues, mientras los currículos estén diseñados en función de los requerimientos de un modelo de desarrollo que no favorece los intereses de los sectores mayoritarios, será muy difícil que la universidad pueda contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática. Como se sabe, ese modelo se caracteriza, principalmente, por sustentarse en tecnologías que impiden aprovechar óptimamente la fuerza de trabajo disponible en el país, y está orientado a satisfacer necesidades distintas de las fundamentales, ya que el principal objetivo del mismo es el de generar divisas (a través de las exportaciones y maquilas), desatendiendo, en consecuencia, las necesidades del mercado interno.

Por otra parte, el citado modelo se basa en tecnologías, desarrolladas en el extranjero, que provocan la obsolescencia de diversas ocupaciones productivas, sin crear las condiciones necesarias para reemplazarlas por otras de mayor complejidad.

Así pues, por sus propias características, el multicitado modelo "...exacerba las desigualdades económicas y sociales, conlleva elevados índices de desempleo y provoca no sólo el abandono sino la desarticulación de los sectores agrícolas [...] que, a su vez, son vitales para alimentar, emplear y educar a contingentes importantes de la sociedad".²

Conviene advertir que quienes apoyan ese modelo "descartan una redistribución del ingreso y de la riqueza favorable a los sectores más pobres, porque prevén que en el largo plazo habrá de prohiarse la integración de la economía global, de manera que tal redistribución se llevará al cabo gradual y automáticamente; [...] pero hoy, las posibilidades de tal integración se ven desalentadas por diversos hechos".³

2 Cf. Labra, Armando. *Modelos de Desarrollo Económico*, México, UNAM, 1986.

3 *Ibidem*. Entre los hechos a que se refiere el autor, se encuentran: las fluctuaciones

Como resultado de este proceso, los estudiantes no se preparan para ejercer sus profesiones en ámbitos del sistema productivo diferentes de aquellos en los que tradicionalmente se han concentrado los egresados del sistema escolar. Además, cabe advertir que el hecho de que en la mayoría de los programas educativos no se haya ofrecido hasta ahora esa formación, no sólo ha tenido obvias implicaciones para el subdesarrollo tecnológico del país; sino que también ha intervenido en el proceso de desvalorización de los títulos profesionales —puesto que ha contribuido a la excesiva concentración de los egresados del sistema escolar en aquellos sectores económicos cuyo crecimiento ha sido insuficiente para absorber a los profesionales en condiciones aceptables.

Por otra parte, la enseñanza de las profesiones encaminadas a satisfacer los requerimientos fundamentales de la sociedad ha venido reforzando prácticas profesionales de índole tradicional. Esas prácticas tampoco contribuyen a resolver los problemas de los sectores mayoritarios del país. (Baste señalar, a manera de ejemplo, los resultados que han sido obtenidos —desde el punto de vista de la justicia social— a través de las políticas de alimentación, educación, salud y vivienda, que han instrumentado los egresados de las carreras profesionales relacionadas con la solución de estos problemas).

Así pues, el modelo de desarrollo que está siendo instrumentado en el país propone canalizar las carreras profesionales hacia actividades que, si bien pueden generar algunas divisas de las que son necesarias para cumplir los compromisos relacionados con la deuda externa, no asegura la creación de los

sistemáticamente desfavorables en los precios de los productos exportados por los países subdesarrollados; el proteccionismo de los países industrializados; el estancamiento inflacionario de dichos países (lo que disminuye la demanda de importaciones procedentes de países periféricos); las escasas posibilidades de obtener recursos que permitan financiar los proyectos intensivos de capital en estos últimos países, etcétera.

empleos que son indispensables para promover la movilidad social de las clases mayoritarias.

Ello significa que la citada estrategia de desarrollo, en lugar de resolver las tensiones sociales generadas hasta ahora, contribuirá a agudizarlas.

En estas condiciones, la universidad no podrá contribuir a un desarrollo autónomo y autosostenido del país, ni a la instauración de una sociedad en la que cobren vida los valores que la institución quiere contribuir a realizar.

Por último, conviene tomar en cuenta que, si durante los próximos años se sigue instrumentando en el país la misma estrategia de crecimiento económico, ocurrirá lo siguiente:

- El número de egresados y desertores del sistema educativo es decir, la oferta total de recursos humanos, seguirá siendo mayor al de las oportunidades de conseguir empleo, *sobre todo en los sectores modernos del sistema productivo.*
- La demanda por personal con calificaciones muy concretas o específicas, así como la demanda por personal no calificado, seguirán disminuyendo; lo que se deberá a la sustitución de algunas tareas por las nuevas tecnologías de automatización, y a la desaparición (por obsolescencia) de ciertas ocupaciones tradicionales. Al mismo tiempo, quienes desempeñen las nuevas tareas requerirán un alto nivel de preparación académica, pues esas tareas requerirán la aplicación de diversas operaciones intelectuales. No se espera, por tanto, que los individuos mencionados desempeñen funciones meramente mecánicas o repetitivas.
- La incorporación a las actividades terciarias del personal que sea desplazado por la automatización de fábricas y oficinas, no será de la magnitud necesaria para abatir el

desempleo; ya que la desigual distribución del ingreso no permitirá generar suficiente demanda en actividades relacionadas con la salud, la educación permanente, el esparcimiento, y la atención de personas que se encuentren en la tercera edad.

- Simultáneamente, la demanda por personal altamente calificado (ingenieros, programadores, especialistas en sistemas, etc.) aumentará más rápidamente de como lo ha venido haciendo hasta ahora.

Por tanto, se desarrollará un proceso de "polarización" de las calificaciones; pues, por un lado, habrá un reducido número de especialistas de alto nivel que desempeñarán las tareas de diseño, planeación, administración y control; y, por otro, se encontrará la mayor parte de la fuerza laboral, que desempeñará funciones subordinadas sin tener acceso al control de la producción, y estará expuesta al desempleo tecnológico.

