



FILHA



Autor: Juan Carlos Villegas. Título: CAOS / Carbón y tierra zacatecana (óxido de hierro) / papel algodón / 38 x 56 cm

Castillo Pérez, Nydia María. (2024). *Perspectivas teóricas, educación superior y mercado. Revista digital FILHA. Julio-diciembre. Número 31. Publicación semestral.* Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.

Nydia María Castillo Pérez. Canadiense. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en la Unidad Académica de Docencia Superior. Programa PNPC, Conacyt, Perfil PRODEP, imparte seminarios en la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, SNI, Conacyt. **Correo electrónico:** nmcp@hotmail.com **Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3535-850X>

2

Primera ronda.

Fecha de recepción: 9-mayo-2024. Fecha de aceptación: 18-junio-2024.



PERSPECTIVAS TEÓRICAS, EDUCACION SUPERIOR Y MERCADO

Theoretical perspectives, higher education, and market

Resumen: En las esferas de los Estados y gobiernos, las universidades públicas afrontan desafíos mayores para competir con otros sectores políticos y sociales y lograr aportes para cubrir sus partidas presupuestarias y cobertura a sus programas. De esa manera, esas instituciones públicas incursionan en las luchas de las esferas del poder económico y político, espacios donde a su vez, se intentará moldear o influir en sus estructuras, alterar sus agendas y patrones sociales y culturales y afirmar objetivos e ideologías que coadyuven la validez y cultura del éxito propuesta por los modelos capitalistas de desarrollo existentes, arbitrados por grupos de poder que hegemonizan el proyecto de desarrollo en vigor. La universidad latinoamericana ha sido un bastión de luchas y de prácticas político sociales en torno a la implantación de modelos capitalistas de desarrollo. De sus recintos han salido propuestas de cohesión e igualdad social presentes y futuras en la sociedad. Para ahondar en esa temática, introducimos los estudios teóricos más conocidos en particular aquellos que apuntan a ubicar a la educación superior como panacea de combate a la pobreza y donde la inversión en educación se traduce inadvertidamente en cualquier mejora en la sociedad.

Palabras clave: Teoría de la modernización, Teoría de la dependencia, Teoría del capital humano, Teoría de la reproducción, Teoría del imperialismo cultural, Teoría del mercado dual, teoría de la segmentación, Teoría de la fila, Teoría de la devaluación de certificados.

Abstract: In the spheres of States and governments, public universities face greater challenges to compete with other political and social sectors and obtain contributions to cover their budget items and coverage of their programs. In this way, these public institutions venture into the struggles of the spheres of economic and political power, spaces where, in turn, attempts will be made to shape or influence their structures, alter their agendas and social and cultural patterns, and affirm objectives and ideologies that contribute to the validity and culture of success proposed by the existing capitalist development models, arbitrated by power groups that hegemonize the development project in force. The Latin American university has been a bastion of struggles and social-political practices around the implementation of capitalist development models. Proposals for present and future cohesion and social equality in society have come from its premises. To delve into this topic, we introduce the best-known theoretical studies, particularly those that aim to position higher education as a panacea to combat poverty and where investment in education inadvertently translates into any improvement in society.

Keywords: Modernization theory, Dependency theory, Human capital theory, Reproduction theory, Cultural imperialism theory, Dual market theory, segmentation theory, Queuing theory, Certificate devaluation theory.

Introducción

Estudiar el papel e importancia asignada a la educación superior en función del modelo de desarrollo capitalista global significa dimensionar la primacía concedida al desarrollo de la ciencia y la técnica en contribución al proceso de cambios cualitativos y cuantitativos del modelo de producción en vigor. La educación superior

forma parte de la superestructura nacional y como institución social, expresa de forma válida la realidad social que la contiene. En consecuencia, la relación educación superior, desarrollo y desigualdad social es de carácter estructural y los cambios que ahí surgen se corresponden con las variables que trastocan su devenir histórico. Por tal razón, su expansión queda en cierta forma, delimitada por factores económicos, políticos, sociales y culturales coherentes a la naturaleza de las estructuras sociales que predominan, ya sean éstas clasistas, excluyentes y permeables a las inercias de los grupos hegemónicos, en el orden nacional o extranjero con poder para expandirla o restringirla (Brunner, 85; Graciarena, et Alt. 84; Rama, 77).

La universidad posibilita el desarrollo de las profesiones, de ahí que ocupe el nivel más alto dentro de la escala educativa nacional. Sus propuestas académicas combinan los aportes de la ciencia, la técnica y la formación y visión del hombre sobre su medio, tales como la filosofía, la ética, los valores y principios de convivencia que en última instancia son los que dan sentido a la esencia del desarrollo de las ciencias (W. Peñaloza, 95). A nivel global, la cobertura social y la calidad de los centros y programas educativos universitarios dependen de la inserción y espacios reales que dichas instituciones tengan en la esfera de la producción y el mercado, lugar donde se legitima la primacía de los procesos académico-profesionales en respuesta a la promoción de las pautas culturales promovidas.

En las esferas de los Estados y gobiernos, las universidades públicas afrontan desafíos mayores para competir con otros sectores políticos y sociales y lograr aportes para cubrir sus partidas presupuestarias y cobertura a sus programas. De esa manera, esas instituciones públicas incursionan en las luchas de las esferas del poder económico y político, espacios donde a su vez, se intentará moldear o influir en sus estructuras, alterar sus agendas y patrones sociales y culturales y afirmar objetivos e ideologías que coadyuven la validez y cultura del éxito propuesta por los modelos capitalistas de desarrollo existentes, arbitrados por grupos de poder que hegemonizan el proyecto de desarrollo en vigor. Por tal razón, en lo político, esos centros académicos transitan en el filo de enérgicas reclamaciones con el Estado y los gobiernos de turno, desde donde tratarán de cooptarla, dirigirla o condicionarla en materia política, objetivos y hasta en filosofías y contenidos.

En una sociedad clasista, dependiente, subdesarrollada y periférica, la educación superior juega un papel central en la reproducción de las condiciones materiales sobre las que se afirman las estructuras sociales de una nación, las que en América Latina, históricamente han sido controladas por reducidos grupos de poder asociados a emporios del poder capitalista global. Los estudios superiores han ocupado así, un lugar clave desde el cual las oligarquías y clases dominantes han expuesto a nivel de la cultura, valores y conocimiento, como alternativas de desarrollo propias a los modelos capitalistas implantados en distintas etapas de su

historia reciente. No obstante, la universidad latinoamericana ha sido un bastión de luchas y de prácticas político sociales en torno a la implantación de modelos capitalistas de desarrollo.

De sus recintos han salido propuestas de cohesión e igualdad social presentes y futuras en la sociedad. Distintos actores sociales debatieron temas centrales como la independencia, la pobreza, la desigualdad social y política, los problemas de dependencia y de subdesarrollo. Ella misma ha sido escenario y actora de debates y de luchas encarnizadas fuese por diferencias ideológicas o por contradicciones propias a la naturaleza de las estructuras económicas, sociales y políticas prevalecientes en los diversos países latinoamericanos (Tunnerman C. 12; Tedesco J. 09; Castillo N 97).

Asegurar la igualdad económica y social con masivas aperturas a programas universitarios supone la existencia de una relación directa causa/efecto entre educación superior economía y movilidad social. La visión de un paradigma que estaría ocultando las causas reales de la estratificación social en una sociedad capitalista, subdesarrollada, periférica y dependiente. Ese paradigma promovió - en el transcurso de los años sesenta y setenta - en amplios sectores sociales latinoamericanos, la ilusión que con programas de estudios superiores articulados a planes académicos promovidos por la visión filosófica y política de la modernización se formarían los recursos humanos calificados que testificarían el pretendido crecimiento económico para reducir las estructurales desigualdades sociales existentes en los países latinoamericanos, experiencias que no tuvieron los resultados que esperaban las agendas de planificación internacional de la educación. La práctica demostró ser más compleja, ya que dichos cambios no se conquistaron con la interacción mecánica de las variables: inversión económica y educación superior. Los hechos indican que por muy eficiente y fructífera que sea el marco de conexión estaban limitadas por intereses y estrategias político-económicas de los grupos que controlan los procesos de cambio macro y micro social del modelo de desarrollo capitalista existente. Antes bien, aun si los objetivos centrales de esas políticas no fueran para asegurar vía los estudios superiores una mejor distribución de la riqueza social, la naturaleza contradictoria de la relación, economía, educación y política, suscita cambios cuyos efectos en la mayoría de los casos son impredecibles.

