

análisis

¿UN SERVICIO A LA INJUSTICIA ESTABLECIDA?

EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

Por: Francisco DE ROUX RENGIFO

I - UNA ESTRUCTURA DINÁMICAMENTE INJUSTA

Nuestro interés en este artículo es mostrar cómo el sistema educativo colombiano está constituido por una estructura dinámicamente injusta. Al hablar del sistema educativo colombiano nos referimos a la totalidad organizada de la educación en el país, que se concretiza en el conjunto de instituciones públicas y privadas que ofrecen educación a todos los niveles, pero que es mucho más amplio que esas instituciones. Pues el sistema educativo pervade los lugares de trabajo, las decisiones familiares, los valores de las clases sociales, los criterios de los hombres para asumir responsabilidades. Al sostener que la estructura es dinámicamente injusta se quiere decir que esta estructura no aparece ante la investigación científica como un dato empírico inocente y estático, sino como un todo que se arma a sí mismo, dinámica e intencionalmente, en un proceso en que la injusticia se articula y se afirma.

La inequidad educativa viene así a corroborar y sostener el universo más amplio del injusto sistema socio-económico.

mico vigente.

Antes de avanzar en la argumentación, conviene delimitar lo más exactamente posible el significado de nuestra tesis.

II - TRES PROBLEMAS QUE NO NOS INTERESAN

2.1. La Educación Pública vs. la Educación Privada

En primer lugar, debe quedar claro que el propósito de este artículo no es, por ningún motivo, tomar parte en la polémica, recientemente revivida en el país, entre la educación pública y la educación privada. Para el interés de este artículo esa polémica carece de sentido.

Como es bien conocido por la opinión pública, la polémica se inició con el decreto 2112 del 3 de Octubre de 1974, que hacía parte del paquete de medidas de la Emergencia Económica y que congeló las matrículas y pensiones de todos los establecimientos de educación media y universitaria existentes en el territorio nacional. De la disputa que se armó a propósito del decreto, lo único relevante para nuestro interés es señalar cuántas cosas y desde cuántos puntos de vista se pueden discutir sobre educación en Colombia evitando, lo que nosotros consideramos, el meollo del problema.

En el telón de fondo de esta polémica, entre educación privada y pública, está la vieja historia patria de las luchas entre las élites conservadoras y liberales, que eran católicas y masonas respectivamente y se hacían terrorismo mutuo. Una lucha en que estaba en juego si la educación

iba a ser controlada por el poder divino de la religión o por el poder laico del estado. Lucha que dejó su marca en la Constitución de 1886; en la discusión en torno a la Ley Orgánica de la Educación de 1925; en la "educación popular" que, dentro de una perspectiva nacionalista, planteaba el viejo López; en el programa de nacionalización de la enseñanza primaria presentado por Gaitán, en la derogación hecha por Laureano Gómez de las leyes educativas de los gobiernos liberales, etc. Hoy cuando sabemos que no hay diferencias de fondo entre los dos partidos controlados por la gran burguesía, en que ambos grupos utilizan la religión para consolidar su poder político, no tiene ningún sentido continuar la vieja historia.

El sistema educativo colombiano sigue siendo globalmente injusto. Mientras en su interior los colegios privados alegan evidencias de que sus costos promedio son inferiores a los públicos; mientras los grupos elitistas de ANDERCOP acusan a los grupos religiosos de CONACED de atentar contra la libertad de empresa; mientras el Mandato Claro con una medida equivocada, pone de manifiesto el poco conocimiento del Ministro del ramo sobre los problemas económicos de la educación y termina abandonando su claridad simplista para entrar en compromisos con el decreto 2854 de 1974. No tiene ningún interés esta polémica, suscitada al interior del sistema, para el objetivo que nos proponemos. Pero es importante advertir que cabe el peligro de perderse en ella y perder de vista el verdadero problema.

2.2. La Metodología

En segundo lugar, nuestro análisis es un estudio a partir del punto de vista de la Economía de la Educación y no desde el de las Metodologías de la Enseñanza. Somos cons-

cientes de que hay un problema metodológico. El cambio radical que deben emprender los educadores no consiste meramente en resolverse a dar educación a todo el mundo. La cuestión de cuántos se eduquen es grave, pero considerada aisladamente es menos importante. El énfasis fundamental del cambio debe ponerse en la búsqueda de metodologías que rompan los condicionamientos alienantes de la sociedad capitalista y preparen para una sociedad nueva. Esto deben tenerlo muy en cuenta quienes ofrecen educación como recalcaremos al final.

Pero advertimos que existe una correlación íntima entre una educación socializadora por su metodología y una auténtica proletarización y democratización de la misma. Una metodología solo es eficaz cuando responde a condiciones objetivas de los grupos humanos y organiza los pasos de una búsqueda que todos quieren y en la que todos están empeñados. Una metodología traída a un grupo humano desde fuera, que no surja ni coincida con los intereses del grupo, es vana, y puede conducir a lo opuesto de lo pretendido. Cuando se quiere socializar únicamente a las élites de las clases medias-altas y altas con metodologías "socializadoras", probablemente no se consigue más socialización que la de crear estrechos vínculos entre los estudiantes. Vínculos que les aseguran solidificar las roscas de poder de la clase dominante futura. (Los efectos en términos de consolidación de las élites injustas de poder pueden ser todavía más graves cuando la metodología cae en el sofisma de "personalizar", olvidando los mecanismos despersonalizantes de la estructura sobre la cual se consolida la tal personalización. Tal es la sospecha fundamental sobre el "método Faure").

