

¿Apostar a la educación?*

Carlos Pareja

EN el Documento Preparatorio para la Cumbre Social organizada por las Naciones Unidas (Copenhague, 1995) se incluyen múltiples referencias a los beneficios resultantes de las inversiones educativas, a sus presuntas contribuciones al desarrollo económico, a la equiparación de las oportunidades y a una inclusión cívica no discriminatoria. Así surge, por lo menos, de los tres párrafos del mencionado documento que se transcriben a continuación:

La enseñanza oficial es ahora el medio principal para socializar a los niños y crearles su primera oportunidad de interacción en un entorno distinto del de su familia inmediata. El acceso a la educación y la calidad de la educación condicionan las oportunidades que tendrán posteriormente en la vida. La instrucción y capacitación de los jóvenes les prepara para encarar el mundo y el futuro, incluso su vida profesional. Las perspectivas de los que procuran empleo por primera vez dependerán del contenido de los planes de estudio y de la índole de la capacitación que reciben (PPA, IV, 145).

.....
La educación no sólo fomenta el acceso a me-

CARLOS PAREJA. Filósofo,
investigador del CLAEH,
investigador y docente del
Instituto de Ciencia Política de
la Universidad de la República.

* Este ensayo se basa en una investigación realizada por el autor para el Programa OPP-FAS-BID durante 1993.

jores empleos, sino también contribuye a la producción agropecuaria y no agropecuaria rural (Ib., II, 50).

.....
 Dado que uno de los principales objetivos de la política es el de mejorar gradualmente la calidad general del empleo y lograr que los trabajadores tengan empleos de mejor calidad en lugar de empleos con poca productividad y sin posibilidades de ascenso, habrá que aumentar los niveles de instrucción y de conocimientos especializados para amplios sectores de la fuerza de trabajo en muchos países. La definición precisa de las prioridades en materia de educación y mayores inversiones en sistemas apropiados de enseñanza y capacitación pueden aumentar la calidad de la fuerza de trabajo y las posibilidades de que conserve mejores empleos (Ib., III, 130).¹

Las afirmaciones del documento reproducen los infaltables cuatro o cinco «artículos de fe» del «credo del educador oficial». Estos encierran una vasta colección de malentendidos. Hoy a nadie puede sorprender la autoridad que han ganado ciertos diagnósticos y convicciones que ubican a la educación formal como un problema más que como una solución al retraso y a las asimetrías de oportunidades.

En términos muy elementales, dicho credo puede resumirse como sigue:

a) los recursos que se destinan a la educación de los integrantes de una jurisdicción deben ser considerados como una inversión *altamente rendidora*, al punto que, medida en términos de su impacto sobre los indicadores de desarrollo económico y social, da lugar a una elevada tasa de retorno;

b) el acceso a la educación formal mejora las *chances* de obtener *empleos bien remunerados*, así como la movilidad laboral ascendente de la población beneficiada por ese acceso;

c) tomando a) y b) como premisas, se puede concluir que los gobiernos disponen, a través de los servicios educativos oficiales, abiertos al conjunto de la población, de un instrumento idóneo para mejorar la *productividad* de la fuerza de trabajo y la *distribución* del ingreso, para luchar contra la pobreza y la desigualdad de oportunidades.

Dado que el documento sólo trata este punto en forma lateral, no es ésta la oportunidad de exhibir todas las falencias de ese credo oficial. Nos limitaremos, pues, a destacar aquellos puntos en que dicho credo converge con el marco conceptual del Documento —en particular, con aquellas apuestas de este último que lo comprometen con «la orfandad programada de las instituciones» y con «la resurrección del objetivo del pleno empleo»— y a tales efectos, distinguiremos dos tipos de equívocos en que incurre.

1. El documento citado aparece identificado con los siguientes rótulos de la nomenclatura usada por las oficinas y comisiones dependientes de la ONU: A/CONF.166/PC/L. 13. 94-22057 (S) 290694 010794. Tal como lo establece la nota del secretario general que encabeza dicho documento, «El Comité Preparatorio decidió que el proyecto de declaración constara de tres partes y el proyecto de programa de acción de cinco partes...». Los tres párrafos transcritos están incluidos en el capítulo «Proyecto de Programa de Acción (PPA)»; las referencias complementarias corresponden a las partes de dicho capítulo (en números romanos) y los párrafos (en números arábigos). Los subrayados corren por nuestra cuenta.

Educación: ¿la mejor inversión?

La primera fuente de equívocos se relaciona con la configuración de expectativas desmesuradas acerca de los rendimientos de la educación formal, medidos en términos consecuencialistas, esto es, por sus supuestos impactos «externos». Lo rescatable, para algunos, es que pueden enumerarse ciertos logros —en materia de integración cívica, de movilidad laboral, de mejoras en la distribución del ingreso—, supuestamente atribuibles a los procesos de extensión masiva de la educación formal, desplegados durante la segunda mitad del siglo pasado y la primera mitad del presente.

Tales logros, no obstante, estuvieron mucho más directamente asociados con la eliminación de las exclusiones políticas, con los avances de los controles democráticos sobre las investiduras y desempeños institucionales, con la gravitación creciente (a través de partidos políticos y organizaciones sindicales de arraigo masivo) de la ciudadanía en el diseño de los esquemas de asignación de recursos y absorción de ventajas y desventajas. Sin embargo, no puede descartarse que la generalización del acceso a la educación formal haya aportado su contribución a esos mismos logros.

En cambio, resulta una extrapolación injustificada adjudicarle a la educación formal, al margen de cualquier contexto cívico, aquellas virtudes intrínsecas que garantizarían sus impactos favorables sobre los indicadores del desarrollo económico y social, y las convertirían supuestamente en el instrumento más idóneo a disposición de los gobiernos para encaminarse a tales logros. Resulta extremadamente peligroso recurrir a tales consideraciones para justificar la asignación de recursos públicos a la educación formal. Si ya es tarea difícil demostrar conexión entre el mayor gasto educativo y los incrementos inducidos en la productividad y en la distribución del ingreso, se torna una misión imposible demostrar la superioridad de sus retornos con respecto a cualquier otra inversión.

Los supuestos que maneja el documento para fundar sus recomendaciones a los gobiernos en torno a la educación formal descuidan los aportes que ella sí puede brindar a la integración cívica. Además expone a los presupuestos educativos a verse postergados en el orden de prioridades, ya que es indudable que, en el corto y mediano plazo, otras asignaciones tienen impactos garantizados y de mayor alcance. En relación con este punto, conviene tener en cuenta las conclusiones resumidas en el siguiente pasaje de una obra del economista sueco Assar Lindbeck, a la que recurriremos profusamente: «*Más pronto o más tarde podemos caer en una situación en la que los aspectos **distributivos** y **asignativos** de las políticas educativas entren en conflicto, en el sentido de que la inversión (subvencionada) de capital humano [...] que se considera como deseable desde el punto de vista de la política de distribución de la renta, rindan una tasa de rendimiento [sic] inferior a las inversiones alternativas*».²

2. Assar Lindbeck: *Desigualdad y política redistributiva*, Barcelona, Orbis, 1984, p. 82 (el subrayado y el sic corren por nuestra cuenta). En una nota al pie del citado pasaje se agrega: «Según una comparación comprensiva de estudios empíricos acerca de la tasa de rendi-

Para colmo, a la carencia de comprobaciones que podrían avalar las apuestas del documento, se agregan las desautorizaciones positivas, es decir el conjunto impresionante de evidencias de signo contrario.

En relación con el supuesto impacto positivo sobre la productividad que se atribuye a la extensión y profundización de la educación formal, cabe recordar que: i) se han operado cambios que, en poco tiempo, han tornado obsoletos los capitales de formación y conocimientos acumulados por los cuerpos docentes; ii) se ha procesado un permanente desplazamiento de las investigaciones de avanzada —e incluso de los procesos de capacitación— hacia los extramuros de los establecimientos educativos y académicos; iii) los procesos educativos formales se han visto obligados a imponer a sus destinatarios aquellos niveles imprescindibles de autoridad, uniformización y disciplinamiento requeridos para contemplar lo que, parafraseando a Bruce Ackerman, podría llamarse *the undominated diversity* de sus usuarios; iv) la inelasticidad de los esquemas educativos a las demandas renovadas de capacitación, así como su propensión a retrasarse varias décadas, tanto con respecto al tipo de profesionales que forma, como con respecto a los enfoques, las problemáticas y las metodologías que transmite.

Aun renunciando a la pretensión de constituirse en núcleo de avanzada, promotor de las transformaciones innovadoras, todavía podría reclamarse para la educación formal los créditos correspondientes tanto al incremento promedial de la calificación de la fuerza de trabajo como a la promoción de la movilidad laboral ascendente y la equiparación de las oportunidades. Si bien opera como una pesada carreta que retrasa el ritmo de los cambios, nos aseguraría una trayectoria de elevaciones sistemáticas de los umbrales mínimos de productividad laboral, de neutralizaciones crecientes de los arrastres inerciales de circunstancias y antecedentes desfavorables.