Educación Superior y Controversias Teóricas de Desarrollo

El concepto de desarrollo admite la existencia de crecimiento económico, legitimando que éste va más allá de lo económico en tanto incluye aumento de las estructuras que forman parte de la naturaleza social, política y científico-cultural de la sociedad. En ese escenario, participan un conjunto de variables donde el papel

que se asigna al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura, adquiere un espacio prioritario, que puede considerarse, parte endógena del desarrollo. La economía y la cultura se entrelazan y fundan la plataforma fundamental de un proceso de cambios estructurales que toca el orden de lo socioeconómico y lo sociopolítico. Es así, como la relación que articula las variables educación superior, desarrollo, desigualdad social y pobreza tienen, al explicar un contexto estructural que certifica o dogmatiza los cambios de influencia o poderío que tales variables han establecido en su devenir histórico. Por ende, ellas tienen vital importancia al reconocer que diferentes corrientes teóricas explican el papel que adquieren los agentes históricos que interceden en esos procesos, con aciertos o desaciertos. Por lo tanto, identificar los diferentes modelos de desarrollo capitalista que acuerdan a la educación superior importancia particular es fundamental para conocer la volatilidad de los programas sociales que generan más desigualdad, exclusión, pobreza y violencia social en los países de América Latina.

Para ahondar en esa temática, introducimos los estudios teóricos más conocidos en particular aquellos que apuntan a ubicar a la educación superior como panacea de combate a la pobreza y donde la inversión en educación se traduce inadvertidamente en cualquier mejora en la sociedad. Esa reflexión ubica a esas luchas en el campo de análisis de las teorías clásicas del desarrollo, de la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia, por la importancia que se ha asignado a la educación superior y al desarrollo, a partir de agendas externas y de políticas de ayuda internacional. Ahí es donde se niegan los problemas históricos propios a cada conformación social, y en ese marco de relaciones internacionales adquiere importancia esencial lo concerniente al papel de la educación superior y el juego de clase que ésta tiene en su relación con los grupos hegemónicos, las organizaciones internacionales y el papel del mercado.

En efecto el estudio de la problemática de la educación superior, rescata el análisis y aquellas reflexiones que asignan importancia al papel del imperialismo cultural, así como, a los referentes al enfoque neocolonial. El primer enfoque, el del imperialismo cultural (M. Carnoy. 2000) critica fuertemente el mito que históricamente se ha atribuido al término de meritocracia en educación, el que también rescata en distintos momentos el valor que el concepto de capital humano obtiene como promotor de movilidad social. No se puede obviar que las instituciones de estudio no son neutras, tampoco que ellas por sí mismas aseguran el desarrollo de todos los sectores con justicia y equidad, todo lo contrario, ellas pueden más bien reducir las oportunidades de muchos y contribuir a reproducir y a legitimar las grandes desigualdades sociales y de exclusión que separa a distintos grupos sociales internos en una sociedad (P. Bourdieu 1977; J. Passeron y R. Establet 1972). A partir de esa percepción, Carnoy 2000, explora cómo la desigualdad producto de la inequidad de oportunidades conduce a mantener los amplios desequilibrios que en materia social, económica y cultural prevalece a lo interno de las sociedades, así como, entre países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo o sub desarrollados. A lo que Carnoy (2005) define como forma de

incrementar el nivel medio, lo que toca también ensanchar el nivel superior, aspecto que, sin cambiar las condiciones de distribución social de clase, existente en las instituciones, mantendrá indiscutiblemente las estructuras de poder que delimitan la política de ingreso ya existente (Tedesco J, 09).

La educación en general por sí sola no mejora las posibilidades de desarrollo de los países subdesarrollados y dependientes o de los países llamados del Sur, sino que funciona como una forma de imperialismo cultural en donde se transmite lo que pasa tanto en el Norte como en el Sur, y reaparece como un mecanismo de dominación que ahonda los niveles de dependencia entre unos países y otros. Igualmente, ello puede generar una suerte de ejercicio de “domesticación de la mente” de los habitantes de los países del Sur, de forma tal que responda de cierta manera a los intereses de los países centrales. Su formación e intereses se correlacionan con roles económicos y sociales oportunos a las estructuras del modelo capitalista vigente. Puede llegar a ser incluso, una forma viable para establecer estructuras opresivas y de explotación en los sistemas socio culturales.

Por otro lado, la teoría de la dependencia no fue capaz de proponer políticas alternativas para cuestionar la hegemonía de la teoría de la modernización en torno a la planificación del desarrollo internacional. No obstante, la teoría de la dependencia reconoce los aportes de aspectos críticos sobre las causas de la desigualdad y del desarrollo que la teoría de la modernización no registra. Sus aportes, sin embargo, han quedado como puntos de referencia sin alterar la esencia de las políticas a nivel internacional. Las corrientes que intentan explicar las contradicciones existentes entre la educación y el desarrollo no lograron en décadas de los sesenta y setenta, crear aportes significativos para cuestionar la hegemonía e influencia que venía de las agencias internacionales en lo que se refiere a la realidad de esas décadas. En los años ochenta a pesar del auge dado a la concepción del capital humano, no hubo propuestas que mejoraran la concepción de políticas públicas orientadas a mejorar los índices de educación y desarrollo. No se puede obviar que el análisis que la teoría de la dependencia proyecta sobre la concepción de pobreza es muy distinta a la que sustenta la teoría de la modernización. Desde ese punto de vista, el crecimiento económico no solo es insuficiente para reducir la pobreza y mejorar la formación de los centros de educación, sino que también reclaman la independencia de los países en vías de desarrollo para mejorar sus precarios niveles de vida y reducir las fuertes desigualdades sociales a partir de sus propias realidades e intereses.

Si los países del sur son pobres es porque dependen políticamente de los países del norte y además porque, parte de sus riquezas hacen que éstos últimos hayan crecido y sigan creciendo materialmente con las riquezas de los del sur. Se puede afirmar que los aportes de la teoría de la dependencia en relación a la educación no pudieron articularse en un marco de referencia unitario competente e idóneo para cuestionar la hegemonía de la teoría del capital humano en el campo de la impuesta

planificación social. De tal manera, las críticas que surgen en torno a las teorías del capital humano provenientes de la teoría de la dependencia se complementan con otras teorías que también exploraron la naturaleza de la educación y la reproducción de clases en los países desarrollados, lo que analizaremos a fondo más adelante. Esas teorías agrupadas bajo el nombre de teorías de la reproducción pusieron en duda la visión positivista y exploraron el rol económico, social y político cultural de la educación, así como el efecto que deja en torno a las fuertes desigualdades sociales. La diferencia principal entre las teorías de la reproducción y las de la dependencia son en que, las primeras analizan los efectos de la educación en torno a las desigualdades intra/nacionales, mientras que las segundas, se enfocan en particular en las desigualdades internacionales. Las primeras centran primariamente sus estudios en los países centrales y la segunda en los países sub/desarrollados. (Bourdieu (1979); Bourdieu y Passeron (1970); Bersntein (1971). Baudelot y Establet (1971); Althusser (1976); Weis (1988; Apple. M. .1982; Tedesco J, 2007).

Desafíos y Controversias de la Educación Superior, en los años 60 y 70

Para afianzar el proyecto desarrollista capitalista en lo ideológico se fijó más valor a la inversión en la formación de recursos humanos. Ese proceso se lo reconoció como inversión para el modelo de desarrollo capitalista en vigor, sustentado en una de las teorías de la modernización, orientado a asegurar la formación y la capacitación de los recursos humanos que la sociedad creía apropiados para el progreso. Ello generó un aumento perceptible en ciertas oportunidades educativas, promoviendo auge y expansión en los estudios universitarios, secundarios, escuelas normales e institutos vocacionales en toda la región de América Latina. A nivel social, hubo explosión de egresados de las carreras administrativas, como derecho, campo de la salud y ciencias sociales, lo que creó el crecimiento cuantitativo y cualitativo en sectores de clases medias de esas décadas. Ese fenómeno fue importante ya que, en décadas posteriores, esos mismos grupos sociales tuvieron incidencia y repercusiones histórico/políticas significativas en las luchas que tuvieron lugar para promover cambios sociales importantes en los países de la región.

El análisis político de ese contexto situaba a la educación superior con mayor jerarquía económica y política a medida que el proyecto de modernización se expandía, todo en función de promover recursos humanos propios al modelo económico priorizado, lo que se ponderaba de diversas formas. Entre ellas, se sintetizan algunas de las respuestas que fueron establecidas: solventar las necesidades más sentidas en materia de formación y capacitación de recursos humanos; asegurar la productividad esperada para los países del Sur; transferir valores afines al ágil proceso de modernización para activar la economía. Con esa perspectiva la educación superior que debía ser vista como agente de cohesión

social y cultural, pasó a ser fuente de promoción para los sectores sociales emergentes, confiriéndole un valor estratégico en la formación y capacitación profesional conforme al modelo capitalista emergente. Desde esa óptica, comprender el papel de la educación superior exige conocer e imaginar los problemas que, viniendo del pasado, tocan el presente y futuro por la hegemonía de algunos grupos sociales y evitar que en esos procesos se actúe como pueblos sin historia. Los procesos de reforma, modernización e innovación educativa tienen una relación que marca la historia de la sociedad con el desarrollo, el mercado del trabajo, combate a la pobreza y la desigualdad y por ello fundan un proceso muy complejo y de dimensión estratégica. Es así que, en los procesos de modernización, se busca identificar el complejo juego de variables que entremezcla a los distintos sectores políticos que intervienen, los del capital hegemónico y otros grupos sociales, así como los intereses que promueven sus agendas en torno a la naturaleza de la formación y capacitación profesional acorde o no a las realidades sociales de cada nación.