Por lo tanto, creemos que una metodología que busque seriamente el cambio solo puede articularse sobre la puesta

en marcha del rompimiento de los mecanismos estructuralmente injustos del sistema.

Hay que empezar por un pueblo que pueda y quiera educarse para poder armar una metodología realmente popular. Pero en el sistema actual el pueblo no quiere educarse porque objetivamente es constreñido, por el mismo sistema educativo, a preferir otras cosas a la educación.

Afirmamos entonces que, desde el punto de vista de la importancia, la metodología es primera porque solo ella puede conducir hacia el cambio cualitativo. Pero, desde el punto de vista temporal, el rompimiento de los condicionamientos objetivos y materiales del sistema es primero (o al menos el iniciar ese rompimiento), porque solamente cuando el pueblo quiera educarse se podrá articular una metodología popular. Y solo cuando el pueblo pueda exigir participación se darán las condiciones para que su demanda sea efectiva y para que se organice una metodología que permita la participación de todos.

2.3. La Oferta

En tercer lugar, al decir que el sistema educativo colombiano es una estructura dinámicamente injusta, no nos referimos a la falta de cupos existente en todos los niveles de la educación colombiana. Es decir, la injusticia que queremos poner de relieve no es fundamentalmente un problema de falta de oferta. Evidentemente, este problema existe y la escasez de cupos alcanza proporciones escandalosas; (por ejemplo, para poder ofrecer educación primaria al total de la población en edad escolar en 1974 el gobierno habría tenido que invertir el 84.78% del presupuesto total de educación, pues el déficit en primaria es de

1.710.832 puestos. Esta concentración del presupuesto solo hubiese podido llevarse a cabo -sin recursos extraordinarios- a costa de la asignación de los recursos destinados a la educación media y superior, que habría tenido que pasar de 42.80% del presupuesto de 1973, a recibir solo el 15.2% del total de los recursos en 1974. Frenando así la expansión de la universidad y los bachilleratos también deficitarios y creando un verdadero caos entre estudiantes y magisterio).

Pero aunque la escasez de cupos sea muy grave y constituya por sí misma un síntoma violento de la inequidad del sistema, la fuente de la injusticia de la educación en Colombia es más profunda. De tal manera que podemos afirmar, y en parte pretendemos demostrarlo en este artículo, que un sistema generalizado de becas, que llegara incluso al límite de regalar la educación a todos los que no pudiesen pagarla, no solucionaría la inequidad fundamental; porque, con toda probabilidad, el incremento de la demanda del pueblo por la educación del sistema no aumentaría sensiblemente más allá de un 10%, aunque le regalaran toda la educación.

Por otra parte, es un síntoma más de la inequidad del sistema y una constatación suficiente de que el problema es mucho más profundo que la escasez de oferta, el hecho de que, a pesar de que todos los años se rechazan en el país muchas solicitudes "por falta de cupo" (véase "Culturales", DANE), en Colombia tiene asegurado un puesto en el bachillerato y posteriormente un grado todo el que quiera, siempre que esté decidido a pagarlo bien. Queda entonces bien claro que, para los fines de este artículo, injusticia o falta de oportunidades para todos no significa falta de oferta de puestos baratos o gratuitos en las escuelas y colegios públicos o privados.

III - FORMULACION EXPLICITA DE LA TESIS DE INEQUIDAD ESTRUCTURAL

Una vez determinado negativamente el campo de nuestro interés, advirtiendo que no vamos a tratar ni de la escasez de cupos educativos, ni de la metodología, ni de la polémica que, particularmente sobre costos, se hace entre educación pública y privada, formulamos positivamente nuestro propósito.

Nos proponemos mostrar que la injusticia fundamental del sistema educativo colombiano radica en que la posibilidad de educarse está cerrada a las mayorías desde el seno del pueblo. De tal forma que el pueblo no demanda educación al sistema o, lo que es lo mismo, en su escala de preferencias, "prefiere" demandar otras cosas que, dentro del sistema, son sustitutos de la educación (trabajo y ocio), antes de concretar en una demanda efectiva su necesidad de educación. En el juego del mercado educativo, el pueblo queda necesariamente por fuera; a primera vista prefiere no educarse, prefiere el trabajo... o el ocio. Pero, realmente esa preferencia revela una imposibilidad: el pueblo no puede educarse, está sistemáticamente excluido. Realmente el pueblo "prefiere" no educarse porque no puede educarse. Sabe que objetivamente no es "para eso". Este saber, esta conciencia de "no ser para eso", no es un capricho: el pueblo está constreñido por determinantes culturales y económicos, brutalmente objetivos y reales, a "preferir" no educarse.

El pueblo decide no educarse, es decir, "prefiere" las alternativas trabajo u ocio, no porque subjetivamente no

pueda aspirar a más sino porque objetivamente no puede elegir. Y esta imposibilidad de elegir educarse tiene raíces profundas en la organización clasista y en el sistema económico total, que viven en la conciencia colectiva y actúan materialmente sobre las generaciones de nuevos colombianos a manera de filtros, que dejan pasar solamente a unos hacia la educación del sistema y mantienen a los otros en la no-educación del sistema.

La estructura educativa que se genera sobre la imposibilidad objetiva que tiene el pueblo de demandar educación es lo que entendemos por una estructura dinámicamente injusta.

IV - COMPROBACION EMPIRICA DE LA TESIS

La tesis que estamos exponiendo se fundamenta en la realidad empírica. Para comprobarla, tenemos un conjunto amplio de estadísticas que no se incluye en este artículo porque resultaría demasiado extenso. Vamos a limitarnos a tres constataciones empíricas que son suficientemente dicientes.