La inversión falaciosa de los antecedentes

El documento apela al argumento tradicional, según el cual estaría ampliamente comprobada la siguiente serie de conexiones: aumento de la escolaridad —mejora de los niveles de calificación de la mano de obra — aumento de su productividad laboral — posibilidad de acceso a mejores empleos — movilidad ascendente de la mano de obra — mejora de la distribución del ingreso y de la equiparación de oportunidades. En realidad, por debajo de los distintos eslabones de esa cadena se esconde una cantidad de falacias. Para empezar a explorarlas conviene subdividir las en *falacias de composición* —usando la terminología de Jon Elster— y *falacias de inversión del antecedente*.

A título de ilustración de las segundas, alcanza con señalar que la correspondencia entre mayor escolaridad y mejor remuneración salarial para un deter-

miento de la educación realizada por G. Psacharopoulos, el rendimiento (social) de la educación de los países desarrollados ya es menor que el rendimiento de los activos físicos y considerablemente menor para los estudios de posgrado. PSACHAROPOULOS, G.: Returns to Education, Elsevier Scientific Publishing Co., Amsterdam, 1973».

minado universo de población, no autoriza a introducir entre esos dos eslabones, supuestas conexiones intermedias que llevarían de la escolaridad a la calificación resultante del proceso educativo y, a su vez, de dicha calificación al aumento de la productividad y de la remuneración. Las empresas cada vez utilizan menos los aprendizajes de la educación formal y proceden cada vez más a la capacitación interna de su personal.^{3, 4} De ese modo, cuando toman en cuenta las escolaridades más prolongadas y exitosas para contratar su personal, no es que

3. Los economistas angloparlantes han acuñado la expresión «*on-the-job-training*» para referirse a lo que aquí, por comodidad, hemos designado como «capacitación interna». Lo cierto es que ese género de aprendizajes, promovidos en el interior de las empresas, se ha ido sistematizando a pasos acelerados, al punto de dar lugar a instancias especializadas de adiestramiento (incluyendo cursos y conferencias), desacopladas de las tareas y del horario dedicado a ellas. A primera vista, esta última comprobación cuestionaría la distinción —implícita en nuestra argumentación y en la contabilización diferencial que hacemos de ellas— entre «educación formal» y «capacitación interna»: ambas deberían considerarse como «inversiones educativas» e, incluso, reunirían títulos similares para beneficiarse de subvenciones fiscales, ya sea en forma directa, ya sea a través de exenciones impositivas. Sin embargo, existen sólidas razones para mantener tal distinción como pertinente. Por lo pronto, la educación formal redundante en certificados de escolaridad con amplios alcances acreditatorios: los primarios, y los secundarios hasta cierto nivel, son exigidos a todos los ciudadanos, mientras que los de nivel superior, o bien son prescriptivos para el desempeño de ciertas actividades, o bien constituyen un compromiso públicamente vinculante —tanto para la institución académica que los libra, como para quienes los reciben—, en la medida en que equivalen al reconocimiento de que el habilitado ha cumplido con ciertas exigencias de idoneidad en alguna área de conocimientos y disciplinas sistematizadas. En cambio, los aprendizajes acoplados a las inserciones laborales no implican para las empresas patrocinantes asumir algún tipo de responsabilidad exigible por terceros con respecto a la idoneidad de los beneficiados. Más aún, no es por casualidad que ese género de adiestramientos —a diferencia de los de la educación formal no se transforman unívocamente en activos «disponibles» y «desplazables», acreditables más allá del ámbito interno de las empresas, es decir, de las oportunidades de ascenso «interno» que abren: están diseñados para que así suceda, para que los retornos de esas inversiones en capital humano sean «retenidos» por las empresas que las realizan. En segundo lugar, y mucho más decisivamente, la pertinencia de la distinción se revaloriza en relación con el asunto que aquí está en juego —el papel dinámico de las inversiones educativas con respecto a los incrementos de la productividad—, ya que *los «on-the-job-training» sólo pueden considerarse como consecuencias de decisiones e inversiones que apuntan directamente a ese incremento*, tales como la incorporación de nuevos equipos, las reingenierías productivas y organizacionales, etc., mientras que, por el contrario, las inversiones en escolarización de la población, son independizables como variable dinámica y sus impactos pueden ser evaluados «por sus propios méritos y rendimientos».
4. Para calibrar su incidencia en el mercado laboral y, en particular, sobre las diferencias de remuneraciones, conviene recordar que, según estudios realizados con respecto a los Estados Unidos, el valor de esa «capacitación interna» emparejaría al de la educación formal, tomando como referencia sus respectivas correlaciones con las retribuciones salariales: «*En el estudio más comprensivo realizado hasta el presente —según mi información—, la educación explica alrededor de un tercio de las diferencias individuales de las tasas de salarios, mientras que la inversión acumulada en “capital humano” en conjunto, definida aquí como escolarización y experiencia del trabajo conjuntamente, explica alrededor de dos tercios (en Estados Unidos)*». (Lindbeck: o. cit., pp. 63–64). Por otra parte, y tal como se da cuenta en el texto citado, esas correlaciones están sesgadas en favor de la educación formal, en la medida en que el mercado laboral discrimina en su favor, al utilizarla como instrumento de selección, tanto a los efectos de la contratación inicial como en relación con las oportunidades de capacitación interna, de promoción a puestos de mayor responsabilidad y mejor remunerados.

busquen reclutar para sí los beneficios de las capacidades y conocimientos transmitidos por la educación formal, sino que se limitan a trasladar hacia una instancia anterior las dificultades e incertidumbres asociadas a la selección del personal sobre el cual van a invertir en su «capacitación interna».⁵

En segundo lugar, la presunta correspondencia entre las escalas salariales y las productividades de las distintas categorías de trabajadores, no pasa de ser una fábula que permite sustraer a un conjunto de diferenciaciones «cuasi-estamentarias» al cuestionamiento y la revisión. «*También se ha demostrado empíricamente que la desigualdad de ingresos entre los distintos grupos educativos —enseñanza primaria, secundaria y superior— disminuye al aumentar la renta per cápita (en una sección transversal de países). Mientras que las personas con educación superior parecen tener unas rentas (vitalas) unas 6,5 veces superiores que las de las personas con sólo enseñanza primaria en los países pobres, el correspondiente múltiplo en los países ricos es de 2,5 (Psacharopoulos, 1973, cap. 1)*».⁶ No es posible, pues, dar cuenta de los coeficientes de dispersión —o de concentración— de las escalas salariales vigentes en distintos países y regiones —por ejemplo, la diferencia entre las remuneraciones de los profesionales médicos, del personal de enfermería y el de servicio— apelando exclusivamente a las dotaciones de capital humano localizadas al nivel micro, es decir, en

5. A partir de la década de los setenta, a la tradicional concepción de la educación como una «inversión en capital humano» se le ha opuesto la concepción alternativa que la configura como un «instrumento de selección» que utilizan los empleadores: «*los empresarios pueden esperar un mayor rendimiento, y unos riesgos menores, entre los grupos que se encuentran en posesión de certificados de haber completado con éxito la educación superior*» (Lindbeck: o. cit., p. 72). Este nuevo paradigma interpretativo ha sido asociado con Kenneth Arrow («Higher education as a filter», en *Journal of Public Economy*, julio de 1973), aunque su acuñamiento originario corresponde a Ivar Berg y Peter Wiles. Por otra parte, como lo señala Samuel Bowles (*Towards an Educational Production Function*), una vez que los que cuentan con antecedentes de escolarización exitosa acceden a los «altos escalones del mercado laboral» y comienzan a incidir en la selección del personal contratado, redoblan el sesgo discriminatorio y lo convierten en una especie de cooptación hacia quienes comparten las mismas referencias, *las «formas de hablar, comportamiento y estilo de vida en general»* (Lindbeck: o. cit., p. 126). Con base en las anteriores consideraciones, cabe argumentar en favor de dos tipos de conclusiones. En primer lugar, las correlaciones registradas entre años de escolarización y niveles de remuneración salarial, en vez de delatar el impacto de la educación formal sobre la productividad del capital humano, podrían estar reflejando «*un efecto seleccionador de las actitudes y capacidades inherentes*» (Ib., p. 64), en el mejor de los casos y, en el peor, un mercadeo exitoso de los establecimientos educativos en el mercado laboral, reforzado a través de las cadenas de cooptaciones. De cualquier manera, y en honor de la ecuanimidad, habrá que contabilizar un efecto colateral que realzaría a esas mismas correlaciones: «*la enseñanza puede cambiar las preferencias de los individuos en favor de variables no monetarias, lo que significa que la inversión en capital humano influirá en la capacidad de ganar una renta en mayor grado que las rentas monetarias reales*» (ib., p. 64, subrayado nuestro). En segundo lugar, y partiendo de la base de que ya son varios los países en que la inversión subvencionada en capital humano redundan en retornos inferiores a los de inversiones alternativas, «*quizás pueda considerarse a la educación fundamentalmente como: 1) un «método de selección» muy caro de las «capacidades naturales» y las «actitudes individuales»; 2) un método para cambiar las preferencias, valores y opciones de los individuos (de forma bastante desconocida); posiblemente un componente de consumo privado durante el tiempo mientras duran los estudios...*» (ib., p. 82).
6. Lindbeck: o. cit., , pp. 133-134.