A fines de los años cincuenta y sesenta el proceso de industrialización emergente en el cono sur, fue orientado más a la producción de bienes de consumo de carácter masivo, dicho proceso contenía una baja composición de capital tecnológico y un muy alto contenido en mano de obra. ¿Cómo ello impactó al sistema educativo? Cabe afirmar que abrió nuevos procesos de capacitación tecnológica, dio la apertura a escuelas normales e instituciones profesionistas e institutos tecnológicos vocacionales de nivel medio y superior. Ello abrió un *boom* de actividades que forjó una dinámica social en torno a las expectativas de los procesos educativos y movilidad social a través de estudios medios, superiores y universitarios. A ese fenómeno se le llamó la revolución de las expectativas, mismo que luego se esfumó por las premisas que lo sostenían, lo que hemos esbozado en los párrafos anteriores.

No obstante, en esa euforia surgió un proceso de expansión estructural de estudios de segundo y tercer ciclo, el que la dinámica económica promovía para asegurar a los profesionistas que los ámbitos laborales del emergente modelo económico en su versión capitalista desarrollista promovían. La demanda de educación primaria y tecnológica, aumentó también los estudios secundarios de la parte de los sectores populares. ¿Cómo ello abrió nuevos horizontes y generó distintas repercusiones? ¿Hubo un auge de carreras ocupacionales que respondía a la demanda ocupacional del momento? ¿Se desarrolló un patrón ocupacional acorde al proceso económico, social y político emergente? El auge, afianzamiento y expansión de esos procesos abrieron espacios incluso, a la inserción de género, que en ese momento era muy precario. Sin embargo, se amplió la apertura social de un proyecto de educación superior que no tenía la definición propia de un modelo universitario, que midiera sus objetivos estratégicos sobre una clara visión académica que tuviera un norte académico y fuera guiado por una brújula que indicara metas para el desarrollo, lucha contra la desigualdad y la pobreza. Contrariamente, su expansión se centraba en la visión y los objetivos que mecánicamente provenían del modelo capitalista en

vigor. La universidad recibía una onda expansiva y respondía con un reflejo imperativo que la obligaba a cambiar y transformarse sin asegurar nada para mantener la responsable inserción estructural en la sociedad más allá de lo que el modelo capitalista desarrollista que se ofertaba.

Por su parte, el modelo educativo norteamericano, promovía para la educación superior latinoamericana un paradigma centrado en respuestas coyunturales orientadas a satisfacer las expectativas que grupos sociales, motivados por una formación universitaria para lograr un mejor empleo. Una suerte de expectativas sociales que dieran respuesta al virtual acceso del mercado del trabajo emergente, con un ingreso económico coherente a esas expectativas y a tener un mejor estatus social propio al que el modelo capitalista promovía. El análisis de la relación modelo socioeconómico y modelo político, social y cultural suscitado de las fuerzas capitalistas de la época, contrastaban secuelas y contradicciones históricas que unían las variables economía, política, sociedad y cultura, centradas en los intereses propios a un modelo del mercado, en donde preanunciaban que los beneficios que para la sociedad y la educación se ubicaban en un orden puramente coyuntural. El Corolario es que, ningún modelo económico actúa en función de afirmar por sí mismo beneficios estructurales al desarrollo social o educativo, lo promueve y forja a través de grupos de poder o representación de clases, mismos que controlan e influyen el sistema del mercado, donde las políticas culturales desde ahí lo concretizan o aterrizan. Los actores de los grupos sociales hegemónicos cumplen su papel, defendiendo objetivos afines al desarrollo capitalista y a cada grupo social-cultural que representan. Por ello, una estrategia de desarrollo exige una opción que beneficie la acumulación material de capital vía inversión productiva desde sus propios excedentes (Vilas, 89). Sin embargo, si esa capacidad para el ahorro o la inversión es una quimera, las posibilidades de crear dilemas autárquicos para el desarrollo y el equilibrio social y político se tornan también una ilusión.

Por su parte, la educación superior ocupa un espacio significativo en el desarrollo y con ella se concretiza la socialización, difusión del saber, desarrollo de la ciencia, técnica, cultura y los valores de la sociedad, pero sin capacidad autárquica para cambiar las estructuras de desigualdad social, de pobreza y exclusión existentes. Cabe reconocer que la academia participa en la problemática volátil de las coyunturas y objetivos económico-políticos de largo plazo, mismos que se bosquejan a través de desleales influencias de relaciones estructurales internacionales injustas e inequitativas (Buarque, 91). Es así que, sustituir el enfoque localista, regionalista e inmediatista existente, por una visión más amplia, multicultural e internacional simboliza una premisa esencial para los cambios de paradigmas que no forman parte de la arena política de los modelos educativos, sino del control de los grupos hegemónicos del poder económico. El desarrollo como proceso global y dinámico se refiere más bien a la transformación de las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales de una región en base a sus necesidades. Representa, así, un proceso de crecimiento y de diversificación de lo económico y social, lo que hoy sería medida esencialmente a través del grado de

industrialización, la creación de sectores de punta en ramas diversas del conocimiento, ámbitos y temas de trabajos acordes al nivel de desarrollo actual y en el cual las universidades tienen un papel esencial.

Todo proceso de desarrollo lleva consigo desafíos cardinales que tocan las estructuras económicas (producción, distribución y consumo de bienes y servicios), políticas (creación y distribución del poder), sociales (adhesión y participación de las clases sociales, los que son significativas en la concepción de cultura (símbolos, normas, valores y principios con los que una sociedad se reconoce a sí misma) (Dos Santos, 1969). Se trata de evitar que las economías como procesos sean relegadas a relaciones de sumisión, fenómeno propio en la expansión de las economías de los países centrales, las que amplían su esfera de crecimiento centrados en el impulso de lograr lo más que puedan de las economías subdesarrolladas. Éstas últimas en cambio, reciben solo el reflejo de ese desarrollo, lo que se revierte en una situación global de retraso, de sometimiento y subdesarrollo. Silva Michelena H. (69) lo precisa como: modo de producción que se ubica en la base misma de la explotación capitalista. El subdesarrollo es así, la otra cara del desarrollo, consecuencia de un sistema de relaciones internacionales, centradas en el comercio internacional, reforzado por métodos injustos y desiguales que ciñen al mismo sistema capitalista/imperialista, en lo económico y en lo cultural. La dependencia sigue siendo la distorsión del modelo capitalista y sus formas de crecimiento.

Lo antes anotado posee parámetros sustanciales para explicar el papel de la educación superior y el del desarrollo de la ciencia y la técnica en las relaciones de desarrollo nacional, ambas ejercen influencias distintas, pero significativas en el éxito o fracaso de los procesos de desarrollo y combate a la pobreza. La educación superior, forma parte de la superestructura de esas sociedades y, como fenómeno social es la expresión de una realidad social concreta, delimitada por factores económicos y políticos, construidos en el contexto de sociedades clasistas, donde las estructuras político-ideológicas y culturales que la circunscriben se resisten al cambio, aunque con el tiempo se adaptan a esas realidades y en otras se revelan y simbolizan luchas y desafíos sociales históricamente importantes. Por ello, cambiar las relaciones de subordinación y subdesarrollo reivindica transformaciones estructurales en lo económico, jurídico-político y a su vez en lo ideológico-cultural que tanto influencia a los modelos en educación superior. Como fenómeno de base intelectual, tecnológica, cultural y productora y reproductora de valores, la educación superior ha tenido lugares privilegiados en los procesos socio-económicos y políticos culturales de cada época. En ese contexto, se ha tenido un paradigma ideológico fundado en la ilusión que, con mejores programas de planificación universitaria y, coherentes a las necesidades del modelo de producción capitalista hegemónico se podría combatir las dicotomías creadas por la desigualdad social. La realidad es, sin embargo, más compleja. No se reduce a la dicotomía simple de la interacción educación superior y desarrollo y por muy

eficiente y fructífera que fuera dicha relación, las contradicciones de fondo estructural dividen las opciones en distintos grupos sociales y la sociedad no es capaz de resolver el malestar social producto de tales contradicciones. Dichos postulados tuvieron éxito relativo, en el proceso de expansión universitaria de la época de modernización, años 60 y luego con el auge de las luchas políticas estudiantiles que obtuvieron logros políticos/sociales significativos en disímiles países. Entre ellos se destaca el crecimiento de las clases medias a través de carreras como derecho, administración pública y otras, con protestas por fundar mejores relaciones entre Estado y sociedad, para abrir procesos más democráticos y la autonomía de las universidades. Ello marcó el auge de la participación política a lo interno de los estamentos universitarios y abrió otras formas de organización popular. Sin embargo, en el contexto de esas luchas socio políticas, las universidades han reproducido históricamente patrones de reproducción y distribución de la riqueza, acordes a cada época. Es decir, donde la estratificación social y formas de vida diferente resultan de una concepción cultural que se nutre de una ideología de la época de la Colonia, la desigualdad social, fenómeno natural. Con el paso del tiempo esas estructuras académicas tuvieron a lo interno cambios importantes para adecuarse a los sucesivos modelos económicos y políticos conducidos por élites del capital nacional y sectores medios, sujetos a la influencia del modelo capitalista. Así, las relaciones de clase expresaron notoriamente la naturaleza de los intereses que les tutelaba y el rol reproductor de patrones socio-económicos desiguales, semejantes a las que el marco de relaciones internacionales patrocinaba. En las universidades se ha promovido el éxito profesional en función de la competencia individual, tendencia reflejada en las políticas de admisión existente en los centros de estudio y en las carreras mejor cotizadas en el mercado del trabajo o la sociedad. De esa manera, el éxito profesional fue visto como síntesis de la relación dialéctica entre calidad de los estudios universitarios, el desarrollo económico nacional y el éxito profesional en lo individual.