B. Aspectos cualitativos de la formación profesional

Nuestro sistema educativo es heredero de los que se desarrollaron a partir de la segunda revolución industrial; los cuales estaban claramente marcados por el pensamiento económico liberal (procedente del siglo XVIII). De acuerdo con este pensamiento, la riqueza se mide a partir de la acumulación de valores de cambio; pues no se reconoce la importancia que tiene, para la economía, el desarrollo de las fuerzas productivas.

Por esta razón, se generalizaron en los países centrales (y, posteriormente, en los países periféricos, como el nuestro) las tendencias especulativas y la fabricación en serie. Al mismo tiempo, se descuidó durante varios años el impulso de la capacidad de innovación.⁴ De acuerdo con esa corriente de

4 En alguna medida, esto explica la disminución que se ha observado en la productividad de la economía de Estados Unidos. Como consecuencia de la misma, ese país ha

pensamiento, el sistema productivo funciona de manera repetitiva e incansable; por lo que la docilidad y la fuerza muscular son colocadas por encima de la inteligencia. Quienes postularon estas ideas olvidaron, sin embargo, que cualquier modalidad productiva rutinaria se vuelve a la larga ineficiente, y que la verdadera fuente de la riqueza se halla en la capacidad de innovación, creadora de nuevas fuentes energéticas, de nuevos recursos, y de procesos más eficientes.

Desafortunadamente, las técnicas de la administración mecanicista permearon el sistema educativo. Por eso se generalizó la aplicación del enfoque de "insumo-producto", el cual evalúa los procesos en función de lo que de ellos se obtiene a corto plazo, y rara vez se interesa en la evolución del sistema, ya que tiende a considerarlo como una realidad estática. Como sabemos, este enfoque administrativo consiste en determinar lo que se ha de hacer y los recursos que se han de utilizar (planeación); en establecer los procedimientos para alcanzar los objetivos señalados (organización) y en mantener al sistema operando dentro de los parámetros establecidos (control).

Concretamente, de acuerdo con el enfoque mencionado, la planeación educativa define las características del egresado en función de un mercado de trabajo supuestamente estable. Como la renovación de la planta industrial ha sido hasta ahora relativamente lenta, el mercado de trabajo es aparentemente inmutable; por eso, las metas curriculares son fijas y permanecen sin transformaciones importantes durante varios años. Además, con frecuencia se imparten conocimientos libresco

generado fuertes déficits en su balanza comercial, que lo han obligado a importar capitales procedentes de otras naciones industrializadas. Estos capitales han sido atraídos mediante la constante elevación de las tasas de interés; lo que, finalmente, ha tenido como consecuencia la elevación de los endeudamientos de los países subdesarrollados como el nuestro, en proporciones superiores a las originalmente pactadas.

(debido a la falta de laboratorios pesados y plantas piloto), que difícilmente son aplicables al sistema productivo.

Por lo anterior, la planeación educativa, después de delimitar las cantidades y tipos de conocimientos y habilidades que son necesarios, distribuye la adquisición de los mismos entre diversas asignaturas. Estas, a su vez, son repartidas entre varios semestres. En el proceso se otorga más importancia a la memorización y a la capacidad de reproducir mecánicamente lo aprendido, que a la facultad de aplicar los conocimientos y habilidades en situaciones novedosas. Por eso, el cumplimiento de los objetivos curriculares se evalúa, frecuentemente, mediante preguntas de respuestas precodificadas. Se busca, en suma, preparar a los alumnos para el desarrollo de actividades rutinarias, y no para que ellos sean capaces de transformar su medio. Lo peor de todo es que esto también es aplicable a quienes asisten al nivel superior del sistema educativo.

A su vez, la organización del proceso escolar está orientada hacia el logro de objetivos curriculares inmutables. Estos han de ser alcanzados mediante sistemas fijos y de bajo costo. Los textos dejan, entonces, de lado la historia de los conceptos y el desarrollo potencial de los mismos; como si el conocimiento fuese también inmutable. Así pues, al conceder mayor importancia a la repetición mecánica, la educación se desconecta de la realidad cambiante.

La mecanización industrial ha abierto el paso a la mecanización de la enseñanza. Por eso se introdujo la tecnología educativa y se generalizó la aplicación de diversos medios de comunicación masiva a la educación. Sin embargo, la mayoría de estos medios impiden el diálogo, por lo que con frecuencia desarrollan un pensamiento convergente.

Así como el taylorismo descompone las operaciones del trabajador en movimientos simples, en la educación se intro-

dujo el llamado "conductismo", que descompone el comportamiento en pequeñas actividades que rompen la continuidad del pensamiento. En otras palabras, los procesos cognoscitivos son despreciados, al buscar la obtención de las conductas prescritas a través de los objetivos curriculares. No se pretende, en cambio, convertir a los estudiantes en "pensadores e investigadores eficaces".⁵

Es obvio que un individuo formado en el "taylorismo educativo" tenderá a repetir conductas fijas, carecerá de iniciativa propia y —como decíamos más arriba— desarrollará un pensamiento convergente. Recuérdense que la especificación de objetivos conductuales inhibe la creatividad, pues ésta es "divergente", es decir, se aparta de la norma. El conductismo favorece, por tanto, el desarrollo de "capacidades cerradas" (que pueden aplicarse en forma rutinaria), y limita el desarrollo de "capacidades abiertas" (que permitirían realizar tareas que no fueron enseñadas a los sujetos).⁶

Es importante señalar que mientras el sistema educativo siga aplicando enfoques pedagógicos encaminados a "formar el comportamiento", el país se mantendrá en el subdesarrollo y dicho sistema sólo preparará mano de obra barata. Mientras tanto, las naciones industrializadas seguirán modificando sus sistemas educativos para ponerlos en condiciones de contribuir eficazmente al desarrollo de la tercera revolución industrial.

5 OCDE. *Políticas de Enseñanza para la Década 1970-1980*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores, 1974, p. 64.