los individuos portadores de un potencial de productividad, dentro de un cierto esquema de división del trabajo. Es preciso tener en cuenta que «*parte de las diferencias actuales de salarios reflejan circunstancias "históricas", como pueden ser la oferta y demanda del pasado institucionalizadas mediante convenios en una sociedad organizada jerárquicamente, en lugar de condiciones actuales de oferta y demanda [...], [así como] la legislación pública y diversas clases de "rigideces" e "imperfecciones" del mercado, detrás de las cuales subsisten factores [tales] como costes de información, procesos de búsquedas, costes y desutilidades de los movimientos, etc.*».⁷

En este sentido, la educación formal es el mejor cómplice que han encontrado esas rigideces y segmentaciones del mercado laboral, ya que las diversificaciones curriculares y los créditos educativos ayudan a «institucionalizar» las jerarquizaciones de los «rangos profesionales» y a ejercer fuertes controles sobre la oferta de cada tipo de trabajo calificado. No es casual, pues, que cuando se trata, por ejemplo, de promover el ingreso al mercado laboral de desocupados y de jóvenes sin antecedentes, se multiplican los cuidados para que los cursos de capacitación y las certificaciones que reciben no los equiparen con los trabajadores que ya están incorporados a oficios y cargos, o con los que han recorrido los tramos curriculares «normales».⁸

En relación con sus aportes a la movilidad ascendente de la mano de obra y a la nivelación de asimetrías «heredadas», un juicio benevolente tendría que consignar que para la educación formal se trata de asignaturas pendientes, frente a las cuales viene acumulando, ya no sólo fracasos sistemáticos, sino también, en el período más reciente, contribuciones negativas. Tales desempeños no son casuales: la educación formal no sólo ha sido consecuentemente incapaz de establecer puentes entre ella y las matrices profanas de aprendizajes, familiaridades, continuidades narrativas, etc., sino que, además, se ha dedicado a destruir compulsivamente los puentes construidos desde ese conjunto de tradiciones profanas, como si no pudiera autovalorizarse sin tomar distancias y descalificar a todas aquellas herencias que ella no transmite, a todas aquellas sabidurías que ella no controla.

Tampoco es casual que la educación formal propenda a imponer nuevos tabiques, a resolver cada vez peor las dificultades de tránsito desde las idoneida-

7. *Ib.*, p. 3. Las expresiones entre paréntesis y el subrayado corren por nuestra cuenta.

8. Los titulares —actuales o potenciales— de los créditos educativos formales, así como las instituciones que libran tales créditos, son propensos a erigirse en defensores crispados de las murallas corporativas que protegen a sus ventajas de inserción en el mercado laboral. El programa chileno de capacitación para jóvenes que han desertado tempranamente de los tránsitos escolares —sobre el que incluyen algunas referencias en la nota 11— traduce la incapacidad, así como el temor, de las autoridades y de los diseñadores de dicho programa para desafiar tales privilegios. En nuestro medio, las autoridades universitarias se han visto arras-tradas a veces a ese tipo de defensa de las ventajas adquiridas, cuando éstas aparecían indirectamente amenazadas por diversos intentos de revalorizar los cursos de enseñanza industrial y artesanal —de nivel medio— y de mejorar las oportunidades de promoción laboral de sus egresados. Conviene recordar que a esos cursos se orientan mayoritariamente los jóvenes provenientes de hogares con niveles bajos de ingresos y con dificultades de escolarización.

des «no autorizadas» hacia el disciplinamiento curricular; a desarraigar las primeras —generando verdaderos desaprendizajes— sin colocar en su lugar más que una acumulación de rutinas sintácticas, rápidamente olvidadas; a reforzar las desigualdades previas, legitimándolas como mero registro de los diferentes desempeños escolares.

En efecto, para los que provienen de entornos familiarizados con esas rutinas sintácticas, el tránsito educativo apenas requiere un mínimo de esfuerzos intelectuales y de ajustes disciplinarios. En todo caso, el precio que pagan por esa mera formalidad es la pérdida de sus entusiasmos, perplejidades y curiosidades, la rigidización de sus expectativas profesionales, la adhesión a una categorización «cuasi—estamentaria» de las prestaciones laborales que están dispuestos a asumir. En cambio, para quienes heredan codificaciones ajenas a esas mismas rutinas o quienes, sin el apoyo de éstas, han madurado tempranamente familiaridades y manejos discriminados, el tránsito educativo suele convertirse en un sendero empinado y, más decisivamente, una invitación permanente al desgarramiento interno, a la división de lealtades.

En términos más generales, cuando el tránsito educativo formal es librado a sus propias inercias, cuando no es desafiado por fuertes apuestas cívicas de igualación, obligado a descentrarse, entonces, lejos de operar como un arma eficaz para neutralizar las asimetrías heredadas, para promover la movilidad laboral y romper los tabiques que compartimentan a una población en función de sus inserciones originarias, se convierte en el más celoso cómplice de las peores rigideces y compartimentaciones, en el guardián de los códigos diferenciales que libran acceso a cada uno de los enclaves aventajados.⁹

9. Por cierto, ese tipo de ventajas adquiridas se ven expuestas a los desafíos resultantes de la reconversión de los esquemas productivos y organizacionales, así como a los conflictos de fronteras, derivados de la inevitable emergencia de programas paralelos de capacitación, destinados a compensar retrasos educativos y dificultades de inserción en el mercado laboral, así como de la inevitable proyección expansiva de los cursos de nivel inferior, en busca de mejorar las oportunidades de sus egresados. En ese sentido, el Programa de Capacitación Laboral de Jóvenes, montando por el Ministerio de Trabajo y Previsión Social de Chile, ofrece testimonios indirectos, pero altamente reveladores, tanto de la presión discriminatoria que ejercen los proveedores y los consumidores de créditos educativos formales, como de la insuficiencia de los diagnósticos y las estrategias de solución asociados a enfoques de nivel micro. Dicho programa —muy bien diseñado y gestionado, con impactos masivos— apunta a *«utilizar la capacitación como una herramienta para la inserción social de jóvenes desempleados, de quienes viven una incorporación precaria en el mercado laboral, y también de aquellos inactivos que, teniendo deseos de trabajar, no pueden hacerlo por no contar con los elementos necesarios para ello»*. La primera falencia del programa en cuestión radica en que se limita a reproducir la sabiduría convencional, patrimonio de los educadores, en virtud de la cual, los fracasos de inserción educativa y laboral estarían ligados a *«las características personales y familiares»* de la población—objetivo, y que, por lo tanto, pueden ser atacadas a ese nivel micro de las dotaciones localizadas en los individuos, *«entregando a los jóvenes participantes del Programa mayores habilidades y conocimientos, lo que les permite competir mejor por oportunidades de trabajo estable»*. La segunda falencia viene asociada con la primera: habiendo renunciado de antemano a atacar a los escenarios y articulaciones narrativas de nivel meso, en los que se acumulan los antecedentes desfavorables y sesgos discriminatorios en perjuicio de la población juvenil destinataria del programa, este último termina siendo cómplice de las mismas barreras que pretendía ayudar

Así, pues, en vez de constituir una solución a los problemas de dualización y segmentación cívica, la educación formal, cuando no se ha visto empujada por expectativas y relatos provenientes de su entorno cívico a crear oportunidades de igualación y de movilidad, se ha tornado recientemente en una nueva fuente de problemas y frustraciones. En las últimas décadas, ella ha ayudado a erigir, en reemplazo de los clásicos y muy visibles «peajes de origen» que debían pagar los que partían desde posiciones retrasadas, otros tabiques amurallados, mucho más sutiles —por encubiertos— y mucho más inexpugnables.

Las falacias de composición y las apuestas educativas

La segunda fuente de equívocos que alimentan las recomendaciones del documento en torno de la educación, da lugar a derivaciones peores. Para calibrarlas en su exacta dimensión, conviene proceder como si todas las anteriores desautorizaciones no contaran. Tornamos a fojas cero, pues, para someter a análisis, desde otro ángulo, lo que antes designamos como «pretensiones rebajadas» de los tránsitos educativos formales, en cuanto presuntos inductores de incrementos promediales de la productividad y la movilidad laboral. Aunque no nos aseguren impulsos renovadores ni desafíos eficaces a las desigualdades heredadas, la educación proporcionaría una base instrumental mínima para facilitar los aprendizajes de oficios al interior de las emprendimientos, así como un amplio arsenal de referentes históricos, político-institucionales, de modelos narrativos y expresivos para fundar expectativas de autoestima y exigencias de reconocimientos igualitarios.