4.1. Datos de Educación Secundaria y Superior

Analicemos primero la educación secundaria en el país, para mostrar que es una educación clasista a la que renuncian las mayorías.

Según datos publicados recientemente por la Oficina de Planeación y Desarrollo del ICETEX, de proyecciones de-

mográficas y matrícula de enseñanza media, para la población colombiana comprendida entre los 12 y 18 años, en 1975 el número de jóvenes cuya edad oscila entre esos límites es en todo el país de 3.992.353; de ese total, la población matriculada en Enseñanza Media es 1.225.790. De manera que la tasa de escolaridad, o relación porcentual entre la población matriculada en enseñanza media y la población en edad 12-18 años, es de 30.7%. Esto significa que prácticamente el 70% de la población que está en edad de asistir a la enseñanza secundaria, hoy en día, no lo hace. La gran mayoría ha decidido no educarse. Y es necesario investigar los motivos que conducen a una proporción tan grande a preferir el trabajo, el desempleo o el ocio, a la educación.

Por supuesto, si el pueblo no demanda educación media las razones serán aun mayores para no querer la educación superior del sistema. G. Castaño, (Revista U.N., septiembre 1970), encontraba que el grueso de la población estudiantil de la Universidad Nacional -que debería ser la universidad popular- lo constituye la clase media (55.2%) y la clase alta (31.4%), los estudiantes reclutados en los medios obreros llegan a ser solamente el 6.7% y son los más castigados por la deserción, pues solo forman el 2.0% de los graduados.

La primera constatación empírica puede llevar a la conclusión simplista de que el problema radica en la falta de cupos y se soluciona multiplicando las aulas y regalando becas. Como veremos a continuación, el problema hay que situarlo en los motivos por los cuales el pueblo no demanda educación y no en la oferta limitada de cupos escolares. Estos primeros datos son solamente síntomas de un problema estructural básico que vamos a tratar de poner a la vista.

4.2. Evidencias dadas por la Estructura del Gasto en

las Familias

La raíz de la dinámica injusta del sistema educativo colombiano comienza a evidenciarse cuando observamos cómo varía el gasto que las familias hacen en la educación de sus hijos a medida que varía el ingreso familiar. Este segundo grupo de constataciones empíricas es mucho más relevante para nuestro propósito porque nos acerca más al engranaje estructural. En la medida en que los hogares son más pobres, la proporción de dinero que están dispuestos a gastar en la educación de los hijos es cada vez menor. Las familias ricas dedican un porcentaje fuerte de sus gastos mensuales a educación, mientras el porcentaje de sus gastos mensuales que los pobres deciden dedicar a la educación es insignificante. Más aún, la elasticidad-ingreso del gasto en educación es muy alta, o sea que, al aumentar los ingresos familiares, las familias tienden a aumentar el gasto en educación de sus hijos en una proporción mayor al aumento de sus ingresos.

Estas constataciones se obtienen de los análisis sobre "Estructura del Gasto Familiar" de Rafael Prieto, CEDE, 1971. La tabla siguiente ofrece los porcentajes que representa la educación en el gasto total de las familias. Incluimos además el gasto familiar en los renglones de salud y descanso por corresponder, como la educación, a gastos que las familias hacen para acrecentar su propio capital humano.

Como puede apreciarse, el porcentaje del gasto familiar que corresponde a "enseñanza" crece manifiestamente al aumentar los ingresos. Las familias al sentirse más ricas tienden inmediatamente a invertir más en la educación de los hijos. En la medida en que los ingresos del hogar se acrecientan, mayor es la preferencia por la educación y se gasta más en enseñanza a costa de no gastar en otros bienes. Según la tabla, si exceptuamos la primera columna correspondiente al nivel de ingresos más bajos (0 a 999), podemos ver que, con relación a los gastos totales, el porcentaje gastado en educación sube desde el 1.4% en las familias que ganan mensualmente entre 1.000 y 1.999 pesos, hasta el 7.2% en las familias que ganan 20.000 pesos y más. (Nótese que el 1.4% de \$ 1.000 son sólo \$ 14 al mes en educación de los hijos, mientras el 7.2% de \$ 20.000 son \$ 1.440 al mes). Es notorio como el gasto en otras áreas de capital humano -salud y descanso- sigue las mismas pautas de comportamiento: se dedica una mayor proporción del total de los recursos a la salud y al descanso en la medida en que se es más rico.

Hay una dinámica estructural de injusticia en este comportamiento del gasto familiar en capital humano. Esa dinámica hace que las gentes, cuanto más pobres, estén dispuestas a gastar un porcentaje cada vez menor de sus recursos en el único medio que podría garantizarles un despeque seguro de su miseria: la educación y la salud.

Dada la distribución de los ingresos tan desigual que existe en Colombia, esta estructura educativa injusta se realimenta a sí misma cuando, a través del comportamiento del gasto familiar, la desigualdad de los ingresos se transfiere a la educación y la desigualdad en la educación (y en la salud) viene a reforzar a su vez la desigualdad en los ingre-

tos (1).