6 Los conceptos que aparecen entre comillas fueron desarrollados por John Passmore. Cf. su obra: *Filosofía de la Enseñanza*, México, FCE, 1983, capítulo III.

II. Impacto social de la formación profesional

A. Estrategias vigentes en la UIA

El segundo objetivo que se ha propuesto alcanzar la universidad para contribuir al cambio social consiste, como decíamos, en formar profesionales capaces de aportar a la sociedad servicios socialmente relevantes. De acuerdo con una encuesta realizada hace dos años,⁷ las estrategias que la universidad ha elegido para lograr este propósito pueden agruparse bajo los siguientes rubros:

1. Promoción de la reflexión sobre valores

Esta primera estrategia consiste en ofrecer a los alumnos diversas oportunidades curriculares y extracurriculares, encaminadas a adquirir el hábito de reflexionar sobre el significado, las implicaciones o las raíces histórico-culturales de los problemas humanos y sociales, para conformar en los estudiantes una conciencia crítica sobre tales problemas.

2. Proposición de modelos de identificación

Esta estrategia consiste en incluir en las experiencias educativas que proporciona la universidad, el estudio de determinadas asignaturas, el conocimiento de ciertos contenidos, el contacto con algunos modelos deseables de práctica profesional —o con determinados enfoques sobre las formas de tratar los problemas específicos de determinada profesión— con la finalidad de que los valores proclamados en los documentos de la UIA tengan vigencia a través de la práctica profesional de los egresados.

7 El estudio fue realizado por una subcomisión de la Comisión Permanente de Posgrado, como parte de un proceso de evaluación que se llevó a cabo en 1987.

3. Preparación para solucionar problemas que reflejan un funcionamiento inadecuado de los sistemas sociales

Esta opción procura que los alumnos desarrollen las habilidades que son necesarias para analizar y aprender a neutralizar (a través de la investigación y/o del ejercicio profesional) los factores determinantes de los problemas que reflejan un funcionamiento inadecuado de los sistemas sociales. Con esto se busca, obviamente, que los egresados estén en condiciones de contribuir a resolver este tipo de problemas.

4. Preparación para solucionar problemas identificados a partir de marcos axiológicos explícitamente asumidos

Esta cuarta estrategia se propone desarrollar en los alumnos las habilidades requeridas para analizar y aprender a neutralizar los factores determinantes de ciertos problemas humanos o sociales que surgen de la confrontación de la realidad con un marco valoral, explícitamente derivado de los documentos institucionales de la UIA. Esto se hace, como en el caso anterior, con la finalidad de que los egresados estén preparados para contribuir a resolver la problemática aludida.

B. Discusión

1. Reflexiones valorales

Es posible que las reflexiones valorales promovidas por quienes han elegido la primera estrategia no trasciendan a la sociedad, por no llegar a ser conocidas por organizaciones o individuos capaces de aprovecharlas en formas socialmente relevantes. En otras palabras, en ausencia de acciones específicamente encaminadas a difundir estas reflexiones entre audiencias estratégicas (por ejemplo, organizaciones educativas, medios de comunicación social, promotores sociales, líderes

de opinión, organizaciones intermedias —sindicatos, asociaciones de padres de familia—, educadores de adultos, etc.), es probable que tales reflexiones sólo sean conocidas por los miembros de las comunidades académicas cercanas a quienes las realizaron.

Por otra parte, es difícil que, si las reflexiones a que alude esta estrategia no parten de una interacción real entre quienes las realizan y los actores que podrían aprovecharlas en términos socialmente relevantes, aquéllas se orienten efectivamente hacia el análisis de los problemas concretos de los grupos socialmente desfavorecidos. En tales condiciones también es difícil asegurar que los problemas analizados respondan a los propósitos prioritarios de la universidad.

2. Modelos de identificación

Esta estrategia parte de algunas hipótesis que conviene analizar. Por un lado supone que la universidad logra internalizar en sus alumnos los valores proclamados en su ideario, a través de ciertas asignaturas formalmente diseñadas con este propósito, y de otros esfuerzos (tales como la forma de enfocar, en los cursos, determinados problemas sociales). Por otro lado (al menos en algunos casos) se supone que los aumentos en la productividad —valores agregados— que puedan lograrse a través del ejercicio profesional de los egresados, repercutirán favorablemente, *ipso facto*, en el mejoramiento de los niveles de vida de los sectores mayoritarios de la población.

No cabe duda de que la primera hipótesis puede ser válida en determinados casos; pues, desde luego, es posible que algunos exalumnos *opten libremente* por observar, durante su ejercicio profesional, comportamientos acordes con los valores que la universidad quiso inculcarles. Sin embargo, hay

indicios de que estos comportamientos son menos probables que las conductas incongruentes con los valores mencionados.

En relación con el segundo supuesto, cabe señalar que si bien es cierto que los aumentos en la productividad crean condiciones favorables para el mejoramiento del nivel de vida de la población, el impacto que aquéllos pueden tener en los sectores mayoritarios no es directo (ya que está mediatizado por innumerables factores). Baste recordar que la distribución social de las utilidades de las empresas depende, en primer término, de las pautas de consumo de quienes ocupan los cargos más importantes en las mismas; y que, durante los últimos años, dicha distribución ha estado supeditada a las tendencias especulativas que, como es sabido, han determinado una fuerte descapitalización del país.⁸

Por otra parte, cabe mencionar la posibilidad de que, al seguir esta estrategia, el currículo se oriente a preparar los especialistas necesarios para analizar y resolver los problemas de ciertas empresas (cuyo capital pertenece frecuentemente a organizaciones transnacionales). Además, es necesario advertir que esto implica contribuir a producir satisfactores que no estarán fácilmente al alcance de los sectores mayoritarios de la sociedad; y también significa apoyar un modelo de crecimiento económico cuyas indeseables consecuencias fueron descritas en el apartado anterior de este trabajo.