Y bien, aun regalándole a la educación formal los supuestos y las condiciones más favorables para inducir cualidades y virtudes localizadas en cada uno de los beneficiados por la escolarización, el pasaje desde ese plano micro al plano macro, es decir a los rendimientos incrementados a nivel de agregados colectivos, incurre en la más ingenua e inexcusable de las falacias. En efecto, se trata del mismo tipo de falacia que cometemos cuando, a partir de la comprobación de que cada uno de los miembros de un tribunal o un jurado ha arribado, por su cuenta, a una decisión sobre el asunto o sobre el orden de méritos de las aspira-

a franquear. En efecto, las autoridades responsables se adelantan a asegurar que la incorporación de los egresados de sus cursos, «no genera reemplazo de fuerza de trabajo, dado que los jóvenes beneficiarios del Programa **no alcanzan una calificación suficiente para desplazar a trabajadores ya contratados, con igual o mayores estudios**», y para terminar de aventar cualquier sospecha de amenaza sobre las ventajas adquiridas, señalan que «la calificación ofrecida por el Programa **no compete** [...] con la que [...] están obteniendo aquellos jóvenes que asisten a la educación técnico-profesional». Tal preocupación celosa por evitar lo que se presume representar «una distorsión del mercado laboral», se traduce, en este caso en una alianza con las diversas segmentaciones y apropiaciones discriminatorias que han logrado incrustarse en dicho mercado, una especie de reforzatorio institucionalizado de los arrastres de desventajas y retrasos que se trataba de neutralizar. (Las expresiones entre comillas han sido extraídas de una publicación oficial referida al mencionado Programa: *Creando oportunidades. El Programa de Capacitación Laboral de Jóvenes*, Ministerio de Trabajo y Previsión Social, Chile, 1994.)

ciones, deducimos erronéamente que la instancia arbitral ha arribado a una conclusión y está en condiciones de emitir su fallo. La modalidad complementaria de esta falacia es aquella que recorre el camino inverso, es decir aquella que a partir de los rasgos o cualidades atribuibles a un conjunto o a un nivel agregado, pretende concluir que poseen esos mismos rasgos los miembros de ese conjunto, tomados por separado, o los ordenamientos de un nivel inferior de agregación.

Desde sus pasos iniciales —Adam Smith, Bernard Mandeville— la reflexión económica nos ha enseñado a prevenirnos contra este tipo de falacias. En este siglo, Keynes ilustró ampliamente los desfases entre lo que es válido o conveniente a nivel micro y a nivel macro. Sin embargo, toda esa tradición reflexiva acumulada desde hace dos siglos y medio, no parece haber dejado huella en la elaboración del documento comentado ni en los que privilegian las inversiones educativas: todos ellos están convencidos que las ventajas productivas mostradas por los países avanzados se derivan de los rasgos y cualidades poseídas por los individuos educados en ese medio. Para los que secundan la falacia de composición, la clave de los éxitos de las economías alemana y japonesa residiría en los altos niveles de escolarización alcanzados por los pueblos, o en los hábitos de laboriosidad, de austeridad y ahorro, en las disciplinas transmitidas a través de las familias, las escuelas, los cultos religiosos, etc. A la inversa, las peores *performances* económicas estarían ligadas —según esa misma sabiduría convencional— a poblaciones que registran, en relación con esas virtudes e idoneidades, carencias generalizadas o bajos niveles.

La conclusión no puede ser más simplificadora: dado que la posesión de dichos rasgos decisivos permitiría ubicar a cada población en algún punto de una escala lineal —más o menos de lo mismo—, y descontando que los gobiernos no pueden reproducir las tradiciones religiosas que supuestamente sirvieron de sostén a desempeños económicos exitosos, los países atrasados sólo pueden mejorar su destino a través de una apuesta decidida a las inversiones educativas.

Más allá del dudoso aporte que pudieran haber proporcionado algunas tradiciones religiosas —a través del cultivo sistemático de virtudes tales como la austeridad, la laboriosidad y el ahorro— al afianzamiento inicial de las modalidades inéditas de desarrollo industrial, lo cierto es que la dilucidación sobre ese punto, como todas las cuestiones de genealogía, carece de cualquier relevancia para dar cuenta de las trayectorias diferenciales en ese terreno, es decir, en relación con la puesta a punto y el perfeccionamiento permanente de aquellas redes de articulaciones institucionales y de encadenamientos diversificados de los circuitos de ahorro, inversión, investigación, producción y consumo.¹⁰

10. En este terreno, por desgracia, el repertorio de fabulaciones despistadas sigue abierto todavía en nuestros días, a pesar de las innumerables refutaciones que han recaído sobre los sucesivos intentos de establecer correlaciones estrictas —con relevancia explicativa— entre determinados rasgos y antecedentes raciales, religiosos, culturales, psicosociales (?), etc., por un lado y, por el otro, trayectorias exitosas de crecimiento económico. En el siglo pasado, D. Sarmiento y J. P. Varela —este último, con mayor énfasis— pretendían dar cuenta del retraso de los pueblos latinoamericanos respecto a los avances industrializatorios y civilizatorios de determinadas poblaciones localizadas en el hemisferio norte, a partir de la supuesta inferioridad de las dotaciones congénitas de los pueblos de raza latina respecto a las dotaciones

A ese nivel, las virtudes e idoneidades individuales, no sólo no garantizan logros, sino que pueden dar lugar a derivaciones contraproducentes. Así, por ejemplo, Mandeville ya advertía —a principios del siglo XVIII— que si todos los

correspondientes que se transmitirían hereditariamente a los individuos pertenecientes a dichos pueblos nórdicos, así como a las mezclas de los primeros con «sangres decrepitas» a través del mestizaje con indoamericanos y africanos. Para J. P. Varela, además, los pueblos de ascendencia latina corrían con la desventaja de su esterilidad biológica —por lo menos, de su tasa inferior de fecundidad reproductiva con respecto a los pueblos nórdicos—, sus escasas disposiciones (congénitas) al cultivo de los controles racionales y las disciplinas intelectuales, su desmedido desarrollo de la sentimentalidad y la imaginación —también en comparación con los pueblos «exitosos» de la Europa septentrional—. Una vez que esas supersticiones racistas fueron desacreditadas como carentes de cualquier pertinencia conceptual y empírica; que los holocaustos y los *apartheid* expusieron a plena luz los abismos de iniquidad en que pueden llegar a desembocar esas búsquedas despistadas de las claves localizadas —los genes responsables, en este caso— de los progresos morales, intelectuales, institucionales y económicos, la posta de los perpetradores de falacias de composición pasó a a otras manos, un poco más refinadas. Además de las cultivadas por los educadores —candidatos naturales al dudoso honor de garantes de la sobrevivencia de dicha falacia—, se fueron incorporando sucesivas variantes de esa apelación a dotaciones localizadas en los individuos, para dar cuenta de avances y retrasos. Sólo que ahora las ventajas, es decir, los rasgos y propensiones disciplinarias concurrentes con los avances técnicos, comerciales e institucionales —o más en general, las diferencias a explicar— ya no se los suponía asociados a la transmisión genética de caracteres, sino a las tempranas improntas, tanto de los modelos de autoridad y de cuidado de los padres con respecto a sus hijos (configuradores de «la personalidad básica»), como, mucho más frecuentemente, del adoctrinamiento de aquellas confesiones religiosas —el luteranismo, el calvinismo— presuntamente incentivadoras del desarrollo del juicio y el arbitrio individual. Aunque estas últimas versiones parecen más refinadas que las varelianas acerca de las desventajas de los pueblos latinos, en términos de los niveles de fecundidad reproductiva y de desarrollo intelectual *de sus individuos*, están básicamente cortadas por la misma tijera y confeccionadas con materiales similares. Después de todo, Varela creía que se podía compensar esas desventajas raciales mediante los tránsitos escolares, y pretendía explicar la superioridad industrial y comercial de Inglaterra por la difusión masiva de la educación formal, por lo que sus convicciones no eran tan diferentes: en ambos casos, y en otras variantes de esa misma falacia que se reproducen hasta nuestros días, todo se reduce a los acondicionamientos y adiestramientos tempranos a que son *sometidos los individuos tomados por separado*, por lo que, en principio, es posible montar en cualquier lugar del planeta una zona franca dedicada a «fabricar educativamente» los homúnculos que reúnan las virtudes cívicas y las disposiciones empresariales de los modelos elegidos: el calvinista, el inglés, el empresario diligente y arriesgado, etcétera. No es probable que, en el corto plazo, éstas y otras similares elucubraciones sean definitivamente dejadas de lado. Cada una de sus versiones ha sido desautorizada por las trayectorias comparativas de los pueblos, sin que se agote la fuente misma de donde nacen todas esas búsquedas despistadas. Sólo alguien como Varela podía desconocer los aportes pioneros de los pueblos italianos al desarrollo de las ciencias naturales modernas y, mucho antes todavía, a la invención de casi todas las prácticas contables, financieras y comerciales; de la misma manera, nadie medianamente informado podía ignorar la contemporaneidad de los desarrollos industriales valones —latinos y católicos— con los de Inglaterra. A pesar de esa serie interminable de refutaciones, los desempeños exitosos recientes de pueblos asiáticos —asociados sistemáticamente al fatalismo y la impotencia, a religiosidades que fomentan la sujeción a las tradiciones rutinarias, a las autoridades tribales y familiares— han dado lugar a las *nuevas versiones de esta obstinada búsqueda del homúnculo*: ahora se pretende convencernos, contradiciendo todo lo que se nos había dicho hasta hace menos de dos décadas, que el budismo y el confucianismo constituirían un reservorio potencial formativo de las virtudes y disciplinas requeridas para triunfar en los escenarios actuales. Nuestro medio intelectual sigue siendo —desde la época en que los Sarmiento, Alberdi y

miembros de un circuito económico se dedicaran a ahorrar sistemáticamente todos los recursos que excedan a los necesarios para mantener niveles austeros de vida, esa «virtuosidad generalizada» desembocaría en el estancamiento productivo de dicho circuito. Los países avanzados han seguido el consejo de Mandeville: sus economías se benefician de los agentes «despilfarradores», de quienes gastan y asumen emprendimientos a cuenta de ingresos futuros.