Por lo demás difícilmente podría pedírsele a las familias pobres que dediquen una proporción mayor de sus ingresos a la educación. Ellos tienen primero que alimentarse, vestirse y pagar un techo. Solo entonces pueden pensar en otras cosas. Pero el gasto en estos tres renglones, absolutamente indispensables para la subsistencia, se lleva casi el ciento por ciento de sus salarios. El proletariado solamente recibe el ingreso suficiente para subsistir como proletariado. No debe recibir más que lo suficiente para vivir y reproducirse. El sistema económico y social no puede darle tregua en términos de tiempo o de excedentes del ingreso para que se eduque, porque el sistema se destruiría a sí mismo si lo permite. Y el pueblo de obreros, artesanos, asalariados agrícolas, pequeños campesinos, termina por acomodarse a este conjunto de restricciones que determina sus preferencias.

4.3. La Educación, ¿el Medio más Eficiente de Re-

distribuir los Ingresos?

Miguel Urrutia y Clara Elsa de Sandoval, en una investigación muy conocida, han sostenido que el instrumento más eficiente para la redistribución de los ingresos en el país sería ofrecer gratuitamente la educación a todo el mundo. Esta tesis vuelve a colocar el remedio en las sábanas y supone que el problema está en la falta de oferta. Cae en el error de

(1) En 1973 los tabulados del DANE sobre la Encuesta de Hogares, correspondientes a la distribución del gasto familiar por niveles de ingreso, confirmaban ampliamente los resultados obtenidos por Rafael Prieto en 1968.

pensar que el padre de familia promedio del pueblo colombiano, limitado radicalmente por restricciones materiales y sociales, se ajusta en su comportamiento a la manera como se comporta el individuo "racional", descrito en el modelo de J. Mincer -que utilizan los autores-, este individuo está olímpicamente libre de un sistema socio-económico como el nuestro y en su mundo aislado, de campana de laboratorio, determina su "diferencial de salarios" como pura función matemática del tiempo invertido en educación. En Colombia, sólo se aproximan a la situación libre del individuo racional de Mincer las personas de las clases altas. Para el resto del pueblo el modelo no sirve, y Urrutia y Sandoval han pretendido usar el modelo para explicar el comportamiento de la totalidad de los colombianos. Por otra parte, al quedarse en el síntoma del problema sin ir a sus bases, se confunde el sentido de la causalidad entre la distribución de la educación y la distribución del ingreso. No puede afirmarse simplemente que regalar a todo el mundo la educación del sistema lleva a una redistribución de los ingresos. Dentro de las reglas de juego del sistema la causalidad va al contrario: mayores ingresos son la causa de mayor educación, con las consiguientes implicaciones de refuerzo para la injusticia total y de ineficiencia de los recursos invertidos en educación.

4.4. Evidencias Estructurales de Inequidad en las Decisiones Individuales

Hasta ahora hemos presentado dos tipos de datos descriptivos que nos dan una idea de la inequidad del sistema educativo y nos han puesto en la ruta hacia las raíces del problema. Incluso, nos han servido de base para refutar otros enfoques sobre soluciones a la inequidad educativa que se quedan a mitad de camino.

Todavía debemos profundizar más. Si hemos dicho que la injusticia fundamental del sistema educativo colombiano radica en que el pueblo "prefiere" no educarse, es necesario explorar el significado de esa preferencia revelada en la ausencia de demanda popular. No basta constatar que los pobres gastan menos en educación porque tienen que comer y vestirse, hay que saber hasta qué punto las decisiones que el pueblo toma para asegurar la subsistencia contradicen las decisiones que podrían tomar por la educación de los hijos. Si, cuando el pueblo prefiere el trabajo o el desempleo o el ocio a la educación del sistema esa preferencia revela una imposibilidad, puesto que está sistemáticamente excluido, hay que determinar lo más precisamente posible dónde se sitúan esos filtros excluyentes que actúan sobre las decisiones de la gente. Si, antes de implantar una metodología nueva hay que romper desde el seno del pueblo el esquema estructural que hace que otras cosas sean preferibles a la educación, debemos organizar una estrategia de búsqueda, que nos permita detectar cuáles son los obstáculos que hay que eliminar.

La estrategia que escogimos fue ir directamente a las decisiones individuales que los padres de familia, o los jefes de hogar, toman cada año respecto a la educación de sus hijos. El problema era saber por qué motivos un padre de familia prefiere que su hijo abandone los estudios en un momento dado; o al contrario, por qué un padre de familia prefiere que su hijo, en lugar de hacer otras cosas, se dedique a estudiar. Sospechábamos que esa decisión estaba determinada dentro del sistema, que no era libre, puesto que el sistema tenía sus mecanismos para que unos tuvieran que elegir por la educación del sistema y otros por la no-educación del sistema. Esperábamos, por ejemplo, que si a los padres de familia pobres se los ponía ante la disyuntiva de

tener que escoger o no un año más de educación para los hijos de determinada edad, la probabilidad de que los padres pobres escogieran ese año más, era más baja que la probabilidad de que padres ricos hicieran la misma elección. Pero se trataba de llegar a la explicación del fenómeno. Llegar a la conformación de la estructura, de manera que pudiéramos afirmar que, dada la manera como los determinantes socio-económicos influyen en un padre de familia cualquiera, la probabilidad que existe de que ese padre decida en contra de la educación de su hijo corresponde, con la mayor aproximación posible, al valor esperado de una medida estadística exacta.

Así tendríamos una medida del control del sistema sobre las condiciones individuales y algo más importante: una medida sobre el peso que tiene cada uno de los determinantes del sistema en la decisión de los padres de familia, sobre el sentido en que actúan esos determinantes y sobre la manera como se articulan.