8 Desde luego, se podría argüir que las conductas de los exalumnos (entre las que puede encontrarse la distribución de utilidades de las empresas) están fuera de control de la Universidad; por lo que ésta cumple su misión al contribuir a generar incrementos en la productividad de los factores, y al procurar inculcar en sus alumnos y profesores los valores de su ideario. Indudablemente, esta posición es definible, pero los resultados de la misma no son tan satisfactorios como sería deseable. Por esta razón, más adelante se sugieren algunos caminos alternativos, con los que se pretende evitar algunos de los obstáculos que pueden impedir que la Universidad logre sus objetivos institucionales, aun después de haberse esforzado por inculcar los valores que institucionalmente persigue.

3. Preparación para resolver disfuncionalidades sociales

La comprensión y solución de los problemas correspondientes a determinado ámbito del conocimiento son, en principio, socialmente relevantes. Sin embargo, es fácil inferir que, cuando no se desarrollan actividades explícitamente encaminadas a asegurar que se contribuya al análisis y solución de los problemas de las poblaciones social y culturalmente menos favorecidas, los egresados se dedicarán, probablemente, a atender las necesidades de los sectores sociales que cuentan con recursos suficientes para contratar a determinados especialistas.

4. Preparación para resolver la problemática de determinados sectores sociales

Por último, quienes explícitamente se proponen contribuir a la explicación y solución de problemas específicos de ciertos sectores sociales —cuyo desarrollo desea promover la universidad en forma preferente—, conjugan la reflexión valoral (que les sirve de fundamento) con el desarrollo de las habilidades necesarias para utilizar los conocimientos de determinada disciplina, en beneficio de dichos sectores. Esto es posible en virtud de que los currículos son diseñados de tal manera que los conocimientos teórico-metodológicos que adquieren los alumnos, y las experiencias que ellos van teniendo, sean relevantes para la clarificación, interpretación y paulatina solución de los problemas de las poblaciones seleccionadas. De esta manera, la universidad aporta a la sociedad profesionales aptos para insertarse en diversas instituciones (públicas y privadas), en las que aquéllos puedan desarrollar las actividades para las que fueron preparados.

Sin embargo, cabe señalar que la realización de estos esfuerzos no garantiza que la mayoría de los egresados de los

programas (o al menos una proporción significativa de los mismos), se dedique profesionalmente a estudiar e intentar solucionar los problemas de los sectores mencionados. Siempre es posible que los egresados tengan otros intereses, o bien, que ellos no encuentren suficientes oportunidades para poder aprovechar su formación en beneficio de las poblaciones social y económicamente menos favorecidas. Por tanto, es necesario realizar, además de las actividades docentes y de las labores de investigación ordinarias, otras actividades que contribuyan más directamente a lograr los objetivos institucionales de la UIA.

Segunda parte: los retos del futuro

La gravedad de los problemas descritos en la primera parte de este trabajo, refleja la magnitud de los retos que la universidad deberá enfrentar, si desea contribuir eficazmente al cambio social. Como se habrá podido apreciar en la problemática descrita, será necesario encontrar estrategias para responder problemas de dos naturalezas distintas. Por un lado, se encuentra la necesidad de actualizar la educación en la medida necesaria para responder eficazmente a los requerimientos de la tercera revolución industrial. Por otro, está la necesidad de asegurar que esa actualización contribuya a la gestación de un modelo de desarrollo acorde con los valores que la universidad se ha propuesto promover.

I. Actualización de la educación

A. Características de la producción post-industrial

Los sistemas de fabricación característicos de la llamada tercera revolución industrial —o periodo post-industrial— tienden a eliminar el trabajo mecánico y rutinario; pero deman-

dan, a cambio, un conocimiento profundo de los procesos físicos, químicos y biológicos que subyacen en la producción. Tales sistemas exigen, además, una alta capacidad para generar e introducir innovaciones, así como un aprendizaje continuo acerca de los materiales y procesos de las plantas productivas. Además, los mencionados sistemas exigen que los trabajadores sean capaces de generar respuestas que no podrían ser estructuradas a partir de repertorios finitos de rutinas; ya que siempre pueden aparecer factores no previstos. Por tanto, es indispensable la capacidad de elaborar y someter a prueba varias hipótesis diagnósticas y la invención repentina de diversas estrategias correctivas.

B. Requerimientos educativos de la producción post-industrial

Por lo anterior, la educación del futuro deberá ser muy distinta de la que ha sido diseñada a partir de las necesidades de la segunda revolución industrial. Los procesos educativos dejarán de ser rutinarios. Por lo mismo, las funciones de planeación, organización y control adquirirán nuevos significados.

La nueva planeación educativa deberá promover el desarrollo de la creatividad y el talento. Como la economía estará anclada en el desarrollo de las fuerzas productivas (en lugar de apoyarse en la especulación y acumulación de bienes), la educación deberá contribuir al desarrollo científico, tecnológico y cultural. Para esto, los procesos educativos deberán orientarse hacia el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis, por lo que contrastarán fuertemente con los de la educación basada en el conductismo. Los conocimientos no se adquirirán en forma aislada, sino integrados en un todo; por lo que los currículos revalorarán los procesos cognoscitivos de los alumnos.

Como la creatividad no se despierta al margen de situacio-

nes problemáticas concretas, es muy probable que se generalice el "aprendizaje basado en problemas",⁹ el cual sostiene que la solución de situaciones problemáticas genera un cuerpo de conocimientos más útil que la simple memorización. Por eso, el modelo se basa en el desarrollo de proyectos de investigación.¹⁰ La difusión del mismo se deberá realizar, sin embargo, en forma más gradual —y cuidadosa— de la que se siguió en algunas experiencias muy conocidas en nuestro país.¹¹

Aun cuando los conocimientos previos son indispensables para poder resolver problemas, esta posibilidad no resulta de la aplicación lineal del conocimiento disponible. La educación creativa implica reestructurar las disciplinas a partir de la solución de problemas. Para lograr este propósito, es necesario utilizar el propio desarrollo de la disciplina y los problemas que ésta enfrentó a través de su evolución, especialmente aquellos que significaron cambios cualitativos de mayor interés.