Algo similar puede señalarse en relación con cualquier otra virtud o idoneidad localizable y desplegable a nivel micro —y por lo tanto, presuntamente inducible a través de la educación—, en contraposición con las excelencias y ventajas que se inducen y acumulan a nivel meso, a partir de los desafíos y exigencias que dinamizan a los circuitos diversificados en los que se insertan los individuos. Con respecto a la laboriosidad, más allá de las mitologías que califican ligeramente a los pueblos como más o menos perezosos, vale la pena recordar como ella puede dar lugar, al igual que el ahorro y cualquier otro rasgo o mejora cultivada o intentada a nivel micro, ya no solamente a resultados subóptimos —tal como es el caso cuando en una sala de conferencias todos se ponen de pie para ver mejor al orador— sino a resultados directamente opuestos a los perseguidos. Por ejemplo, los «infatigables» campesinos chinos desmontaron las laderas de los ríos para aumentar las superficies cultivables, provocando

Varela plantaron la semilla— especialmente propicio a la difusión impune de ese tipo de creencias acerca de los homúnculos. Y ello al punto tal de que todos los años se imprimen libros y artículos sobre el homúnculo *uruguayensis*, y una columna semanal —escrita por Carlos Maggi— está dedicada exclusivamente a divulgar la creencia según la cual *todos nuestros problemas están en nuestra mente, en lo que cada uno de los uruguayos lleva en su cabeza*. Es fácil imaginar el alborozo con que Carlos Maggi acogió la visita de un académico norteamericano (Lawrence Harrison) para difundir su tesis según la cual «el subdesarrollo es un estado mental». Es verdad que últimamente han proliferado otras variantes, un poco más sofisticadas —por lo menos, en sus formulaciones verbales— que las propuestas por Maggi, variantes que apelan, por ejemplo, al imaginario colectivo, a las identidades socioculturales, a los referentes compartidos —el tango, Batlle y Ordóñez—, es decir, a todo un andamiaje pesadísimo de antecedentes y genealogías para intentar dar cuenta de algo mucho más cambiante y frágil que lo que suponen los criadores de homúnculos. En último término, si lo que les resulta anómalo y acreedor a un esfuerzo explicativo específico es el repertorio preciso de dificultades, bloqueos, resistencias y erranzas que ha acompañado a nuestros esfuerzos recientes —cuatro décadas— por procesar nuestro destino, entonces todo se reduce, en último término, a un problema mal planteado, a un pseudoacertijo. En realidad, la presunta anomalía se autodisuelve una vez que planteamos las cosas en sus justos términos: la ciudadanía uruguaya —en cuanto titular de un legado de aprendizajes y de tradiciones en torno al ejercicio del autogobierno— está emplazada, al igual que cualquiera otra unidad de destino, de protagonismos y responsabilidades compartidos, al permanente desafío de renovar exitosamente las razones para estar juntos, los mapas públicamente disponibles de sus restricciones y de sus oportunidades. Enfrentada a tal desafío, acumula —al igual que sus congéneres— aciertos y desaciertos, iniciativas y bloqueos: no está condenada al fracaso, pero *tampoco tiene asegurados de antemano los recursos requeridos* —la imaginación de las alternativas, la invención de los nuevos emprendimientos y las continuidades narrativas capaces de prolongar sus mejores legados, etc.— para sortear rendidoramente los tránsitos y las encrucijadas a los que sus propios antecedentes la han convocado. Apelar al *homúnculo uruguayensis* para explicar nuestras erranzas equivale a calificar a éstas como anomalías, como desviaciones con respecto a una trayectoria normal exitosa, para recorrer la cual, las soluciones y los recursos estarían trivialmente disponibles.

aumentos de la erosión, del arrastre de lodo en los cauces, el taponamiento de las desembocaduras e inundaciones periódicas, todo lo que terminó en la disminución de las superficies cultivables.

En términos más generales, contrariamente a las tesis sostenidas por el Documento Preparatorio, resulta sencillo demostrar que no existen senderos que conduzcan desde, en un extremo, aquellos avances obtenibles en materia de escolarización y capacitación de la población —supuestamente traducibles en términos de incrementos promediales de los recursos que manejan por su cuenta, es decir, a nivel micro, los miembros de una jurisdicción para adquirir nuevos conocimientos y destrezas, para familiarizarse e involucrarse en la problemática cívica—, hasta, en el otro extremo, avances consolidables a niveles meso y macro, prolongaciones institucionales y parainstitucionales de las idoneidades y virtudes localizadas a nivel individual. Para decirlo pronto y mal, la educación formal no es, ni puede pretender ser, el lugar privilegiado para el cultivo de las virtudes cívicas, para que los ciudadanos se liberen de sus sesgos discriminatorios, de sus intolerancias y de la estrechez irreflexiva de sus convicciones —el nazismo reclutó más adhesiones entre los maestros, profesores y científicos alemanes que en cualquier otro ámbito—. Tampoco es el sitio donde se alimentan las mejores tradiciones productivas e intelectuales, los circuitos maduros de acumulaciones sostenibles en los largos plazos, las redes y articulaciones públicas que permiten retener y condensar empeños y audacias, lealtades no oportunistas y disciplinamientos no obsecuentes. La educación tampoco genera ventajas competitivas renovables en sus apuestas sucesivas ni crea puestos de trabajo bien remunerados, etcétera.

También resulta fácil ilustrar los abismos que median entre, por un lado, los recursos y beneficios que obtiene una ciudadanía por el hecho de contar con esquemas educativos calificados y accesibles a todos sus miembros, y, por el otro, las acumulaciones diferenciales de referentes y relatos, de desafíos y de discernimientos que cada nucleamiento cívico aprende a manejar y revisar públicamente a través de sus mejores desempeños institucionales, de sus más consistentes continuidades productivas e intelectuales. No se trata de desmerecer los logros intrínsecamente positivos de los primeros. Se trata de reconocer que, *en el mejor de los casos*, se limitan a familiarizar a sus beneficiarios directos con un núcleo de códigos, modelos e instrumentos interpretativos elementales, «transportables en la cabeza» de cada uno de ellos como un capital inicial. Y subrayamos «en el mejor de los casos» para poder captar la falacia de composición en su forma más depurada, sin hacer pesar que, ya no en el peor, sino en la inmensa mayoría de los casos, los esquemas educativos reproducen rutinariamente y con varias décadas de retraso, las peores versiones de las acumulaciones diferenciales de cada jurisdicción.¹¹

11. Hace ya más de un siglo, Carlos M. Ramírez se encargó de denunciar las falacias de composición en que incurría J. P. Varela, por ejemplo, al afirmar (en *La legislación escolar*): «*Es también la instrucción del pueblo la que salvó a Inglaterra de una inminente bancarota en el primer cuarto de este siglo*» (por supuesto, Varela se refería al siglo XIX). La críticas de Ramírez se resumen en los siguientes pasajes de la primera de las conferencias pronun-

La falacia de composición reside en el pasaje ilegítimo desde las ventajas localizadas en el nivel desagregado —la decisión de cada uno de los miembros del jurado— a los rendimientos obtenibles al nivel agregado —el arribo del jurado como cuerpo a una decisión— o, en el terreno que nos ocupa, el pasaje desde las meras virtualidades que representan las posesiones individualizadas del «capital inicial de zona franca», a la consolidación de aquellos emprendimientos, circuitos de acumulación y articulaciones institucionales, capaces de conjugar rendidoramente las densidades específicas de cada jurisdicción, de administrar las pesadas cargas de los desafíos externos y las divergencias internas. Más precisamente, las escolarizaciones exitosas, capitalizables por los miembros de una jurisdicción, aún en el supuesto de facilitar a sus egresados una mayor movilidad en el mercado laboral, tanto dentro de dicha jurisdicción como hacia fuera de ella —cambiando su radicación y su actividad, reorientando sus destinos y sus apuestas—, en cambio, *no aseguran* que ese supuesto potencial de mayor movilidad laboral se concrete en un determinado entorno, es decir para que allí se generen las dinámicas de emprendimientos y los puestos de trabajo acordes con las expectativas incrementadas de los escolarizados, de modo que el tránsito educativo exitoso no desemboque en una corriente emigratoria.