Si le hubiéramos preguntado a cada uno de los padres de familia del país por qué motivos decidía si su hijo se educaba más o no, no hubiésemos llegado a captar las causas estructurales. Porque estas actúan en el transfondo de la conciencia individual y colectiva y se esconden detrás de los motivos aparentes y de las ideologías. Por eso, nuestro método consistió en observar qué decisión se tomaba en cada caso y explorar, en cada caso, cómo estaban interactuando un conjunto de variables socio-económicas sobre ese hogar en el momento de tomar la decisión.

Como datos utilizamos el total de las encuestas sobre Estructura del Gasto Familiar y Empleo y Desempleo del CEDE, para las ciudades de Bogotá, B/quilla. y Medellín.

Utilizando la información de las encuestas, pudimos determinar un conjunto de 53 variables de orden socio-económico sobre las cuales teníamos fundadas sospechas de que en alguna forma estaban condicionando la decisión (1).

Construimos así un modelo de ecuaciones lineales que trataba de explicar la decisión de cada padre de familia por el conjunto de las 53 variables socio-económicas. Nuestra hipótesis era que, al introducir el modelo en un computador, si las variables escogidas explicaban suficientemente la decisión de los padres de familia, estábamos en la presencia de los factores estructurales que determinaban el que los papás decidieran que sus hijos se eduquen o no se eduquen. Los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios en lo que hace al grupo más importante de las 53 variables. El modelo econométrico puede verse en el anexo.

4.4.1. Conclusiones que se Siguen de la Estructura de las Decisiones Individuales

El resultado final de nuestro análisis ha sido la confirmación con una evidencia empírica bastante mayor de la que habíamos sospechado, de la tesis fundamental de que el sis-

(1) Dichas variables abarcaban principalmente el presupuesto familiar (ingreso familiar, costos de la educación, salario que puede conseguirse trabajando, número de personas que comparten todos los gastos en el hogar, etc.), la cantidad de capital humano de los jefes del hogar (años de educación del padre o madre), el status socio-económico de la familia, y algunos aspectos demográficos (edad, sexo, migración, tamaño de la familia, etc.).

tema educativo colombiano es una estructura dinámicamente injusta, que depende del sistema total socio-económico. De manera que, antes de toda decisión por la educación, las preferencias por más o menos años de aprendizaje están determinadas por factores muy concretos desde el interior del pueblo.

Vamos a ir presentando los resultados más importantes, ofreciendo al mismo tiempo las sugerencias que esos mismos resultados señalan, para constituir una estrategia que lleve al rompimiento de los mecanismos de inequidad. Es posible iniciar al interior del sistema una estrategia de eliminación de determinantes sobre las decisiones. Una estrategia que, liberando al pueblo de los condicionamientos opresores, le permita expresar su necesidad objetiva de superarse mediante la educación. Por supuesto, si se logra iniciar ese proceso, cuyo sello de autenticidad no puede ser otro que una creciente preferencia popular por la educación; el cambio cualitativo del sistema educativo se podría realizar, porque se tendrán las condiciones suficientes para la utilización de una metodología socializadora y popular. Y un cambio cualitativo de la educación conduce hacia, y es llevado por, una superación dialéctica del sistema socio-económico total.

4.4.1.1. El costo del trabajo abandonado por estudiar

En primer lugar, encontramos que, en la interacción simultánea de los diversos determinantes socio-económicos, la variable que más pesaba en el momento de tomar la decisión de continuar educándose era la correspondiente al salario. Es decir, a los ingresos que la persona puede obtener si, en lugar de estudiar, se incorpora a la fuerza de trabajo. Este es el componente más alto del costo en que incurre un joven en edad de secundaria al dedicarse a estudiar y no el

representado por las matrículas y las pensiones. Este costo es tal que, a pesar de que la probabilidad de quedar desempleado que tiene un joven es alta, para muchachos de 15 años o más, que hayan terminado primaria, el ingreso anual esperado, teniendo en cuenta la probabilidad de desempleo, se eleva en promedio por encima de los \$ 8.000 y puede exceder fácilmente los \$ 12.000. Suma que tiene un significado muy alto en los hogares de bajos ingresos.

Precisamente, el efecto de este hecho sobre la demanda agregada por educación pesa más fuertemente que cualquier otro para frustrar toda solución que quiera fijarse meramente en aumentar la oferta de puestos. Y por eso, aunque se concediera la educación media gratuita a toda la población en edad escolar, sin alterar otras variables, la demanda total aumentaría muy poco, debido a que las clases bajas y medias bajas no podrían renunciar a la necesidad de vender su fuerza de trabajo desde la juventud.

Pero es posible encontrar un mecanismo que rompa la disyuntiva trabajo o estudio. Es posible convertir el trabajo en aprendizaje y no solamente en práctica que prepare al obrero para ser más eficiente en el mismo tipo de trabajo, (aumento de eficiencia que el capitalista tiende siempre a lograr para obtener más plusvalía). Que el trabajo enriquezca la cultura y aumente las oportunidades superando la contradicción entre estudio y producción. Esto supone convertir la escuela en empresa de producción o hacer de la organización del trabajo cotidiano una escuela donde se aprendan contenidos culturales y se forme la responsabilidad para tomar decisiones.

Se puede organizar un sistema de empresas de propiedad de los trabajadores con mecanismos de educación deses-

colarizada e integrada a la producción. Estas empresas, dirigidas por los mismos trabajadores, capitalizan para las clases trabajadoras tanto capital físico como capital humano. Evidentemente, la metodología implícita en un modelo así diverge tan profundamente de los métodos educativos del sistema, que éste difícilmente identificaría a las empresas como escuela. Implícita en esa metodología está la hipótesis de que las formas de producción condicionan notablemente la manera de pensar de las personas. Y, en términos económicos, el desafío que debe enfrentar este modelo de empresas está en ser por lo menos tan eficiente en productividad como la empresa que elimina la educación, y tan formativa como la educación que prescinde de la producción.