En efecto, los cambios cruciales implican el surgimiento de pensamientos divergentes, que reestructuraron la forma de apreciar los problemas. Por tanto, la enseñanza debe ir más allá

9 Cf. Birch, William. "Towards a Model for Problem Based Learning", en *Studies in Higher Education*, Vol. II, No. 1, 1986.

10 Conviene distinguir los problemas de los ejercicios. Los primeros implican una reorganización de determinados materiales; en tanto que los segundos exigen, generalmente la aplicación mecánica de ciertos algoritmos. Ahora bien, la comprensión del "material dado" no es asequible a cualquier personal; sólo quienes están informados de ciertos hechos pueden apreciar el material y comprender el problema subyacente. Por tanto, "se necesita cierto aprendizaje previo no sólo para resolver un problema, sino también para interpretarlo [como tal]", Cf. Bohler, W. *Psicología de la Forma*, Madrid, Citlioteca Nueva, 1972, Cap. IV.

11 Me refiero, por ejemplo, al caso de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, en donde se implantó en forma precipitada y sin una adecuada planeación la "enseñanza modular", basada en "objetos de transformación". Los resultados han sido satisfactorios. Está en prensa un artículo que así lo demuestra: Díaz Barriga, A. *et al.* "El Desarrollo Curricular en la Unidad Xochimilco de la UAM". (Aparecerá en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, D.F.)

de presentar el conocimiento como un todo lógicamente ordenado —paradigmas—, pues debe hacer notar que cada paradigma fue sustituido por otro, que obligó a reescribir lo conocido. Las implicaciones que esto tiene para el desarrollo curricular son, desde luego, de gran alcance.

II. Modelo de desarrollo alternativo

Si se quiere evitar que los cambios cualitativos descritos en el inciso anterior exacerben las desigualdades sociales, será necesario integrarlos en una estrategia encaminada a preparar y reforzar la construcción gradual de un orden social más justo y más humano que el actualmente establecido —el cual, por cierto, es tal vez menos injusto del que irá resultando, inercialmente, de la reconversión del modelo que estuvo vigente hasta 1982. Por eso, los programas educativos, de investigación y de servicio que desarrolle la universidad, deberán apoyar diversas actividades y proyectos que anuncien la instauración de un modelo de desarrollo orientado a realizar los valores que la institución quiere promover.

A. Estrategia económica

Como todos sabemos, México ha desechado la hipótesis de que la protección arancelaria es conveniente para el desarrollo económico. Por tanto, las ramas del aparato productivo que aprovechaban esa protección para funcionar ineficientemente, irán siendo desplazadas del mercado. Por tanto, a través del tiempo, irán desapareciendo las diferencias internacionales entre la productividad de las ramas que produzcan para el mercado exterior, y la de aquellas otras que destinen su producción al consumo interno.

Por otra parte, nosotros postulamos que la instauración de un orden social en el que se puedan realizar los valores que la

universidad desea promover, requiere consolidar un sistema productivo controlado democráticamente. Desde hace varios años, hemos pensado que para que esto sea posible, es necesario impulsar el desarrollo de unidades productivas de propiedad social o, por lo menos, de unidades organizadas a partir de estructuras que aseguren el control democrático de las mismas. La consolidación de ese sistema requiere, obviamente, la instrumentación intencional de un conjunto de políticas, encaminadas, nada menos, que a contrarrestar los efectos inerciales del desarrollo del sistema productivo —pues éste tiende, por su propia naturaleza, hacia la creciente monopolización, la mayor concentración del poder, y el desplazamiento del factor trabajo, sin una adecuada creación de empleos alternativos.

Sin embargo, a la luz de las consideraciones que hemos hecho, es fácil inferir que al intentar la consolidación de ese sistema, será indispensable dedicar especial atención a la productividad de las empresas —y, por tanto, a la organización y desarrollo tecnológico de las mismas. Así pues, si bien nos parece indispensable impulsar el desarrollo de un sector productivo organizado de conformidad con los principios que hemos esbozado, también nos parece indispensable asegurar que el desarrollo de ese sector se base en la transferencia de tecnologías apropiadas que, por una parte, garanticen la competitividad internacional de las empresas y, por otra, favorezcan la utilización de la mano de obra disponible en el país —lo que, a su vez, es indispensable para justificar el desarrollo del sistema educativo nacional.

Por lo anterior, el modelo alternativo deberá satisfacer las siguientes condiciones:

- Racionalizar los usos de la naturaleza, utilizando en mayor grado los recursos renovables;

- Combinar las tecnologías intermedias y avanzadas existentes, para obtener un balance entre capital acumulado y mano de obra disponible;
- Generar un sistema productivo que integre, simbióticamente, la producción generada y los servicios proporcionados por las pequeñas y medianas empresas, con los de aquellas que tengan mayor densidad de capital por unidad de trabajo.
- Al mismo tiempo, impulsar el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas, a través de sistemas de articulación económica e intercambio comercial de materias primas, productos intermedios y terminados; y
- Evitar el lujo y el desperdicio, aprovechando la experiencia de sociedades no ostentosas.

B. Estrategia social

Conviene señalar además que, desde el punto de vista sociológico, la instauración de este modelo supone impulsar una dinámica social que conjugue el cambio estructural con el superestructural, a partir de modificaciones graduales del orden social vigente. En otras palabras, esta dinámica se propone modificar tanto las relaciones sociales de producción como los valores culturales de la población, para evitar:

- que la sociedad que vaya siendo construida por medio de la dinámica propuesta, herede pautas axiológicas que, a mediano plazo, puedan provocar una regresión al orden actualmente establecido;
- que los cambios valorales sólo vayan teniendo vigencia entre determinados individuos, y no se reflejen en la sociedad más amplia; y
- que los cambios en las relaciones de producción vayan siendo logrados sin el consenso de los actores participantes en el proceso.