Por otra parte, la expansión cuantitativa y cualitativa de oportunidades en el empleo y el mercado del trabajo, no se asienta, sobre la base de la eficiencia de los estudios universitarios, sino más bien en función de la rentabilidad del capital nacional y extranjero ligado estructuralmente al modelo económico capitalista en vigor en cada país. La factibilidad en la extensión de los programas universitarios, la calidad de los mismos e importancia de estos en las estructuras productivas de la sociedad, queda así, en función de las necesidades volátiles que el modelo exhortaba, así como los cambios que la conjunción de variables que forman parte de los procesos económicos, políticos, sociales, ideológicos y culturales le impriman en cada época histórica. Desde esa perspectiva, la formación universitaria es vital para el crecimiento nacional, a través de ella, se transmiten y se reproducen los patrones culturales, los conocimientos científicos/tecnológicos y habilidades profesionales que de una generación a otra harán posible la nueva gama de conocimientos y de filosofías a renacer. Ahí, se reafirman los valores tradicionales que se quiere mantener y se participa en la reproducción o transformación de un proceso de producción, a través de la promoción de profesionales y técnicos de calidad que

sustenten al mercado del trabajo y que ajusten el equilibrio de producción del capital y de la eficiente reproducción del sistema. Es así como la educación superior se afirma en el filo de agudas contradicciones que subyacen a lo interno del Estado, ahí donde otros sectores sociales compiten por espacios ya delimitados y donde se libran duras batallas para obtener mayores presupuestos, algunos en forma de subvenciones, con los que los grupos hegemónicos del poder político aspiran a definir, coaptar o dirigir el ámbito de acción, principios, objetivos y hasta programas en las universidades.

Esas contradicciones son producto de la naturaleza de las relaciones en las que se asienta y compite la educación superior (superestructura), misma que no permite a los estudiantes adquirir una formación universitaria que responda a sus necesidades, aptitudes y aspiraciones más legítimas, es decir, ejemplo, una formación profesional que les sirva de garantía para superar las barreras sociales que su origen y condición social y económica les delimita en la sociedad. Son muchas las experiencias prácticas que demuestran que las condiciones socio/económicas de los estudiantes y las desigualdades culturales y sociales propias a las estructuras de clase que les cobija, son filtros infranqueables para alcanzar el éxito en los estudios universitarios y más difícil aún el triunfo en el mercado del trabajo, específicamente en los períodos de crisis económicas y sociales. El funcionamiento de la educación superior no está aislado del conjunto del aparato educativo nacional y menos aún de los intereses de los grupos de poder, así como ello, no es ajeno a las crisis económicas y políticas que acontecen, mismas que afectarán las políticas de desarrollo sea por impuestos o cortes a los presupuestos nacionales. En ese sentido, la posibilidad de construir un sistema universitario capaz de superar o reducir sustancialmente las desigualdades sociales históricas, aparece como una utopía simplista, en especial en sociedades sujetas a hegemonías e ideologías aplicadas en sociedades con estructuras políticas en las cuales prevalezca la lógica del capital y el mercado.

La importancia que se atribuye a la educación superior, en lo que se refiere a la naturaleza y desarrollo de las luchas políticas, ideológicas y culturales en las esferas de la vida nacional, debe acotarse en que el desarrollo y los problemas internos de la educación superior, son el resultado de un movimiento pendular y dialéctico de fuerzas contradictorias ya existentes en la sociedad global. De allí, que las posibilidades de desarrollo y expansión no dependan solo de programas eficientes de planificación universitaria, ni de la expansión de excelentes programas de estudio, sino también del contenido y resultado de esas luchas políticas que se libran en sus recintos. En las sociedades capitalistas tanto desarrolladas como subdesarrolladas, la educación superior forma parte, por su contenido, objetivos y proyección social de las estructuras operativas que se insertan en el proceso de organización del poder para reproducir las condiciones materiales e intelectuales, sin cambiar con ello las estructuras sociales, teniendo así, la educación una función vital para el desarrollo social y político y velar por mantener el balance del proceso económico en cada etapa.

Según Dale C. (1982) la teoría de la modernización y de la dependencia, redujeron el papel de la educación en el desarrollo económico al asumir que ésta tenía el mismo papel en cualquiera de las condiciones y características existentes a nivel nacional. Esa visión limita las posibilidades de reforzar los vínculos económicos de los países en vías de desarrollo o países del Sur de forma independiente, con el resto del mundo. La educación superior queda al arbitrio de mecanismos políticos que soportan la apropiación de la riqueza y control de las fuerzas políticas que intervienen en los procesos productivos. Ello asegura también, la realización del proceso de socialización de los individuos a través de la reproducción de normas y valores vigentes en una sociedad. ¿Cuál es entonces el papel de la educación superior en los procesos de transformación para el desarrollo integral y el combate a las desigualdades sociales, culturales y a la pobreza?

Educación, Capital Humano, Modernización y Empleo

El binomio educación y empleo ocupa un espacio en el que se vincula al conocimiento con la economía y la educación, por la importancia que esto tiene en las corrientes de “teorías del capital humano.” El modelo capitalista industrial, armoniza la acción educativa con la inversión en capital humano, una interpretación netamente de lucro material. En ese caso la educación aparece como inversión y el educando como el capital humano producto de su formación. Ese “capital”, según A. Díaz Barriga, 2017, se concretiza a través de la tasa de retorno definida notoriamente como nivel de “productividad” para el empleo. Por lo tanto, la educación se convierte en un bien de consumo, a la cual se le estipula un valor económico a través del sujeto. En ese sentido, se afirma que, todo ingreso puede ser capitalizado incluyendo los seres humanos los cuales tienen también un valor económico. A partir de tal concepción se plantean tres derivaciones: 1. El capital, incluyendo el capital humano, condición propia en la productividad del trabajador y ésta se refleja de la misma manera. 2. Las diferentes formas existentes en materia de productividad, explican las grandes diferencias de salarios. 3. Las divergencias efectivas que en materia de salarios son expresiones de las mismas diferencias de valor o de precio que se asigna al capital humano, a lo interno de los distintos modelos de producción. “El sistema educativo privilegia formar capital humano en vez de un desarrollo integral” (A. Díaz Barriga, 2017).

En México, se razona como problema central de la educación el hecho de construir programas de desarrollo integral en vez de proyectos de “capital humano”, que atiendan solo las necesidades de la industria, sino trabajar por cambios estructurales. Esos cambios serían parecidos a los que experimentó la educación en Estados Unidos en el siglo XIX, cuando se privilegió el ser eficiente antes que el ser humanista (Barriga A. 17). En ese contexto, a partir de las “Teorías del Capital

Humano,” se explica la complicada relación que priva entre educación-empleo, economía y mercado del trabajo, en la que existe una clara perspectiva de articulación entre la demanda propia del aparato productivo e industrial y la oferta de formación profesional que procuran las instituciones formales, las que también se contemplan, en las agendas de planificación de la educación y la cultura a nivel internacional. Dichos análisis se apoyan hipotéticamente en las teorías del imperialismo cultural que a partir de la influencia de las teorías de la modernización fundan y siguen presente en las corrientes reduccionistas que perciben los procesos de educación de los países en desarrollo, supeditados a los intereses y las necesidades del modelo capitalismo occidental. La resultante no asigna ningún espacio a la autonomía de las instituciones nacionales.

En lo que respecta a los países en vías de desarrollo, vale integrar la reflexión que Acemoglu D. y Robinson J. A., expresan en su libro: *¿Por qué fracasan los países? ¿Por qué las instituciones de Estados Unidos llevan mucho más al éxito económico que las de México o, de hecho, que las del resto de países de América Latina?* “La respuesta a esta pregunta se hace, en cómo se formaron las distintas sociedades de América Latina, desde inicios del período colonial,” “la divergencia institucional que se forjó y que aún perdura” “Para comprender algunas de esas importantes divergencias podemos observar la fundación de las colonias de Norteamérica y las de América Latina”. Un cúmulo de experiencias, que posteriormente se sintetiza en la filosofía y naturaleza de las distintas instituciones y organizaciones que le dan seguimiento a nivel internacional a esas relaciones existentes entre los países a nivel nacional y en particular en la escala internacional.