Otra manera de eludir los costos de oportunidad debidos al abandono del trabajo por dedicarse a los estudios, es la de jornadas vespertinas y nocturnas, que no requieren dejar el trabajo diario. Por eso, si se busca generar dinamismos que transformen el sistema desde dentro, siempre son más democratizadoras las medidas que van a crear la doble jornada popular en los colegios, que cualquier programa de becas, por generalizado y generoso que sea. Sencillamente porque el costo grande de los estudios no son las matrículas y pensiones sino el salario abandonado.

4.4.1.2. La riqueza: determinante de las decisiones

La segunda conclusión de nuestro análisis confirmó, a nivel de las decisiones individuales, el hecho de que las familias, cuanto más ricas, están dispuestas a gastar más en la educación de sus hijos. Esta dinámica interna del sistema explica en gran parte el que la inequidad tienda a reforzarse: al comprar educación las familias compran status social. Fenómeno que puede llegar a tal punto, que cuan-

do las familias son muy ricas, se demanda más cantidad de educación mientras más cara sea. Este mecanismo juega en el interior de los padres de familia que toman las decisiones y corregirlo totalmente implicaría un cambio radical, que llegara a desligar del nivel de ingresos familiares la decisión de educarse.

4.4.1.3. La injusticia del capital humano acumulado.

Criterios de selección

Una tercera evidencia sobre la inequidad del sistema es la manera como las decisiones a favor de más años de educación tienden a concentrarse fuertemente en las familias a medida que es mayor el número de años de educación del jefe del hogar. Mientras más años de educación tenga el padre y/o la madre (mayor capital humano de la familia), se hace más probable que los hijos se eduquen más.

Este determinante del sistema, unido al anterior, actúa desde las preferencias de quienes buscan (o rechazan) la educación para sus hijos. Y, aunque estos dos determinantes (capital físico y capital humano de las familias) operan fundamentalmente desde las demandas individuales por más escolaridad, los oferentes de educación (dueños y directores de institutos educativos) deben tenerlos seriamente en cuenta, si quieren romper desde la oferta, los mecanismos de inequidad que están actuando manifiestamente en la demanda. Por regla general los institutos que ofrecen educación lo que hacen es reforzar, desde la oferta, la dinámica de la injusticia y prestarle nuevos vectores de impulso que aceleran los desequilibrios sociales colaborando con la concentración del poder y de las oportunidades.

Cuando se analizan los criterios de selección de alumnos de los institutos educativos, siguiendo las sugerencias de N. Rogoff, se tiene la impresión de que el criterio predominante en Colombia es el que sostiene que la clase social es el factor más importante para recibir a un joven. Este criterio insiste en que el alumno debe ser de "buena familia", ojalá hijo de un antiguo alumno; tiene muy en cuenta los vínculos sociales con sus implícitos económicos, para situar la oferta de educación media—pública y privada— por encima del 70% más pobre de los colombianos. Lo que realmente cuenta son las características de la clase social en que el niño nació. La sociedad alcanzaría mayor bienestar, diría este criterio, si asigna las oportunidades de acuerdo al status socio-económico respetando los mecanismos biológicos, y sociales que durante siglos han funcionado suficientemente bien, y que demuestran cómo la habilidad y el talento de los niños de status socio-económico bajo no deben ser ni promovidos ni tomados en serio. Sobra ponderar hasta qué punto este criterio clasista acelera el predominio de la injusticia.

Hoy en día, algunos institutos tienden a colocarse en una posición intermedia en que el criterio de decisión para recibir un alumno tenga en cuenta las capacidades del niño, pero sin prescindir de los elementos "facilitadores" y "obstaculizadores" que dependen de la pertenencia a una determinada clase social. Hacen exámenes de admisión en que las capacidades demostradas van a tener un efecto igual o mayor que la clase social. Pero siempre que se tenga que escoger entre dos muchachos igualmente capaces se le dará el puesto a aquel cuya clase social es "mejor". Dada la corriente de injusticia que viene incorporada en la demanda, este criterio no solo no corrige las distorsiones a la equidad sino que tiende a promoverlas.

Por eso, si los institutos educativos quieren contribuir seriamente a una alteración de la dinámica corrompida de la demanda, consideramos que deben tener un criterio radical para la selección de sus alumnos. Según este criterio, en primer lugar, las personas deben ser seleccionadas de acuerdo a su capacidad para asimilar educación; pero, en segundo lugar, para contrarrestar la distorsión de la demanda, la oferta debe mirar primero a la población de clase social baja, de manera que siempre que se tenga que escoger entre dos muchachos igualmente capaces se le dará el puesto a aquel cuya clase social es más proletaria. Evidentemente, este criterio no corregiría totalmente las distorsiones clasistas de la demanda que deben atacarse mucho más a fondo, pero evitaría en gran parte el que esas distorsiones fueran reforzadas.

Existe en el país la idea de que los hijos de padres ricos y más educados poseen cualidades innatas y adquiridas que los hacen más eficientes para asimilar la educación del sistema. Esta idea es frecuente encontrarla aun entre los intelectuales de izquierda que temen que escoger a los alumnos de acuerdo a las capacidades es en el fondo escoger a favor del capital acumulado en los hogares.