Como se habrá advertido, lo anterior tiene importantes consecuencias, entre otras cosas, para la definición de los perfiles de los egresados de los programas educativos; y para la selección de los problemas que los alumnos analicen a través de las diversas asignaturas que cursen, así como de los que sean planteados en las tesis y proyectos de investigación. Lo anterior también tiene implicaciones para las preferencias (u opciones) profesionales de los alumnos, los campos profesionales en que se inserten los egresados, y los objetivos y estrategias que sigan los programas de difusión o extensión universitaria.

Comentarios finales

El planteamiento anterior tiene, sin duda, diversas implicaciones de orden práctico. En seguida se analizan tres de ellas, por considerar que pueden ser especialmente importantes:

I. Relación entre teoría y práctica

No se desconoce la necesidad de que los programas educativos profundicen en la formación teórica de los alumnos (lo cual es, sin duda, de la mayor importancia). Lo que está implícito en lo anterior es, sin embargo, que la formación teórica debe surgir de una reflexión sobre determinadas condiciones de la realidad, que pueden ser identificadas a partir de los valores que la universidad quiere promover. En otras palabras, esta formación tendrá siempre, como objetivo, la relevancia social y valoral de la explicación resultante de la misma; y será tanto más perfecta cuanto mejor logre iluminar la realidad que le dio origen. (De esto se deduce la necesidad de aplicar enfoques interdisciplinarios y de abarcar las expli-

caciones que puedan ser aportadas a través de una revisión de la evolución de los paradigmas teóricos).

II. Campos científicos que deben recibir una atención prioritaria

En primer lugar, se debe recordar que los problemas del subdesarrollo no son sólo de naturaleza material, por lo que no pueden ser integralmente resueltos sin la intervención de las ciencias sociales y las humanidades. Por tanto, los programas educativos deben ser interdisciplinarios, no sólo a través de la integración de disciplinas teóricamente complementarias, sino también mediante la síntesis de diversos campos del conocimiento.

Una vez que esta estrategia se encuentre en marcha se irán implantando diversos proyectos-piloto, encaminados a ensayar y evaluar las soluciones que se vayan encontrando. En la medida en que tales proyectos generen las respuestas buscadas a través de los mismos, será posible impulsar el desarrollo de unidades productivas que se organicen de acuerdo con los valores proclamados por la UIA, y favorezcan la creación de empleos adecuadamente remunerados, así como la vertebración de la sociedad civil; lo que irá siendo posible mediante el desarrollo gradual de redes de productores y consumidores (tanto de materias primas, como de productos intermedios y finales). Para esto será necesario que los proyectos piloto:

- aglutinen la colaboración de diversos programas educativos;
- generen y/o utilicen tecnologías que permitan obtener bienes o servicios en forma internacionalmente competitiva;
- generen y/o apliquen modelos de organización social de la producción que reflejen los valores proclamados por

- la UIA (por lo que, entre otras cosas, deberán contribuir a la manifestación de los valores relacionados con la realización de las potencialidades humanas y con la naturaleza de las relaciones interpersonales y sociales);
- promuevan los procesos de vertebración y de participación sociales que son necesarios para contribuir a establecer un régimen verdaderamente democrático en el país (por lo que, entre otras cosas, deberán favorecer los intercambios de materias primas, insumos intermedios y productos finales entre los participantes en diversos proyectos similares. De este modo, será posible contribuir, por una parte, a corregir paulatinamente la asimetría manifestada en la correlación de fuerzas entre los diversos sectores integrantes de la sociedad; y, por otra, favorecer una distribución más equitativa de los excedentes socialmente generados).

III. Razones para insistir en la instrumentación de una estrategia de desarrollo que puede tener escasas probabilidades de ser adoptada en forma generalizada en el país

Además de los argumentos axiológicos implícitos en esta estrategia, hay otras razones para proponerla:

- No es probable que otros países (especialmente los que han alcanzado niveles superiores de industrialización) hagan esfuerzos conducentes a resolver los problemas inherentes a la situación económica, social, ecológica, cultural y política en que se encuentra México.
- El Estado mexicano estará principalmente dispuesto a apoyar (con recursos de diversos géneros) los programas educativos que sean compatibles con la estrategia de

desarrollo que él ha elegido. Como se hizo notar en este trabajo, dicha estrategia difícilmente podrá resolver los problemas que aquí fueron mencionados.

- Si bien puede ser cierto que la estrategia de desarrollo alternativo no tiene muchas probabilidades de ser instrumentada en forma generalizada —en el corto plazo—, se considera que:
 - la sociedad civil irá generando (como consecuencia de las contradicciones inherentes a la estrategia de desarrollo adoptada por el Estado) dinámicas orientadas a cambiar la estrategia dominante; y, por último,
 - la probabilidad de que la generación de tales dinámicas conduzca ordenada y eficazmente a la instauración de una estrategia de desarrollo como la que aquí fue mencionada, será mayor cuanto mejores y más oportunos sean los apoyos técnicos, intelectuales y de otros géneros que reciban, quienes impulsen dichas dinámicas, de diversas organizaciones sociales, entre las que se encuentran, por supuesto, las instituciones integrantes del sistema UIA.

Referencias bibliográficas de los temas reseñados

I. Determinantes de la calidad de la educación básica

1. Resultados académicos y distribución de la educación escolarizada

Muñoz I., C. y J. T. Guzmán. "Una Exploración de los Factores Determinantes del Aprovechamiento Escolar en la Educación Primaria", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. I, No. 2, 1971.

Muñoz I., C.; P. G. Rodríguez; A. Núñez; A. González y L. Ramos, *Factores Determinantes del Rendimiento Escolar Asociados con Determinadas Características Socioeconómicas de los Educandos*, CEE, mimeo, 1976.

Muñoz I., C.; P. G. Rodríguez; C. Borrani y P. Restrepo. "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979.