La reflexión se centra en cuestionar la supuesta función atribuida a la educación superior, como una institución social en la cual la movilidad social se encuentra todavía sin manifestar opciones capaces de superar la lucha de relaciones de poder y de opresión para lograr la expansión real de la educación, Bonal. X y Rambla X. (10; Tedesco 10). Esta es una de las causas más relevantes que explica la teoría de la modernización y en particular la teoría del capital humano, para abordar las relaciones estructurales existentes entre educación y pobreza incluida en las agendas de desarrollo, Lukes. S. (05). Según sus aportes, los factores técnicos no son los únicos que permiten explicar la hegemonía de la teoría del capital humano en la concepción filosófica que inspira el panorama de la planificación educativa internacional ya que dichos factores contribuyen claramente a consolidar el dominio y el poder de los países centrales. A partir de las teorías del capital humano se explica cómo calificar la fuerza de trabajo para cada puesto del aparato productivo y según las tipologías en tiempo y espacio definir su rentabilidad. En efecto, la oferta y la experiencia educativa son actividades claramente ligadas a las exigencias de productividad, donde el nivel de desarrollo está ligado a la eficacia de la fuerza laboral considerado un elemento clave para el éxito en esa estrecha relación. Por ello, estudiar el papel de las variables macroeconómicas nos permite medir el grado de correspondencia efectiva existente entre los requisitos del auge productivo, industrial o comercial y las características de las propuestas educativas con las

exigencias prescritas en la concepción del empleo. En cierta forma, ello responde a las demandas de los puestos de trabajo a nivel real.

De igual forma, se activa así, la innovación tecnológica para aumentar el carácter progresivo y la complejidad de las ocupaciones laborales de un mercado del trabajo que funciona a la par de los individuos que emplea y remunera. Esas premisas avanzan en función de la aclamada ley de la oferta y la demanda, a nivel del trabajo ofertado por el modelo capitalista en vigor. No se altera ni se descuida lo relativo al nivel de productividad ni de dependencia que tienen los entes que patrocinan los perfiles educativos. Un adecuado trabajo del sistema educativo se refleja en la preparación de los egresados consientes de las exigencias que cada puesto del mercado de trabajo requiere y, donde las relaciones entre educación y mercado industrial *versus* mercado de trabajo podrían funcionar de forma sistémica y, donde el sub sistema de educación podría formar a profesionales o intelectuales requeridos para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, si ello fuese así, la falta de empleo de los egresados que tanto frustra a la sociedad, no se visualizaría como la real distorsión que caracteriza al sistema educacional con un andamiaje estructural existente en los países, desde donde los teóricos de la planificación educativa solo recurren a la modificación de ofertas técnico profesionales (Bonal X. y Rambla X., 2010).

La teoría del capital humano, según (Carnoy M. 2006) proporciona la base de la expansión de la educación en los países en vías de desarrollo siempre que, los gastos en educación contribuyan al crecimiento económico y que el gobierno participe para satisfacer las demandas educativas de la población y comparablemente apoyar el crecimiento material de la economía. Por ello en la década de los años sesenta, la mayor parte de países de América Latina, México estuvo presente, en el escenario en el que estrecharon esfuerzos específicos para incrementar el gasto en educación, lo que registró de manera importante logros en el desarrollo de las actuales instituciones. Para la década de los años ochenta, la instauración de políticas neoliberales confirmó la posición economicista de la educación – al asignársele al valor del acto educativo un importe derivado netamente de su valor económico. Es así que, contrario a asignar a la educación una visión sistémica - social y económica-, capaz de poner en vigor un proyecto educativo integral vinculado a las metas de lograr excelencia, calidad y eficiencia en los procesos educativos, su orientación reivindicó una vez más la posición productivista que el modelo capitalista Neoliberal le asignó (Tunnnerman C. 07). Analizar la educación tomando en cuenta la gama de indicadores que en ella se entrelazan, significa comprender la complejidad y la urgencia de las naciones para rescatar la importancia de los egresados de los centros educativos, forjar empleos y tener una sana articulación entre las escuelas y las empresas, así como los sistemas de producción y las instituciones sociales en materia de educación, hacen parte de las metas de una sociedad.

Mercados Segmentados, Modernización y Críticas a la Educación Superior

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en torno al rubro de la educación ha solicitado de manera significativa la puesta en marcha de una visión sistémica que no descuide la rentabilidad económica, al plantear los nuevos desafíos de la educación. Para lo cual argumenta: “en muchos países se realizan esfuerzos por acercar la educación con la economía y al sistema educativo con las empresas...” pero la nueva preocupación por los efectos económicos de la misma, modifica sensiblemente su percepción y uso para caer en otros errores”. Á. Díaz Barriga (2017) señala que la teoría de la modernización, propone enfoques alternativos de la economía con enfoques de las Ciencias Sociales, Sociología, Psicología, la Historia Crítica y las Ciencias Políticas, para explicar interpretaciones que brotan de estudios de lo aparentemente visible, de las relaciones complejas del mundo de la educación, el empleo y el desarrollo, sin tomar en cuenta la historia particular de los países subdesarrollados, donde el origen de nuestras sociedades tiene mucho que aportar, explicar y diferenciar. Nos detenemos a bosquejar las complejas relaciones que se asigna a los términos reconocidos como, meritocracia y credencialismo, axiomas que forman parte esencial de las particularidades que sujetan a las teorías del capital humano y resaltan algunas de sus fuertes contradicciones. No olvidamos que en ellas se propone - a través de programas de educación -, la promoción y la igualdad social, la igualdad de oportunidades y la educación para todos. No obstante, el mercado profesional y ocupacional no ha funcionado de manera libre, ni neutra, tampoco los productos acreditados y/o certificados por las instituciones escolares y, menos aún los títulos o diplomas que reciben el mismo valor y reconocimiento en las sociedades y modelos capitalistas de producción en sus espacios y tiempos. La realidad de los hechos nos conecta a otras percepciones como, raza, sexo, nacionalidad, edad, capacidad productiva aparente, involucramiento de forma personal y las crisis de los modelos capitalistas de desarrollo en sus niveles macro y micro económico político, Dettmer G. y Esteinou M. (1983), expresan que el sistema de expansión educativo y la contratación de empleos en los años sesenta en Estados Unidos, condujo a una devaluación de los certificados escolares, lo que hizo que a partir de entonces se pusiera en entredicho las tesis credencialistas.

En ese sentido, a partir de ese hecho histórico, se estructuró la teoría radical denominada, Teoría del Mercado Dual, misma que incluye en los estudios de educación, aspectos socio-psicológicos, las perspectivas de los empleadores, la visión de los trabajadores, los valores, pautas de comportamiento, la percepción de aspectos culturales e intereses mismos de la mercadotecnia del empleador o de los dueños del capital. Esa experiencia dual atribuida a la educación significó la asignación de una magnitud propia a la presencia del mercado en la función de la relación del poder económico y político de la sociedad con el de la oferta de empleos, de técnicos, de gerentes y otros. Es decir que los puestos vayan asociados a la amplia gama de prestigio, estatus y salarios. Por ello, Dettmer-Esteinou

(1983) les llamó mercado primario ya que su función se correspondía de “acuerdo” a los lineamientos de un oligopolio caracterizado por un alto rendimiento en la productividad, que incluía tecnología intensiva, así como privilegiar en el sistema de los mandos y comandos los liderazgos y la autoridad.

Paralelo a esas premisas surge el llamado mercado secundario, encaminado a los sectores sociales más débiles e indiscutiblemente diferentes al anterior, en este, la oferta de puestos tenía menor prestigio, el estatus y el salario era menor, con cargos en los que los convenios normalmente valoraban la subordinación en base a obediencia y sumisión y el respeto total a las líneas de mando de la autoridad. Para Giménez, Gregorio (2005) la estructura de los mercados segmentados se organiza con la influencia teórica del pensamiento Weberiano, ya que a través del sistema de certificación escolar se juega un papel de comodín social en la esfera de concreción para la obtención de un empleo, sin que ello fuese elemento aclaratorio en la concesión del mismo. En ese caso, se remarcan otros factores claves que se imputan para lograr un empleo sin que estos estén claramente relacionados con el dominio de habilidades técnico-profesionales, con lo que se abre una diáspora de eventos y actitudes que forman lo que se designa intrínsecamente, capital cultural y capital social del individuo. En síntesis, la manera de expresarse, las formas de vestirse, la visión personal del mundo y de la vida a lo que se añade el *plus* de lo aprendido en el entorno familiar y en el contexto social del que provenga o lo haya formado.