Pero esta sospecha ha sido refutada por estudios empíricos. Siguiendo grupos de mil niños pobres y ricos, un análisis en cooperación de las universidades Andes y Minnessota, encontró que los niños pobres, cuyas calificaciones estaban sensiblemente por encima del promedio académico de sus clases, tenían que abandonar el colegio casi en un ciento por ciento, a pesar de sus buenas capacidades para asimilar los estudios. Mientras que prácticamente la totalidad de los niños ricos, cuyo promedio académico estaba por debajo y en ocasiones muy por debajo del promedio de sus clases,

terminaban el bachillerato y fácilmente lograban un puesto en la universidad y posteriormente un título. Es decir, que las capacidades no coincidían con las riquezas y que en Colombia importaban realmente las riquezas y el status y no las capacidades para que un hombre pudiera educarse.

Pero debemos advertir que estos criterios de selección de alumnos que hemos analizado tienen que ver solamente con la oferta y por eso no tocan el meollo de la dificultad. El criterio radical es el único que trata de corregir el hecho de que las oportunidades vengan asignadas según el status y las riquezas pero, como venimos repitiéndolo desde el principio, el problema hay que atacarlo desde los padres de familia que deciden por o en contra de que sus hijos se eduquen, desde el seno del pueblo. Desde esas dimensiones sí se producen distorsiones muy tempranas que hacen que el niño, desde muy pequeño, vaya siendo determinado: el hijo de un gerente irá creando las expectativas, las ambiciones y los vínculos que lo llevarían a ser gerente, aunque por cualidades innatas muchísimos niños de su generación, en igualdad de condiciones, lo hubieran hecho mejor de gerentes. En tanto que el hijo de un albañil va creando el conjunto de actitudes y preocupaciones que, a pesar de sus cualidades innatas, lo llevan a ser un buen pega-ladrillos.

4.4.1.4. Estructuras demográficas inequitativas

La cuarta evidencia que obtuvimos de nuestro análisis estructural sugiere que es necesario tener muy en cuenta algunas variables de orden demográfico para quebrar la inequidad del sistema. El número de personas que comparten todos los gastos en el hogar obstaculiza la decisión de que los hijos de clases bajas y medias bajas, puedan seguir educándose.

Los problemas de desempleo en una estructura social armada para que haya siempre desempleo involuntario a fin de que el trabajo sea más barato, y los mecanismos reticulares de apoyo y solidaridad de las clases populares, hacen que los hogares populares mantengan la supervivencia de amigos y familiares que no trabajan a costa de no poder gastar en la educación de sus hijos. La variable "sexo" incide en la decisión reflejando una discriminación inequitativa a favor de los hombres en el momento en que se toma la decisión por educarse; esto se debe probablemente, a la conciencia que se tiene de que el sistema paga mejor a los hombres con educación que a las mujeres y a que la tasa de desempleo femenino es mayor que la masculina. La migración afecta también notoriamente la decisión por educar a los hijos: niños de padres que pertenecen a asalariados flotantes (cogedores de algodón, cortadores de caña, obreros de la construcción) se ven muy afectados en su posibilidad de decidir educarse debido a la inestabilidad de sus hogares. Esto debe resaltarse muy fuertemente pues, para el capitalismo, esta inestabilidad de los hogares obreros es un valor muy ponderado que se conoce como "movilidad de los factores de producción" y que garantiza grandes utilidades al capital. Finalmente, el número de hijos en el hogar tiene también implicaciones serias y reclama la búsqueda de políticas demográficas estructurales, que miren la totalidad de las relaciones sociales. Políticas que van a tener incidencia sobre la inequidad del sistema total.

V - LA DEMANDA NO ES INDEPENDIENTE DE LA OFERTA

Antes de concluir, debe hacerse una consideración final para garantizar la coherencia. Hemos identificado el problema de la inequidad en el núcleo mismo de las decisiones

individuales donde los padres de familia o los jefes del hogar resuelven que los niños y jóvenes de las familias de clases bajas y medias bajas no se eduquen. Hemos verificado que esta "preferencia" por otras cosas, (trabajo u ocio) que en el sistema son alternativas y sustitutos del estudio, obedece a determinantes estructurales que obligan al pueblo a elegir no educarse. Hemos mostrado que toda solución puesta únicamente en la oferta no llega al fondo del problema pues, aunque el sistema regalara la educación a todo el mundo, sin tocar otras variables, los determinantes estructurales que hacen prohibitiva la educación para las mayorías seguirían actuando. El problema se ha delimitado así a determinantes de la demanda popular.

Pero todo el que haya estudiado hoy en día los dinámicos de la demanda en una sociedad de consumo sabe que la efectividad de la demanda de un bien cualquiera está condicionada por los productores del mismo bien. Estos controlan las cantidades ofrecidas del mismo y siembran en el pueblo la necesidad del producto que ofrecen. Entonces, si el pueblo no demanda la educación del sistema es en parte porque la oferta ha estado interesada en que no la demande.

Ante las presiones sociales, quienes controlan en última instancia la oferta, podrían llegar a despertar en el pueblo dinámicos que reclamaran la educación del sistema y la hicieran preferible a otras alternativas populares, simplemente reduciendo el atractivo de esas alternativas. Es posible perpetuar e incluso fortalecer la supervivencia del sistema instrumentalizando la "domesticación" del pueblo mediante una oferta generalizada y "democrática" que eduque a todo el mundo, creando la apariencia de un país donde hay oportunidades para las aspiraciones de todos. Se haría así de todo el mundo un consumidor más "ra-

cional" e individualista, de todo trabajador un productor más eficiente de plusvalía y, de todo empresario, un maximizador más "racional" de sus ganancias personales. Tendríamos así la consolidación de la injusticia gracias a la educación generalizada del sistema.