Muñoz I., C.; P. G. Rodríguez; L. Casillas y M. Cervantes. *Presente y Futuro de la Enseñanza Secundaria*, México, CEE, 1983.

Muñoz I., C. y A. Alvarez. *Estrategia Global para Combatir el Rezago Escolar en las Escuelas Rurales*, México, CEE, 1989.

2. Desempeño de la educación de los adultos

Muñoz I., C. "Factores Determinantes y Consecuencias Educativas de la Perseverancia de los Adultos en los Círculos de Alfabetización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 3, 1985.

Muñoz I., C. y P.G. Rodríguez, "Factores Determinantes de la Eficiencia Interna de la Educación Básica para Adultos Autodidactos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, 1984.

3. Síntesis teórico–metodológicas (estados del arte)

Muñoz I., C. y S. Lavín, "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en Muñoz Izquierdo, C. (editor). *Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Situación de las Investigaciones realizadas en América Latina* (Publicado simultáneamente en México, CEE, 1988, y en Santiago de Chile, CIDE, 1988).

Muñoz I., C. y S. Lavín. *Review of the Literature on Strategies for Improving Access and Retention in Primary Education in Latin America*, Harvard University: Harvard Institute for International Development, Development Discussion Paper No. 393, August, 1991.

Muñoz I., C. *Papel de los insumos educativos en la instrumentación de estrategias encaminadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Ponencia presentada en la Reunión Regional sobre Estrategias para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje en América Latina, Santiago de Chile, OREALC, abril 20–22, 1992.

Muñoz I., C. y M.I. Ulloa. "Cuatro Tesis Sobre el Origen de las Desigualdades Educativas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, No. 2, 1992.

II. Educación y sistema productivo

1. Impacto de la escolaridad en los mercados de trabajo

Muñoz I., C. y J. Lobo. "Expansión Escolar, Mercado de Trabajo y Distribución del Ingreso en México", en Tockman, Víctor (editor). *El Empleo en América Latina*, Editorial Siglo XXI, 1974.

Muñoz I., C. y P.G. Rodríguez. "Enseñanza Técnica: ¿Un Canal de Movilidad Social para los Trabajadores?", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 3, 1980. (También apareció en *Ensayos ECIEL*, Río de Janeiro, Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana, No. 7, agosto 1980/julio 1981).

Muñoz I., C.; A.H. Medina y P.G. Rodríguez. "Educación y Mercado de Trabajo: Un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la ocupación y el salario, en la industria manufacturera de la ciudad de México", en *Educación y Realidad Socioeconómica*, México, CEE, 1979.

Muñoz I., C.; P.G. Rodríguez y L. Casillas. "Educación Secundaria, Desarrollo Regional, Tecnologías de Producción y Mercados de Trabajo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XII, No. 2, 1982.

Muñoz I., C. "La escolaridad y la dinámica de los mercados de trabajo:

Experiencia reciente y perspectivas a mediano plazo", en Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México y Colegio de la Frontera Norte (editores). *Ajuste Estructural, Mercados Laborales y TLC*, México, El Colegio de México, 1992.

2. Impacto de la escolaridad en los sectores informales del aparato productivo

Muñoz I., C. *Análisis de Proyectos Dedicados a Promover el Autoempleo entre los Sectores Marginados*, México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Subdirección de Capacitación para el Trabajo, Documento No. 6, 1984.

Muñoz I., C. y R.M. Lira. "Capital Cultural, Dinámica Económica y Desarrollo de la Microempresa en la Ciudad de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX, No. 4, 1990.

3. Educación y valores sociales

Muñoz I., C. y M.Rubio. *Formación Universitaria, Ejercicio Profesional y Compromiso Social*, México, UIA, Dirección de Investigación y Posgrado, 1992.

Muñoz I., C. "La formación en la Universidad: elementos para la fundamentación y el diseño de nuevos programas de acción", en *Umbral XXI*, 1993.

4. Síntesis teóricas (estados del arte)

Muñoz I., C. y M.Rubio. "Investigaciones sobre las Relaciones entre la Escolaridad y el Empleo: Evolución Histórica, Resultados Obtenidos y Perspectivas para la Década de los Noventa", en Latapí, P. (editor). *Antologías de Lecturas para los Investigadores de la Educación*, Vol. III, México, Editorial Nueva Imagen, 1992.

Muñoz I., C. y M.Rubio. "El Papel de la Educación Superior en la Formación de las Actitudes y los Valores de los Egresados: Un Balance del Conocimiento Relevante", en *Umbral XXI* (Publicación de los Programas de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana), México, UIA, No. 6, 1991.

III. Costos y financiamiento de la educación

1. Costos de la educación pública y privada

Muñoz I., C. y P.G. Rodríguez. *Costos, Financiamiento y Eficiencia de la Educación Formal en México*, CEE, 1976, (También apareció en *Ensayos ECIEL*, Río de Janeiro, Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana, No. 6, agosto 1979/julio 1980).

Muñoz I., C. y M. I. Ulloa. *Estudio sobre las Escuelas Particulares del Distrito Federal*, CEE, 1966 (2 volúmenes).

2. Financiamiento de la educación pública y privada

Muñoz I., C. y A. Hernández. "Financiamiento de la Educación Privada en América Latina", en Broderhson, Mario y Esther Sanjurjo (editores). *Financiamiento de la Educación en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

Muñoz I., C. "Crecimiento, Distribución Regional, Diversificación y Eficiencia de la Educación Superior en México (1978-1988)", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XX, No. 1, 1990.

Muñoz I., C. "Financiamiento de la Educación Superior y Endeudamiento Externo en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIX, No. 2, 1989.

Muñoz I., C. "Tendencias Observadas en las Investigaciones y en las Políticas Relacionadas con el Financiamiento de la Educación Técnica y Vocacional en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIII, No. 1, 1993.

3. Proyecciones de requerimientos financieros

Muñoz I., C. *La Inversión en el Sistema Educativo Nacional hasta 1970 y sus Fuentes de Financiamiento*, CEE, 1966.