El corolario, quienes aportan mayor capital cultural y social pueden lograr más cómodamente puestos directivos en una empresa y quienes carecen de relaciones personales y tienen otro tipo de capital cultural – menos ostensible -, pueden acceder a los puestos más subordinados. Ahí se sintetizan los enfoques de la teoría de los mercados segmentados, mismos que rechazan la idea del equilibrio existente entre la oferta y la demanda educativa que es lo que sostiene la famosa teoría del capital humano. Estos dos mercados, por lo tanto, operan desde la estructura de los empleos que se ofertan en una sociedad, sus postulados por deducción pueden aplicarse a los puestos diferentes que existen dentro de una empresa. Ahí se rompe la idea que promocionó a la educación como panacea de la movilidad social, ignorando el impacto del poder formal del modelo de desarrollo capitalista y el papel activo de las clases sociales.

Educación, Trabajo y Teorías del Capital Humano

Theodore Schultz (59) en consecuencia afirma que “invertir en capital humano” es definir el grado de educación y salario; Edward F. Denison (1964, OCDE) que una inversión en educación y planeación educativa significa trabajar en base a la “funcionalidad técnica de la educación”. José Ángel Pescador, nos habla de la

relación educación y desarrollo la cual es igual a la relación educación e ingresos. Todos ellos enuncian los factores incidentes en la relación educación-trabajo, edad, condición social y otros. Mincer (62) subraya las diferencias de ingresos con la condición social y las relaciones familiares; Gary Becker en Estados Unidos, especifica que la tasa de rendimiento del costo en educación tiene implicancias sobre la condición social, la raza blanca con presencia del 9 % a otras razas que alcanzan el 2%, mucho menor que las anteriores, por lo que con su tesis invalida la relación directa proporcional entre educación e ingresos. Blaug y Duncan (67) asigna importancia a la posición socioeconómica de la familia y la educación que en ese contexto reciben los hijos. Thurow y Robert Lucas (67) asignan importancia al criterio de reclutamiento y selección de personal ya que, para él, tiene más importancia "la intratabilidad", de los individuos ya que para una empresa es más importante que éste una vez contratado, desarrolle habilidades cognitivas propias para la empresa a través del entrenamiento y la capacitación y así puede ofrecer más a sus empleadores. Sewell y Hauser (74) enuncian la importancia asignada a los cambios intergeneracionales, donde la educación y el estatus de los padres pueden relacionarse con los logros educativos y profesionales de los hijos. Bowles y Gintis (75) analiza los intereses de clases, es decir en cierta forma ello, se complementa a la propuesta anterior ya que los puestos y los salarios se corresponden en cierta forma con las relaciones de clase social de los padres.

Estas y otras teorías emergentes explican desde sus propias percepciones la relación entre educación e ingresos a partir de la estratificación de clases, sexo y raza donde algunos autores agregan el prestigio de la institución de la que proceden los profesionistas, como una variable esencial para la incorporación de estos en el mundo del trabajo, a partir de la perspectiva del empleador, lo que se torna un proceso de "señalización institucional". Ello nos hace reflexionar sobre la importancia de las instituciones educativas, en su supuesta dimensión de creadoras de igualdad social o ratificadora de desigualdad a como impera. Arrow (72) señala que, en esa década, "la hipótesis de la distinción y el concepto de la fila" Implica que la educación no contribuye directamente al crecimiento económico, sino que sirve, como medio para seleccionar a la gente y asignarles empleos. En efecto: "la teoría de la fila", proporciona a los patrones los elementos para seleccionar a los trabajadores que puedan entrenarse con mayor facilidad, basados en los valores y normas no cognitivas que los estudiantes adquieren en su proceso de formación en los centros de estudio. A ella se agregan los aportes de la "teoría de la devaluación de certificados", misma que considera que el argumento de selección se basa en los títulos certificados que se otorga a los estudiantes en el curso de sus avances en centros de estudio, al existir muchos profesionistas demandantes de empleo, el título se devalúa por sí mismo, de tal manera que cada vez se requieren más títulos o más habilidades para ocupar el mismo puesto de trabajo.

Otra teoría de esas mismas décadas es la "la teoría de la segmentación", en sus inicios se afirmaba que los salarios se definen en función del tipo de tecnología

utilizada en las industrias y ello crea barreras para incorporarse a la categoría de los empleos, a salarios altos y a altas tecnologías, a lo que argumentan que los salarios se estructuran de acuerdo a la naturaleza de los empleos y no sobre la base de las características del capital humano o del trabajador. La “teoría de la segmentación”, prioriza el argumento que el foco de los estudios pasa de la educación a los procesos productivos y las condiciones reales en las que operan y se evalúan los mercados laborales. Desde esa perspectiva, no es ni el capital humano, ni la tecnología empleada, lo que genera el acceso y permanencia en el empleo, sino las relaciones sociales de producción, un marco de fuerzas en constante conflicto donde los trabajadores ven condicionadas, reducidas y/o, ampliadas sus oportunidades laborales. Los diferentes modelos de segmentación laboral instauran los diversos empleos en el mercado los que pueden agruparse según sus características, ejemplo: existe un segmento llamado “primario independiente”, en el cual se requiere iniciativa y creatividad; hay otro segmento denominado “primario subordinado”, que requiere que el trabajador conforme las normas impuestas, y otro segmento “secundario” que exige la posesión de habilidades mínimas y la disposición de responder a órdenes directas. El modelo de la segmentación enfoca principalmente las formas de organización del trabajo y la naturaleza de los mercados laborales más que las propias características de los trabajadores (Fernández Huerga E. 10).

Por lo tanto, para analizar el problema del desempleo y subempleo de profesionistas, así como el papel de los centros de estudios superiores, esta teoría se concentra en el análisis de los cambios que tienen lugar en la naturaleza de los empleos profesionales que se ofertan, más que en las características de su propia formación. Por consiguiente, las relaciones existentes entre el mundo de la educación y el mundo del mercado del trabajo no pueden ser interpretadas a través de una sola teoría, las mismas no son directas ni unívocas y se requiere tomar en cuenta argumentos, categorías y variables que se nutren con distintas perspectivas epistemológicas que incorporan la primacía de la naturaleza de los modelos capitalistas de producción, las de corte socio familiares y las de características individuales. De tal manera se puede afirmar que analizar la segmentación de los mercados laborales puede ayudar a sistematizar comparaciones sobre la posición de los profesionistas en la jerarquía de las ocupaciones, aunque entendemos que ello se asienta en un haz de consideraciones de variados signos.

Acceso y Distribución Social en la Educación Superior

Por lo antes anotado se remarca que el estrato social y la escolaridad de los padres son a su vez factores esenciales en el proceso de acceso a las variadas oportunidades escolares en todos los niveles educativos. De esa manera, a medida que se avanza en los distintos grados y niveles escolares, este es cada vez más discriminatorio en familias de bajos estratos socio cultural y de ingresos. De acuerdo

a ese criterio algunos estudiosos del tema enuncian que la educación primaria se define como la meta de "los pobres en transición"; la educación media se adecúa en el promedio de las necesidades de la "clase media solvente", y las "clases altas privilegiadas, pueden alcanzar un acceso preferencial a nivel de la educación superior". Es así como la distribución de oportunidades educativas de la misma manera se corresponde al tipo de comunidad en la que se vive, el nivel de desarrollo de la región a la cual se pertenece y el nivel de estudios de los padres (Santos M. Emma. 07).

En los años sesenta y setenta las carreras de mayor demanda en México, fueron las de Ciencias Sociales y Administrativas, las que alcanzaron una demanda del 33.2%. Le siguen las carreras de ingenierías y de ciencias del área de la salud, mismas que lograron cubrir hasta un 30.3% y el 26.7 % de la matrícula respectiva de ese momento. En forma conjunta esa demanda alcanzó el 90% de la matrícula de la educación superior, con un 4% de profesionistas que se canalizaron a las Ciencias Agropecuarias. Ante este panorama ese universo, hacía aparecer a la educación superior desde una perspectiva "planificada", como un objeto de consumo, aunque no orientada a atender realmente, los problemas específicos que deberían promover el desarrollo, abrir horizontes para situar o considerar a la educación universitaria, como bien de utilidad y desarrollo social. No obstante, pese a poseer el Estado el papel de gerente de expansión y de crecimiento de la misma para lograr su efectivo papel, las universidades y centros de educación superior fueron promovidas a través de políticas públicas, para motivar la demanda de formación de jóvenes de la clase media y alta para cubrir las carestías que el modelo capitalista desarrollista en vigor requería (Rezendiz. D 00; Latapí, P. 96).

El sistema educativo en México había generado una oferta de trabajo que más que estar determinada por la demanda de los recursos humanos se vio condicionada por factores exógenos al mercado laboral, tales como el crecimiento demográfico y la consecuente presión de demanda social sobre el sistema escolar. Por otro lado, la preparación eficiente de formación profesional que se correspondiera a las necesidades requeridas por la fuerza de trabajo, dejó muchas incógnitas a resolver. El sistema no logró así, crear una fuerza de trabajo de calidad ni en cantidad suficiente para hacer frente a los cambios de paradigmas que la producción que esa época requería para el desarrollo independiente del país. Esa experiencia en materia de educación superior, puede generalizarse a la mayor parte de países de América Latina. El resultado dio como hecho que se requería mayor escolaridad y mejor calidad en la formación para acceder llanamente a un dinámico mercado de trabajo que respondiera a los cambios y expectativas del mercado mundial. No obstante, dejó como corolario que en la medida que se posee un mayor número de profesionales preparados, menor puede ser la capacidad del sistema de producción capitalista en vigor, para absorber con igual dinámica a los egresados de los centros de estudios superiores y universidades.