En realidad, no es sólo que las inversiones educativas no aseguran las premisas dinámicas —las *condiciones suficientes*— para que ese capital huma-

ciadas en el Club Universitario a propósito del libro mencionado de Varela: «*Esa expresión, instrucción del pueblo, tiene un sentido técnico que no puede tergiversarse en manera alguna. No es posible confundirla ni con la poderosa ilustración de las clases elevadas, ni con los adelantos mecánicos de la industria, ni con el desarrollo económico del comercio. Y tomando la expresión en su sentido técnico, único en que debe ser tomado, es absurdo decir que "la instrucción del pueblo salvó a la Inglaterra..."*». Todos sabemos [...] que durante el **primer cuarto de este siglo**, era una cosa lamentable, desastrosa, **la instrucción del pueblo** en Inglaterra. En 1804, se hizo una de esas investigaciones concienzudas [...] y resultó [...] que sólo asistía a las escuelas un niño por 1712 habitantes [...] proporción aterradora... En 1818, nueva investigación [...] y no se hicieron notar progresos sensibles. Y llegamos al límite **del primer cuarto de siglo** [...] y bastante más tarde todavía que, probándose por la experiencia el deficiente resultado de la iniciativa privada, entró en combate la iniciativa del Estado y ha ido progrediendo de año en año —no lo suficiente sin embargo para que la Inglaterra deje de ocupar un puesto subalterno en la escala de los grandes progresos escolares. Esto probará al Sr. Varela [...] que la instrucción del pueblo no es el barómetro exclusivo de la civilización y del poder de las naciones, cumpliéndome recordar, para dejar liquidado este punto, lo que verdaderamente salvó de la bancarota a la Inglaterra en el **primer cuarto de este siglo**, y aún después. Fue el saber y la experiencia de una poderosa aristocracia, virilmente formada en las lides de la libertad, en la práctica de esas bellas instituciones representativas, que el Sr. Varela considera como adminículos subalternos de la civilización. Fue la sorprendente habilidad de esa raza que [...] buscaba constantemente el desarrollo y el ensanche de sus vastas relaciones de comercio, preparando la formación de los vínculos que más debieran contribuir un día a mantener y fortificar la paz de las naciones. Fueron en fin los grandes descubrimientos industriales que coincidieron con aquella época fecunda [...] ¡El poder y la riqueza, no eran sino los productos inmediatos o remotos de las viejas instituciones inglesas!» (J. P. Varela y C. M. Ramírez: *El destino nacional y la Universidad*, Montevideo, Biblioteca Artigas, col. Clásicos Uruguayos, I, pp. 22–24). Cabe señalar que Varela no respondió a estos señalamientos críticos de Ramírez sobre la instrucción del pueblo inglés, lo que permite sospechar que su afirmación inicial ni siquiera tenía algún respaldo empírico.

no sea *retenido* dentro de la jurisdicción que asumió o subvencionó los costos de su formación. El asunto es más grave, por cuanto tampoco aseguran las *condiciones necesarias* para incorporar capitales humanos —ya sea formados en el medio o en el extranjero— con mejores niveles de calificación. Por el contrario, una vez que existen las dinámicas empresariales y los entornos cívico-institucionales apropiados —por ejemplo, las condiciones y disposiciones que C. M. Ramírez encontraba en el pueblo inglés (nota 11), a pesar de su desastroso sistema escolar—, entonces, las deficiencias de capacitación de la oferta de trabajo localmente formada, pueden ser suplidas mediante la incorporación de inmigrantes, deliberadamente atraídos por incentivos salariales. (Por ejemplo, Estados Unidos vio beneficiado su desarrollo industrial por la disponibilidad de ingenieros y mecánicos suecos, especializados en la rama metalúrgica.) Lo anterior no significa desconocer los aportes que las inversiones educativas pueden realizar a la consolidación de esas dinámicas exitosas, si no descartar cierto tipo de argumentación utilizada para urgir dichas inversiones, que incurre indefectiblemente en la falacia —ya señalada— de inversión de los antecedentes y los consecuentes. En todo caso, a partir de las consideraciones anteriores, la única conclusión que queda en pie es la siguiente: tanto para retener al capital humano localmente formado, como para atraer al formado en otras jurisdicciones, es preciso contar con virtudes cívico-institucionales y premisas dinámicas ajenas a las inversiones educativas.

Por otra parte, la presunción de una mayor movilidad laboral asociada a la prolongación de los años de escolarización, debe ser acogida bajo beneficio de inventario, sometiéndola a una batería exigente de controles conceptuales y empíricos. Por lo pronto, en el plano de la mera especulación, cabe desarrollar una presunción contraria: el aumento de la escolarización conllevaría un reajuste al alza de las expectativas y de las exigencias de la oferta laboral calificada, su renuencia a aceptar desplazamientos, aún transitorios, que redunden en ocupar posiciones de trabajo y salarios inferiores al estatus asociado a su formación educativa. Podríamos, pues, anticipar una rigidez mayor de la oferta laboral calificada, lo que se reflejaría en el alargamiento diferencial de los períodos en que están desocupados, la cantidad de tiempo que les toma encontrar empleo, una vez perdida su inserción previa, todo ello agravado, en la medida en que el mercado laboral en el que operan, entra en un proceso de reconversión productiva y de «destrucción creativa de empleos». Sobreabundan las confirmaciones empíricas de esta presunción negativa, por más que las mismas deben ser cuidadosamente balanceadas con consideraciones complementarias acerca de las complejas dinámicas involucradas. Así, por ejemplo, refiriéndose al mercado laboral sueco, señala Lindbeck: «Además, durante los años sesenta los estudiantes de enseñanza secundaria eligieron en gran parte líneas educativas *teóricas*. Esto significa que debemos esperar un acusado aumento del stock de personas en busca de empleos de 'cuello blanco' también a un nivel inferior al nivel "académico profesional" y consiguientemente también con toda probabilidad una tendencia hacia el exceso de oferta de empleados de cuello blanco por debajo del nivel de personas con educación universitaria. De hecho, podemos comprobar ya en el mercado

*laboral sueco el paro creciente para aquellas personas con educación universitaria y para otros tipos de empleados de cuello blanco, fenómeno nuevo en el país. Al mismo tiempo, y particularmente durante los auges, existen numerosos puestos sin ocupar para obreros de cuello azul».*¹²

Desde una perspectiva más amplia, los incrementos promediales de calidad y de extensión que logra una población en materia de escolarización —o en cualquier otra dimensión similarmente registrable en términos de avances capitalizables a nivel micro— no proporcionan por sí mismos el tipo de músculos y de materiales que se requieren para resolver los problemas específicos de articulación y de agregaciones rendidoras que se plantean a nivel meso y macro. Para reconocer la especificidad de esos problemas, no es preciso dejarse arrastrar por la pereza conceptual y la irrelevancia explicativa que exhiben las teorizaciones «estructuralistas»: basta apelar, por ejemplo, al vasto repertorio de instancias en las que las maximizaciones locales inducen resultados subóptimos —como en el caso del Dilema del Prisionero—, así como resultados contrarios a los perseguidos. Y para que quede claro que nuestra insistencia en denunciar las falacias asociadas las apuestas educativas, es algo más que un reflejo de nuestra desconfianza con respecto a las propensiones autoritarias, uniformizadoras y desigualitarias que encuentran terreno fértil en los aparatos de escolarización formal —propensiones que sólo pueden ser neutralizadas con recursos provenientes de las mejores tradiciones cívico—institucionales, de las confrontaciones políticas— nos limitaremos a mencionar a las nuevas generaciones de adictos a la falacia de composición: nos referimos a todas aquellas escuelas de gerenciamiento y administración empresarial —por ejemplo, «los círculos de calidad», «la calidad total», etc.— que pretenden localizar exclusivamente dentro de cada empresa las fuentes de las ventajas competitivas y de los dinamismos productivos.

Los tránsitos escolares y las plataformas del desarrollo económico-social

Ni el más despistado de los profetas de «la capitalización a través de los tránsitos escolarizadores» se arriesgaría a considerar a la educación como condición suficiente para mejorar los indicadores del desarrollo económico y social: son demasiado abundantes las refutaciones disponibles.

Así, por ejemplo, la calidad y los rendimientos de los tránsitos escolariza-

12. Lindbeck: o. cit., p. 75. De cualquier manera, para sacar conclusiones firmes de la información disponible a ese respecto, sería preciso aislar —operación que, a primera vista, resulta muy problemática— las incidencias respectivas de dos variables —una «genuína» y otra «espuria»— que operan en sentido opuesto. Por el lado de la oferta, se trataría de registrar, a través de encuestas, la mayor rigidez laboral asociada al aumento de los años de escolarización; por el lado de la demanda, habría que identificar los sesgos distorsionantes del «efecto selector» de la escolarización, es decir la propensión creciente de los empleadores a utilizar los antecedentes educativos como un filtro indiscriminado (aun para aquellos puestos de trabajo poco calificados), lo que llevaría, en el límite, a convertir la mayor movilidad de esa oferta de trabajo, en una profecía autocumplida, «artificialmente» inducida.

dores disponibles en Estados Unidos para la población menor de 18 años, han sido —y siguen siendo— sistemáticamente inferiores a los alcanzados por países cuyos indicadores están muy por debajo de los estadounidenses. Y en lo que se refiere a la escolarización de nivel superior, el cotejo entre la de Estados Unidos y la de Rusia tampoco favorece a la primera. La segunda proporciona, a la salida del tránsito escolar, ingenieros, químicos, matemáticos, biólogos, mejor preparados. Sin embargo, el panorama se invierte cuando esos egresados se incorporan a esquemas institucionalizados de investigación y de producción, cuando son expuestos a la intemperie de la opinión pública, donde todas las minorías y disidencias están, en principio, legitimadas.