Muñoz I., C. y P. Restrepo. "Análisis y Proyección de los Gastos Educativos en América Latina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No.4, 1978.

IV. Estudios y propuestas para la planeación educativa

1. Políticas educativas y sistema social

a) Enfoque global

Muñoz I., C. "Evaluación del Desarrollo Educativo en México (1958–1970) y Factores que lo han Determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol III, No. 3, 1973.

Muñoz I., C. y R. Medellín. "Sistema Educativo y Sociedad en México", en: Wilkie, Edna Monzon de (editora). *Memorias del IV Congreso Internacional de Estudios Mexicanos*, Santa Mónica, California, USA, University of California at Los Angeles, 1973.

Muñoz I., C. "Análisis e Interpretación de las Políticas Educativas: El Caso de México (1930–1980)", en González Rivera, Guillermo y Carlos Alberto Torres (editores). *Sociología de la Educación: Corrientes Contemporáneas*, CEE, 1981; 2a. edición, México, Editorial Pax, México, 1988.

b) Educación de los adultos

Muñoz, I.C. "Efectos Económicos de la Educación de Adultos", en Torres, Carlos Alberto (editor). *Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina*, CEE, 1982.

Muñoz I., C. "Economía Política de la Educación de Adultos: El Caso de México", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Pátzcuaro, OEA-CREFAL, Vol. 14, No. 2, 1991.

c) Educación primaria

Muñoz I., C. y S. Schmelkes. "Mexico: Modernization of Education and the Problems and Challenges of Basic Education", en Morales–Gómez, D. y C.A. Torres (editores). *Education Policy, and Social Change: Experiences from Latin America*, Westport, Conn., Praeger, 1992.

d) Educación normal

Muñoz I., C. y S. Schmelkes. *Los Maestros de Educación Básica: Estudios de su Mercado de Trabajo*, México, CEE, 1983.

e) Educación superior

Muñoz I., C. "Calidad, equidad y eficiencia de la educación superior en

tiempos de crisis", en *La Misión de la Universidad*, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), 1990.

Muñoz I., C. "Proyecto modernizador y Capacidad de Absorción de Egresados de Educación Superior: Tendencias previsibles y alternativas de solución", en *Revista Colegios y Profesiones*, México, SEP, Dirección General de Profesiones, No. 1, octubre–diciembre de 1990.

Muñoz I., C. "Relaciones entre la educación superior y el sistema productivo", en Arredondo, Martiniano (coordinador). *La Educación Superior y su Relación con el Sector Productivo*, México, ANUIES, 1992, pp. 193–230.

2. Educación y cambio social

Muñoz I., C. "Hacia la redefinición del papel de la educación en el cambio social", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979.

Muñoz I., C. "Participación de la Universidad en el Cambio Social", en *Umbral XXI*, No. 2, México, UIA, primavera 1990.

3. Propuestas para la planeación educativa

Muñoz I., C.; S. Schmelkes y J.T. Guzmán. "Diagnóstico y Marco Conceptual para la Planeación Integral de la Educación en México", en Morales, Daniel (Comp.). *La Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina*, México, Ediciones Gernika, 1979.

Muñoz I., C. (editor). *Presente y Futuro de la Educación Secundaria*, México, CEE, 1983.

Muñoz I., C. y M.I. Ulloa. *Propuesta para Modernizar la Educación Media y Superior: Informe presentado al Secretario de Educación Pública*, México, CEE, 1989.

Muñoz I., C. y M.I. Ulloa. *Educación y Pobreza: Diagnóstico, Etiología y Estrategias de Solución*, México, CEE, 1991.

4. Investigación educativa y toma de decisiones

Muñoz I., C. "Consideraciones para Determinar las Prioridades de Investigación Educativa en América Latina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 4, 1972.

Muñoz I., C. *El Problema de la Educación en México: ¿Laberinto sin Salida?*, México, CEE, 2a edición, 1983.

Muñoz I., C. "Mexico", en Psacharopoulos, G. (editor). *Information: An Essential Factor in Educational Planning and Policy*, Paris, UNESCO, 1980.

Muñoz I., C. "Algunos problemas que requieren atención prioritaria en la investigación educativa de América Latina", en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, 1990.

*La contribución de la educación al cambio social.
Reflexiones a partir de la investigación*

Se terminó de imprimir en la ciudad de México
en los talleres de Ediciones Gernika, S.A.
el mes de octubre de 1999.

La edición consta de 1 000 ejemplares.

- 15 MAS ALLA DE LAS ESCUELAS
Horace B. Reed y Elizabeth Lee L.
- 16 EDUCACIÓN PREESCOLAR
Y DESARROLLO PSICOLOGICO
DEL NIÑO
Bárbara Biber
- 17 PEDAGOGIA Y CURRICULO
Margarita Pansza
- 18 RELIGION, SOCIOLOGIA Y
HEGEMONIA
Carlos A. Torres Novoa
- 19 HABITOS Y TECNICAS DE
ESTUDIO. APRENDER ES
COSA FACIL
Margarita Pansza
- 20 CONTRIBUCION DE
LA EDUCACION AL
CAMBIO SOCIAL
Carlos Muñoz Izquierdo

Los artículos y ensayos que integran este libro, son representativos de los diversos estudios e investigaciones que ha realizado Carlos Muñoz Izquierdo durante los últimos 30 años. Algunos de ellos fueron elaborados con la finalidad de contribuir a la construcción de conocimientos acerca de las causas y las consecuencias de diversos problemas educativos que afectan, de manera especial, a los sectores mayoritarios de la sociedad. Los demás, fueron elaborados con la finalidad de proponer estrategias de desarrollo educativo, que permitan reorientar el funcionamiento del sistema escolar, de tal manera que éste sea capaz de satisfacer más eficazmente, las aspiraciones de dichos sectores sociales.

Diseño de la portada
Luisa Martínez Leal

COLECCION
CIENCIAS
SOCIALES