Masificación de la Educación Superior: Efectos y Consecuencias

Los bajos rendimientos escolares y la limitación cultural conducen a elevar las tasas de deserción y de desaliento. En ese sentido, resulta necesaria la preparación particular de recursos humanos calificados para hacer un trabajo de homologación ya que en la mayoría de casos el avance del desarrollo científico, cultural, tecnológico y organizacional ocurre más rápido a lo externo de las aulas universitarias, donde todo| avanza a un ritmo mayor, que el que se tiene lugar a lo interno de los centros de estudio y la propia actualización o idoneidad de los currículos.

22

En la década de los años sesenta y setenta los sistemas escolares tradicionales que regularmente actúan como circuitos cerrados en sus ambientes, estructuras, espacios y tiempos en la concepción y desarrollo de sus tareas, tuvieron que posesionarse de espacios propios, ante una matrícula de nivel superior de crecimiento explosivo. Ello creó un caos en la proliferación de planes de estudio, ante la presencia de la lenta profesionalización del sector docencia, elemento básico para validar tales retos así como las precarias condiciones socioeconómicas que prevalecían en los centros educativos. Por otro lado, los problemas sociales reflejados a través de la inestabilidad sociofamiliar, se recrudece ante la falta de programas educativos que atendieran los problemas de deserción escolar, de abandono y baja calidad de las respuestas entre pares. Un conjunto de retos que históricamente ha afectado más a los centros educativos de los países en vías de desarrollo que a los de los países desarrollados, lo que induce al desmejoramiento de la calidad de las propuestas, la eficiencia terminal, el reconocimiento de los centros educativos en la sociedad y la poca motivación por la formación y la cultura en la sociedad. P. Latapí (03; J. Claude et Passeron, 70;(P. Bourdieu, 78).

México en el periodo 1970-71 tenía 385 instituciones de educación superior (279 públicas y 106 privadas) las que atendían aproximadamente a 271 mil alumnos. Luego de 1975-76 existían 531 instituciones (340 públicas y 141 privadas), las que atendían alrededor de 543 mil alumnos. Esa realidad se reflejó en la atención a una demanda potencial del grupo poblacional entre 20 y 24 años, la que en ese tiempo se incrementó pasando del 6.73% en 1970, al 10.89% en 1976 (Latapí 78). Ese fenómeno, analizado desde una perspectiva social fue un detonante real para el desarrollo de las clases medias en México y en el resto de países de América Latina. Paralela a esa realidad, surgió la tendencia a la privatización de la educación superior, avivada por un lado por incipientes presunciones que el modelo capitalista Neoliberal preanunciaban y por otro el aumento explosivo de jóvenes que exigían servicios escolares. Una realidad controversial ya que las capacidades del entorno nacional se alejaban de tener la cobertura del nivel porcentual educativo requerida en primer y segundo ciclo, así como los niveles de calidad existentes no atestaban certificación en los mismos, sin tomar en cuenta la realidad prevaleciente en educación superior. En los países de América Latina para 1971, la media de

cobertura educativa existente oscilaba entre el 20% y el 50% (P. Latapi. 03). A esa realidad la matrícula atendida se multiplicó ágilmente en ese período. Ante esa realidad, ¿cómo se asumen las reformas y cómo se solventa financieramente en el sector de educación superior? Ese tema es de vital importancia porque dicha experiencia es una causa más de la baja eficiencia terminal y de la deserción que aún flagela la rutina de los estudios superiores en miles de miles de jóvenes en América Latina.

En México, la eficiencia terminal para esos mismos periodos de 1967-71 fue de 58.2% y para 1971-75 fue de 48.17%, en 1974-78 ésta llegó al 39.7%. En las décadas siguientes, los años ochenta y noventa tuvieron otras crudas realidades, tema que veremos en otro artículo, dada su complejidad y a la luz del efecto que dejan las experiencias del auge que toma el modelo capitalista neoliberal (Latapi, P. 03). A esa realidad se suman, la falta de módulos de planeación requerida; la irrupción masiva de la demanda escolar; la ausencia de canales de comunicación expeditos que asegurase el equilibrio racional en las preferencias de desarrollo nacional y de oferta de servicios universitarios; el respeto y reconocimiento a la autonomía universitaria de intervinientes para certificar la calidad académica que dicho proceso de cambio exigía, ello debía compaginarse por los actores intervinientes a fin de garantizar las respuestas pertinentes. Las respuestas fueron más en torno a la demanda social por el crecimiento cuantitativo de la población desdeñando así el avance cualitativo. La educación fue vista de acuerdo a las teorías que se enuncian anteriormente, como proceso de un modelo de desarrollo capitalista, donde la educación superior era solo un objeto de consumo, pero nunca un bien social (Latapí. 03). El impacto de la masificación de la matrícula cambió la composición social de las universidades y fundó pautas culturales relacionadas con la primacía social que algunos sectores sociales conferían a los estudios superiores y medios, algunas de las cuales, hasta hoy subsisten.

En las Universidades se transformaron los perfiles académicos de muchas carreras en correspondencia a las demandas del mercado de trabajo en promoción, lo que tocó principalmente cuatro factores valiosos: 1) La demanda proveniente del mercado de trabajo y la ampliación del número de cargos tecnocráticos y profesionales ligados a las estrategias del modelo de modernización al que concurríamos. 2) El nivel de exigencias profesionales y académicas que pedía mejorar la calificación de especializaciones sustentado en el equilibrio de la oferta y la demanda laboral en vigor en esos años. Para ello las exigencias profesionales abrían nuevas líneas en áreas de conocimiento y los centros de estudio recibían tales perfiles. 3) La incorporación de la mujer a los estudios superiores fue un factor que amplió espacios de trabajo que antes eran ocupados solo por hombres. Ello inaugura nuevos perfiles profesionales que tuvieron resultados en lo laboral y en las estructuras económicas, políticas, sociales, familiares y culturales de las sociedades latinoamericanas. 4) El mejoramiento aparente de las condiciones de vida, la realización de obras públicas importantes, incluyendo los proyectos habitacionales y el incremento de protección social en materia de salud, educación y servicios

sociales, al alcance de todavía reducidos sectores sociales coherentes con los patrones culturales en vigor con el proceso del empleo y otras exigencias.

No obstante, esa ampliación y absorción de la demanda profesional tuvo, sin embargo, un efecto coyuntural y muy efímero. Por ello se afirma que, la expansión cuantitativa y cualitativa del empleo no se asienta únicamente en la calidad y eficiencia de los estudios universitarios. Tampoco las profesiones reciben la ubicación y el estatus social que su currículum pretende conferirles. Ellas adquieren el rango de importancia que la sociedad les atribuye el que, estará en concordancia con el nivel de rentabilidad que para el proyecto económico hegemónico ellas representen, tema que expusimos al inicio de este artículo (N. Castillo, 84; N. Castillo. 99). Por otra parte, a nivel socio-cultural los estudios universitarios afirman y reproducen los conocimientos técnico-profesionales que la sociedad prioriza. De esa manera se entrelaza y coordina con los requerimientos del mercado de trabajo, incidiendo en la vida socio-cultural y socio-económica y facilitando la reproducción global de los valores y formas de comunicación social. La práctica educativa se asienta así, en filosofías que no son neutras; ellas tienen un interés político que se concretiza en las formas y los métodos usados para definir y controlar sus objetivos, fines y alcances (Peñaloza, 96; Apple, 90). Las transformaciones institucionales y curriculares, la selección de los componentes del ejercicio docente, la regulación y formación del proceso académico son elementos sustantivos de ese proceso global. Ellas materializan la ideología o concepción filosófica que les inspira en el marco de un proceso económico-político. Un apoyo presupuestario claro y bien encauzado asegura la validación de un proceso educativo - a nivel interno: con bibliotecas, laboratorios, infraestructura -, lo que se confirma a nivel externo, en los espacios políticos y sociales que le promuevan aquellos que lo apoyan o le contrarresten quienes lo oponen. El análisis dialéctico de esas variables, nos permite caracterizar los modelos de educación superior que se han puesto en marcha en los últimos 40 años.