En realidad, los rendimientos mediocres del sistema escolar estadounidense en lo que tiene que ver con su producción a niveles masivos, no pueden calificarse como fracasos, sino que responden a prioridades deliberadas o, por lo menos, asumidas sistemáticamente: hasta los 18 años, el énfasis no reside en el adiestramiento intelectual, sino en el cultivo de ciertas idoneidades morales y cívicas, por lo que no sería sorprendente que, sometidos a un test de aprendizaje, los estudiantes estadounidenses resultarían calificados por debajo de sus pares escolarizados en países retrasados, incluso los de un país como el Uruguay, que ha sufrido un descenso notorio en ese terreno, durante las últimas tres décadas. En cuanto a la educación superior, vale la pena recordar que una alta proporción de los estudiantes norteamericanos con mejor coeficientes intelectuales se dedican a los estudios legales, atraídos por la jerarquización privilegiada que detenta la administración de la justicia, no sólo en el ejercicio cotidiano de la ciudadanía, sino también en el propio proceso político-institucional. Dado ese énfasis, no cabe sorprenderse de algunos desniveles registrables en el plano de los egresos de ciertas especializaciones científicas.

En el otro extremo, si las virtudes e idoneidades capitalizables a nivel individual fueran condiciones suficientes para alcanzar mejoras de los indicadores económicos y sociales, la población checa tendría que estar disfrutando de logros superiores a los de cualquier otra población.

Descartadas ese tipo de apuestas excesivas, los seguidores de la inversión escolarizadora se refugian en la postulación, menos escandalosa, de los logros de dicha inversión como condiciones necesarias para la mejora de los indicadores de desarrollo económico y social. Esto equivale a afirmar que la ausencia de dichos logros se constituiría en un obstáculo infranqueable para llevar adelante trayectorias ascendentes de acumulaciones exitosas.

Para discutir con cierto rigor y prolijidad esas pretensiones, habría que exigir a quienes las defienden que establecieran ciertas distinciones mínimas entre las posibles modalidades de ese supuesto impedimento, según que éste operara para inviabilizar la radicación de determinados tipos de emprendimientos (¿cuáles?), o pusiera límites (¿dónde?) a su posterior despliegue, o retrasos de ritmos y postergaciones en el tiempo (¿cuántos?) de etapas de profundización y maduración de las inversiones, etc. Además, tendrían que especificar el antecedente en sí mismo, es decir, los niveles de escolarización —en calidad y extensión— por debajo de los cuales las dinámicas de acumulación se verían trabadas.

En efecto, dado que, en la actualidad, cualquier país puede beneficiarse de los esquemas de escolarización ajenos —y, por lo tanto, no enfrenta impedimentos mayores para reclutar elites especializadas de dirigentes, gerentes y técnicos, ya sea enviando a nativos a capacitarse en el extranjero, ya sea atrayendo a nativos de países más avanzados—, las limitaciones y los techos deberían localizarse en las deficiencias generalizadas de escolarización que exhibiría la población, en cuanto ámbito de reproducción renovada de los contingentes de trabajadores capacitados o capacitables sin grandes costos ni demoras. Sólo después de haber cumplido todas esas etapas, resultaría posible poner a prueba su pertinencia y relevancia. Casi siempre se han refugiado en la impunidad de las formulaciones poco concretas, y cuando se han arriesgado a establecer ejemplos han errado, han presentado trayectorias ascendentes de países cuyos esquemas de escolarización presentan serias deficiencias, sobre todo en lo que hace a sus alcances masivos: tanto el caso ya mencionado de Estados Unidos, como Brasil, Italia e India, ilustran distintas formas, ya sea de compensar las desventajas asociadas a tales deficiencias o retrasos relativos, ya sea de introducir *by-pass* en los procesos de capacitación de los trabajadores.

Así, por ejemplo, grupos industriales brasileños, filiales de empresas alemanas, han competido exitosamente en terceros países con sus propias matrices, mediante ofertas audaces por su diseño y por su articulación de servicios anexos, en las que se recogían hallazgos innovadores desarrollados previamente en el propio Brasil. En ese caso, así como en lo referente a los desarrollos explosivos de ciertos sectores de industrias «livianas» en Italia, todo parece indicar que se aprovecharon legados profanos de discernimientos y destrezas artesanales, tradiciones de familiaridad con ciertos materiales, con la resolución de problemas de equilibrio y de diseño, etc., para acortar o saltar por encima de las brechas de escolarización e, incluso, para no pagar tributo a las rigideces que esta suele inducir.

De cualquier manera, no son pocos los esclarecimientos que podemos extraer de la refutación de esa presunción acerca de las conexiones entre la escolarización y la movilidad laboral. Por lo pronto, confirmamos la falacia de composición que subyace a esa presunción. En efecto, tomando a cada trabajador por separado, es decir como alguien «reclutable para una zona franca», parece razonable concluir que un escaso o deficiente tránsito escolar dificulta y enlentece los procesos de asimilación de nuevos esquemas productivos y tecnológicos. Sólo que esa misma conexión no se cumple necesariamente cuando esos mismos trabajadores, con retrasos en materia de lecto-escritura y de razonamiento matemático, son incorporados a circuitos capaces de retener y condensar matrices profanas de aprendizajes, de abrirlas a desafíos y confrontaciones exigentes, de desencadenar procesos de innovación a través del *learning by doing*.

Por el contrario, resulta mucho más expedito el camino para que la conexión dinámica en cuestión se invierta: las inserciones laborales en emprendimientos dinámicos y con oportunidades de promoción, pueden proporcionar incentivos y condiciones ambientales favorables para corregir deficiencias y retrasos de educación básica, facilitando y acortando los procesos de aprendizaje de los códigos

y herramientas analíticas fundamentales. (En este caso, al dar por comprobada la presunta conexión dinámica se incurre en los dos tipos de falacia: de composición y de inversión de antecedentes y consecuentes.)

A esta altura, cabe sorprenderse ante la desacertada estrategia argumental con que se defienden habitualmente las inversiones educativas —en ciertas tradiciones, por lo menos—, ya que, como señalaremos en el remate de esta primera parte, no es necesario apelar a los dudosos rendimientos extrínsecos de la escolarización, en términos de sus aportes dinámicos al desarrollo económico y a la redistribución de la renta nacional. Dado que podemos esgrimir sólidas consideraciones para apreciar la relevancia intrínseca de los aportes educativos, ¿por qué apostar en un terreno tan resbaladizo? Sin pretender agotar aquí el tema, nos limitamos a sugerir que detrás de esas despistadas pretensiones se esconde una oscura vocación tutorial, un intento de sustraer a la función docente a la polifonía de apuestas e interpretaciones morales y cívicas, para fundarla sobre una plataforma neutralizada e inexpugnable. En ese sentido, eran mucho más francos y honestos los argumentos manejados en el siglo pasado por los promotores y abanderados de las inversiones educativa, los Durkheim, los Sarmiento y los Varela: lejos de ocultar, ponían por delante la moralidad política sustantiva de sus ambiciosos proyectos de «ingeniería poblacional» y de «domesticación de los rebaños humanos». Para ellos, la escolarización era, ante todo, el único instrumento de disciplinamiento de los pueblos, el laboratorio humano requerido para la imposición de virtudes civilizatorias y hábitos de laboriosidad, sustrayendo a los individuos a las pendientes degenerativas, a las inercias y dispersiones de las tradiciones y opiniones profanas. La diferencia entre el primero y los dos restantes, es que, mientras aquél mantenía un vínculo de continuidad entre el poder tutorial ejercido en el aula y un cierto legado —confusamente concebido— de las mejores acumulaciones sociales, en cambio, los dos últimos se animaban a llevar la falacia de composición a sus últimas consecuencias: la «fabricación de ciudadanos de probeta» y la eugenesia poblacional. En efecto, para ambos se trataba, por un lado, de atraer inmigrantes provenientes de las matrices exitosas de idoneidades civilizatorias y, por el otro, formar los nuevos contingentes a partir de la zona franca escolar —sustraída a las influencias perniciosas del medio—, operando preferentemente con los hijos de los emigrantes —menos contaminados—, de modo de ir reemplazando o diluyendo los núcleos «nativos» de ciudadanía, cargados con sus densidades de memorias y relatos profanos.

De ese modo, los grandes proyectos educativos del siglo pasado, al otorgar prioridad a las inversiones educativas como palancas decisivas del progreso económico y civilizatorio, podían redimirse de la falacia de composición, al asumir desembozadamente los alcances estrictamente políticos de dichos proyectos, sus pretensiones de fundar nuevos pueblos y nuevas naciones a partir de las zonas francas de escolarización. No separaban sus propuestas educativas de sus expectativas de operar como estadistas, pastores de los rebaños humanos, conductores de los destinos de los pueblos en sus intentos de fundación de nuevas asociaciones políticas, a partir de fojas cero. En todo caso, las pretensiones incorporadas a esos proyectos de «domesticación de los profanos», los asimilaba a las de los

asentamientos colonizadores en territorios habitados por poblaciones salvajes, a las que sólo se las puede rescatar para la civilización y el progreso, «tomando a sus miembros de a uno en uno», logrando que olviden totalmente sus referentes propios o renuncien a ellos. Y dada la escala gigantesca que asumen los experimentos refundacionales de los educadores—estadistas, pierde pertinencia referirse a ellos como incursos en falacias de composición: *ya no se trata de mejorar la situación de un pueblo sobre la base de corregir las dotaciones localizadas en sus miembros, tomados por separado, si no de algo radicalmente distinto, la configuración de una nueva unidad de destino, desvinculada de sus antecedentes*, algo que exige ser juzgado con otros padrones de pertinencia y adecuación.