Por eso advertimos desde un principio la necesidad de introducir una metodología radicalmente opuesta a la organización capitalista de la sociedad. Pero notando que una metodología no funciona mientras no se creen las condiciones que la hagan operante. Debe primero iniciarse la liberación del pueblo de los determinantes que lo llevan a no demandar educación. Y, en la medida en que el pueblo libre pueda expresar su interés de superarse, debe respondersele con una metodología educativa adecuada. Tal que lo conduzca hacia una sociedad donde no esté arbitraria e injustamente determinado por los que controlan el sistema quiénes pueden educarse y quienes no. Pero evidentemente, esa metodología conllevaría una educación diferente a la educación del sistema, y sería subversiva del orden establecido. Y, como en último término estaría sometida al control de los que rigen la sociedad, vuelve la pregunta de si sería posible la proletarianización y democratización de la educación, juntamente con una metodología consecuente, mientras el poder esté en manos de las actuales clases dominantes?

ANEXO

MODELO ECONOMETRICO

Se tomó el modelo aplicado por Tobin (1) y descrito por Goldberger (2) y Theil (3) como "Qualitative dependent variables". El objetivo de este modelo es trabajar relaciones económicas formuladas con una variable dependiente dicótoma; el procedimiento consiste en una ecuación de regresión en la cual el regresando puede tomar sólo dos valores.

0 y 1:

$$(1) \quad Y = \begin{cases} 1 & \text{si el evento ocurre} \\ 0 & \text{si el evento no ocurre} \end{cases}$$

como usualmente, el valor esperado de Y es función de las variables explanatorias. Y es así la variable dependiente que asume el valor 1 si la persona decide continuar educándose, y asume el valor 0 si la persona decide no continuar educándose.

El regresando dicótomo se trata como un problema ordinario de regresión lineal, haciendo el valor esperado de Y una función de los regresores:

$$(2) \quad Y = XB + e$$

$$(3) \quad E_e = 0$$

(1) Tobin (1955). Citado por Goldberger, *Econometric Theory*, p. 251.

(2) Goldberger, *Idem.*, p. 248.

(3) Theil. "Principles of Econometrics", p. 628.

Se obtienen estimadores de mínimos cuadrados clásicos. En vista de la naturaleza 1, 0 del regresando, la esperanza condicional de Y dados los x' puede ser interpretada como la probabilidad de que el evento ocurra dados los X's. Entonces el valor calculado de Y se lo interpreta como un estimativo de esa probabilidad condicional.

Así, el valor calculado de Y es un estimativo de la probabilidad de que una persona decida continuar educándose dadas un conjunto de variables que condicionan la decisión.

En una primera etapa se aplicó el procedimiento descrito. Sin embargo, este procedimiento tiene el inconveniente de que el supuesto clásico de homocedasticidad es insustentable. Porque escribiendo un conjunto particular de X's - una fila de X - como X'_t vemos: $e_t = Y_t - X'_t B$. Como Y_t es 0 ó 1, e_t debe ser $0 - X'_t B$ ó $1 - X'_t B$. Luego si e ha de tener valor esperado cero, su distribución debe ser:

$$(4) \quad \begin{matrix} e_t & F(e_t)X \\ \hline -e'_t B & 1 - X'_t B \\ 1 - X'_t B & X'_t B \end{matrix}$$

Con varianzas:

$$\begin{aligned} Ee_t^2 &= (-X'_t B)(1 - X'_t B) + (1 - X'_t B)^2 (X'_t B) \\ &= (X'_t B)(1 - X'_t B) \\ &= E Y_t (1 - E Y_t) \end{aligned}$$

puesto que $E Y_t = X'_t B$. Así la perturbación es heterocedástica, variando sistemáticamente con $E Y_t$ y por lo tanto con

X_t . La consecuencia de esto es que se obtienen ciertamente estimadores insesgados pero que carecen de propiedades asintóticas.

Para obviar el problema de la no homocedasticidad se usa entonces la regresión lineal generalizada. La dificultad remanente es que $E Y$ es desconocido. Se utiliza así el procedimiento de mínimos cuadrados de dos etapas: de la regresión clásica de mínimos cuadrados se obtienen los valores calculados de $Y_t = EY_t$. Entonces se usa $\hat{Y}_t (1 - \hat{Y}_t)$, como los elementos diagonales de la matriz Ω^* , de la covarianza estimada de las perturbaciones y se obtienen los coeficientes:

$$(6) \quad b_* = (X' \Omega_*^{-1} X)^{-1} X' \Omega_*^{-1} Y$$

es la segunda etapa. Los estimadores así obtenidos sí tienen propiedades asintóticas.

Este modelo econométrico nos permite chequear el grado de equidad o inequidad del sistema. Porque en la medida en que los coeficientes de las variables explanatorias sean significativos, la decisión de educarse estará dependiendo de restricciones económicas y no de las habilidades para beneficiarse de educación. En la medida en que los coeficientes de las variables explanatorias no sean significativamente diferentes de cero, el sistema será equitativo. Además el modelo pone en evidencia aquellas variables económicas que más inciden en la inequidad del sistema.

Se trabajó con un total de 53 variables independientes. Los datos fueron tomados de las encuestas del CEDE: Prieto, Rafael, "Estructura del gasto y distribución del ingreso familiar en cuatro ciudades colombianas, 1967-1968". Partes I, II y III, Serie P, No. 8, Bogotá, D.E., mayo 1971.