La Ciencia, la Técnica y la Cultura constituyen la parte endógena de todo desarrollo; son eslabones que unen la estructura con la superestructura de las sociedades. Estas por su parte, se transforman históricamente dentro del marco de dos grandes contradicciones: 1) Los aspectos por los cuales una sociedad no se propone ninguna tarea si no existen las condiciones necesarias y suficientes o al menos en vía de aparición o desarrollo; 2) Ninguna sociedad se desenvuelve ni puede ser reemplazada hasta tanto no ha desarrollado todas las formas de vida implícitas en esas relaciones, lo que permite distinguir en el estudio de una estructura los movimientos orgánicos - que son relativamente permanentes - de aquellos otros que son coyunturales u ocasionales (Gramsci A. 83). La importancia que se asignó a la educación después de la segunda guerra mundial se centraba en construir un mundo estable, un mundo para la paz, que apoyara el entendimiento internacional de las naciones y la promoción de los derechos humanos. Igualmente, la educación estaba llamada a promover el desarrollo de la productividad laboral, el crecimiento económico y a través de ello la reducción de las desigualdades y la

pobreza y para ello los centros de planificación nacional e internacional fomentaban un tipo de educación adecuada para cada país o región, lo que llevaba en sí el germen de la derrota o el huevo de la serpiente para contrariamente hacer que los resultados fueran completamente contrarios.

A través de las políticas sociales tomando éstas como formato de integración social y política del pueblo, las demandas de los procesos de industrialización y las mejores en las condiciones de reposición de la fuerza de trabajo industrial, debían legitimarse a través de las políticas de gobierno, pero, las políticas sociales fueron solo un factor de trueque de una generación, década de los años sesenta en Brasil, donde la lealtad se requería solo para la consolidación del ejercicio del poder. Estas experiencias fueron un mecanismo de cooptación, un formato para la integración social y política de las capas populares, bajo el control político de las clases dominantes y el Estado (Ciudadanía y Desarrollo Humano en Brasil. 2005., Sonia Fleury).

Rompimiento del Modelo Populista

En 1964 en Brasil, se produjo una ruptura constitucional que inauguró un nuevo período autoritario y fragmentó al modelo populista, la participación de los trabajadores al reprimir cualquier actividad política y participación en políticas sociales. Sin embargo, dio continuidad al modelo capitalista económico desarrollista. S. Fleury (05). Se produce un proyecto excluyente, a través de la creación de una estructura industrial altamente desarrollada, pero sin capacidad de auto sustento financiero y tecnológico, no se lo podían asignar ni el gobierno ni a los centros de educación superior, lo que hizo que el Estado acudiera a la estrategia de enfrentar esos problemas, recurriendo al endeudamiento y/o mecanismo económicos fuentes de procesos de inflación a fin de sostener un proceso de crecimiento económico, de naturaleza autoritario y altamente excluyente. S. Fleury (05). Esos ejemplos simbolizan las distintas luchas que luego en la década de los años de 1970 se conforman en América Latina, movimientos sociales, nuevos partidos políticos, organizaciones eclesíásticas de base, organizaciones no gubernamentales donde en cada sector, los distintos actores políticos se movilizan para reivindicar la institucionalidad democrática, opciones políticas para que sus necesidades formen parte de los intereses de la esfera pública (S. Fleury).

Es así como, la violencia en las periferias, favelas carentes de servicios, donde las desigualdades entre regiones y grupos sociales limita la constitución de un mercado nacional y de la propia nación. La falta de respeto a los derechos humanos, el deterioro creciente al medio ambiente limita la casi nula democracia que el proyecto capitalista de desarrollo sostiene. En ese contexto a nivel latinoamericano se auspició la cooperación internacional y se crearon organismos internacionales que

se ocuparían de ese nuevo desafío, apoyar la economía y el desarrollo de la ciencia y las tecnologías en el mundo pasó a tener un lugar esencial. La UNESCO y El Banco Mundial, son los dos organismos más relevantes que se han ocupado del tema de la educación, la UNESCO en lo que se refiere al tipo de programas para el desarrollo, ha proveído a los expertos en la materia y el Banco Mundial en lo que compete al financiamiento de los proyectos, son ellos los líderes del multilateralismo en materia educativa. En la práctica enarbolan más bien una suerte de “internacionalismo idealismo” (Mundy. K. 99).

En conclusión, de esa forma surgen los debates entre el “intelectualismo y el funcionalismo” lo que alteró las formas de gobernar una institución educativa en el marco del multilateralismo global (Jones y Coleman. 05). A fines de los años setenta la UNESCO, tuvo muchos problemas en torno a su financiamiento y la credibilidad real de sus programas para la solución de los problemas de la educación ya que se le plantearon una serie de cambios que se centraban en críticas para contribuir realmente a superar las desigualdades sociales a través de la educación, algunos de esos planteamientos ya fueron contemplados en el análisis de la teoría de la dependencia.

El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional han estado presentes en esa diáspora de financiamiento multilateral internacional y por ello no se puede obviar la dinámica de votos que tienen los países participantes, en correlación a sus aportes financieros y por ello la marcada y privilegiada presencia de países como Estados Unidos con un 16.39 % de votos en el BM y en el FMI; Japón 7.30% en el BM y el 6.3% en el FMI; Alemania 4.49% en el BM y el 6.1% en el FMI; el Reino Unido 4.39% en el BM y el 5% en el FMI y Francia 4.30% en el BM y el 5% en el FMI (A. Torabina Castellani, 08). Ello puede darnos una valoración real de lo que hemos analizado desde los inicios de este artículo en torno a la relación de los países desarrollados y la de los países en vías de desarrollo o subdesarrollados, en torno al contenido y presencia de las agendas multilaterales para la ayuda al problema de la desigualdad social y los rezagos educativos así como a las críticas que se hacen en torno a la concentración de recetas que se aplican estrictamente bajo la influencia de las teorías de la modernización y del llamado desarrollo del capital humano para los países de América Latina.

Referencias

Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012). *Por qué fracasan los países. Orígenes del poder la prosperidad y la riqueza*. Ediciones Paidós.

Apple, Michael (1987). *Educación y poder*. Paidós.

Arrow, K. (1996). *The Rational Foundations Of Economic Behaviour*. MACMILLAN.

Becker, G. (1983). *El capital humano*. Alianza Editorial.

Blau, P. y Duncan, O. (1967). *The American Occupational Structure*. Nueva York.

Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/14767720303916>

Bonal, X., Tarabini-Castellani, A. y Verger, A. (Comps.) (2007). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *Reproduction*. Sage.

Bowles, S. y Herbert, G. (1975). The Problem with Human Capital Theory: A Marxian Critique. *American Economic Review* vol LXV nº 2.

Brunner, J. (1985). *Universidad y Sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. UNESCO.

Buarque, C. (1991). *La Universidad en la Frontera del Futuro*. EUNA-FLACSO, Costa Rica.

Carnoy, M. (2006). *Economía de la educación*. Editorial UOC.

Carnoy, M. (2000). *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI.

Castillo, N. (1999). *Educación superior, Estado y mercado de trabajo*. PAVSA.

CEPAL. (1981). *El cambio educativo situación y condiciones*. Naciones Unidas.

Dale, R. (1982). *Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions*. Boston.

Denison, E. (1962). *Education, Economic Growth, and Gaps in Information*. The University of Chicago Press.

Dettmer, J. y Esteinou, M. (1983). Enfoques predominantes en la economía de la educación. *Cuadernos de Ticom*, 27, pp. 7-744 y 113-212.

Díaz Barriga, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu. España.

Dos Santos, T. (2017) La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina. En Jaguaribe, H.; Ferrer, A.; Wionczek, M. y Dos Santos, T. *La dependencia político-económica de América Latina*. CLACSO.

- Fernández-Huerga, E. (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques y situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación Económica*, pp. 115-150.
- Fleury, Sonia (2007). Los patrones de exclusión e inclusión social. En Calderón, F. *Ciudadanía y desarrollo humano: cuaderno de gobernabilidad democrática 1*. Ediciones Siglo XXI.
- Giménez, G. (2005). La dotación de capital humano de América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, 86, pp. 103-122.
- Graciarena, J. y Franco, R. (1981). *Formaciones sociales y estructuras de poder en América Latina*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gramsci, A. (1983). *Notes sur Machiavel, sur la Politique et sur le Prince Moderne*. Éditions Sociales.
- Latapí, Pablo (1996). *Tiempo Educativo Mexicano*. Vol.1. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Latapí, Pablo (1982). *Temas de política educativa (1976-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Lukes, Steven. (2005). Power and the Battle for Hearts and Minds. *Millennium: Journal of International Studies*, pp. 477-493.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*, New York.
- Mundy, K. (1999). Educational multilateralism and changing world order. UNESCO and limits of possible. *International Journal of Editorial Development*, pp. 27-52.
- Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rama, Germán W. (1984). Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina. *Series Históricas 8572*. CEPAL.
- Rezéndiz, D. (2000). *Futuro de la Educación en México*. Siglo XXI.
- Santos, M. (2007). Un modelo de trampa de pobreza con capital humano y calidad de la educación. *Anales de las Asociación Argentina de Economía Política*.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*. Vol. LI. N° 1.

Silva, J. (1976). *Política y bloques de poder: crisis en el sistema mundial*. Siglo XXI Editores.

Tedesco, J. (2005). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*. Universidad Nacional de Colombia.

Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. IESALC/UNESCO, Caracas.

Vilas, Carlos. (1999). Seis ideas falsas sobre la Globalización. Argumentos desde América Latina para refutar una ideología. *Ciencia y sociedad*. Volumen XXIII, Número 2, abril -junio 1998.