La contribución de los «ascensores educativos» a la movilidad laboral

Los herederos actuales de esos colosales proyectos educativos —y el Documento Preparatorio se inscribe cómodamente en esa línea genealógica—son mucho más modestos que sus antecesores, por lo menos en lo que hace a aquellas pretensiones que se animan a explicitar. Persisten en recomendar las «soluciones de rescate de uno en uno» para remontar las pendientes de retrasos, sólo que ahora lo hacen en un terreno más acotado y familiar, en el que, a primera vista, sus planteos resultan pertinentes: la movilidad laboral y social, es decir, la probabilidad de que los individuos logren insertarse en puestos de trabajos y accedan a niveles de ingresos, superiores con respecto a los de los hogares y los entornos en que han sido formados.

El acierto de tales recomendaciones depende, en último término, de la exactitud de sus diagnósticos. Según éstos, la fuente principal de las rigideces que impiden o disminuyen la movilidad de ciertos núcleos, sus posibilidades de aprovecharse de las oportunidades de promoción laboral que se abren, residiría, ante todo, en sus desventajas dotacionales: las limitaciones de sus recursos cognitivos, de su idoneidad para manejar códigos y procesar informaciones, la rebaja de sus expectativas, etc., es decir, «las huellas impresas en su cabeza» por sus antecedentes desfavorables.

Precisamente, el diseño inicial de los ascensores sociales «oficiales» se alineó con dichos diagnósticos: los tránsitos escolares y la provisión de puestos públicos para personas con escasas calificaciones, estarían destinados a reparar las huellas «negativas» o a imprimir contrahuellas. Aún en la época en que fueron montados esos ascensores, todo indicaba que para que una población —o sus miembros más retrasados— empiece a remontar la pendiente, resultan escasamente rendidores las fórmulas de «rescate de uno en uno», la creación discrecional de puestos de trabajo para los postergados, el aumento de los años de escolarización cumplidos por el conjunto de la población. Esa misma ampliación a toda la población de los accesos a los esquemas de educación formal, fue reclamada como la culminación de los ascensos cívicos logrados en otros planos. Los grados educativos significaban la consagración de las victorias sucesivas —pro-

tagonizadas públicamente, ante todo, por partidos políticos y organizaciones sindicales— contra las exclusiones políticas, contra las bajas remuneraciones salariales para los empleos menos calificados, contra las barreras discriminatorias y compartimentaciones de origen, contra el fatalismo y la impotencia, etcétera.

Incluso los reducidos núcleos que utilizaron exitosamente los «ascensores educativos» —o las tímidas políticas de creación de empleos— se vieron estimulados y respaldados, en sus intentos de trepar la pendiente, por aquellos relatos y consideraciones públicas que condenaron como injustas a dichas barreras y compartimentaciones heredadas, emplazando a las instituciones a asumir un papel militante en su demolición. Las escasas trayectorias exitosas asociadas a los tránsitos educativos y a las medidas gubernamentales de creación de empleos, no hicieron más que agregar algunas gotas a una marea ascendente mucho más amplia, que no transcurría por esos estrechos canales y que, además de empujar esas gotas hacia arriba, les abría el paso, derribando obstáculos.

Y si en algunos países la atención y el repertorio de relatos de movilidad exitosa fueron monopolizados por los flujos minoritarios que circulaban por dichos canales conspicuos, eso sólo refleja que en esos medios faltaron los cronistas y aedos capaces de exaltar las mucho más numerosas (aunque menos prestigiadas) epopeyas profanas de todos aquellos quienes, a pesar de sus orfandades en materia de escolarización —y, por lo tanto, desprovistos inicialmente de los adiestramientos intelectuales y de familiaridad con los códigos interpretativos básicos— se apoyaron en tradiciones y referentes públicos de amplia circulación entre los estratos populares, para desafiar sus desventajas de origen y hacerse un lugar en circuitos productivos, comerciales y cívicos previamente depurados de prejuicios discriminatorios. Nos referimos, por ejemplo, tanto a quienes encontraron dentro de las empresas, a las que ingresaron como personal descalificado, las oportunidades de capacitación y de promoción a cargos de mayor responsabilidad o especialización, como a quienes —habiendo o no recorrido esa misma trayectoria— instalaron sus propios talleres, granjas, comercios, servicios, etc. y aprendieron a compensar por su cuenta sus déficit de escolarización.

La demolición pública de las barreras discriminatorias

Así, pues, son múltiples las lecciones que podemos extraer del testimonio de esas trayectorias de autopromoción y ajuste hacia arriba de las expectativas. En primer lugar, el volumen de los que antes y ahora circulan por esas pistas supera varias veces al de los que lo hacen por las carreteras oficiales de la enseñanza formal y la provisión gubernamental de empleos, a pesar de que casi siempre todos los focos, las cámaras y los micrófonos están dirigidos hacia las mencionadas carreteras. En segundo lugar, unos y otros transéuntes exitosos, los de las pistas y los de las carreteras, habrían debido sobrellevar cargas desmedidas en razón de sus antecedentes desaventajados —a la hora de solicitar créditos, de adquirir información y destrezas especializadas, de ganar autoridad y credibili-

dad, de ampliar las clientelas de sus prestaciones, de agregar a los anteriores nuevos vínculos de amor, amistad y de vecindad, etc.— si no fuera porque sus iniciativas de nivel micro encontraron respaldos en configuraciones públicas de relatos y expectativas favorables a dichas iniciativas.

Dicho de otra manera, los ascensores educativos no funcionan allí donde alrededor del candidato en ascenso no concurren expectativas y respaldos compartidos, donde, por ejemplo, los profesionales de origen humilde son mal recibidos en su propias corporaciones y colegios especializados, donde tienen que enfrentar a desconfianzas arraigadas para conquistar su clientela, donde los bancos no están dispuestos a financiar su instalación, donde encuentran cerrados los accesos a ciertos circuitos privilegiados de acreditaciones y de familiarizaciones profanas, etc. En realidad, lo que resulta determinante en este punto, no es tanto el franqueo de los accesos ni las predisposiciones positivas a habilitar oportunidades a un nuevo tipo de postulantes, sino el montaje de un sistema público — más o menos institucionalizado en su aplicación— de puniciones a las prácticas discriminatorias, lo que implica deslegitimar todos aquellos criterios «inerciales» que encadenan el destino de las personas a sus *orígenes* y *antecedentes*. (Al respecto, cabe consignar que en países relativamente despoblados y a los que se vuelcan corrientes inmigratorias masivas, se torna más difícil de justificar el ejercicio público de discriminaciones en base a los antecedentes desfavorables, ya que una buena parte de la población se ha abierto paso desde circunstancias adversas y ha aprendido a luchar contra el fatalismo.)

En tercer lugar, la mejor ilustración de las limitaciones de este tipo de recursos de nivel micro —los ascensores escolares y la provisión gubernamental de empleos—, cuando operan aisladamente, son sus fracasos más recientes, su impotencia para contrarrestar las nuevas modalidades de inercias diferenciadoras, de transmisión hereditaria de asimetrías de oportunidades: así como sus éxitos anteriores dependían del concurso de dispositivos cívicos de otro nivel, ahora también los nuevos frentes de batalla —contra las asimetrías discriminatorias en perjuicio de las mujeres, por ejemplo— se han trazado más allá del plano micro, por lo que, ahora también se trata de denunciar públicamente y exponer a confrontaciones exigentes a los circuitos transmisores de esas diferenciaciones, no sólo para dar oportunidad a los discriminados negativamente a demostrar que vale la pena arriesgarse a apostar e invertir en ellos, sino también para que quienes contribuyen o se benefician de esas discriminaciones salgan de su actual impunidad.

En cuarto lugar, los bajos rendimientos comparativos de los enfoques centrados en el nivel micro para romper círculos de estancamiento y de pobreza, resultan insoslayables en el terreno de la educación, allí donde es posible cotejar los rendimientos de las «zonas francas de escolarización» con tránsitos no escolares de aprendizajes, capacitaciones y movilidad laboral. En este punto, el Documento Preparatorio no sólo se alista con los enfoques micro —como era de esperar en función de su marco conceptual— sino que, además, desconoce los testimonios acumulados a lo largo del presente siglo, dando por incuestionable que «*la experiencia ha demostrado* [?] *el valor de promover en particular la en-*

enseñanza primaria universal de alta calidad. En Asia oriental, por ejemplo, la enseñanza elemental para todos y el acceso general a la enseñanza secundaria y superior han sentado las bases para la participación en el crecimiento y han contribuido de manera sustancial a la ascensión social» (PPA, III, 130).

La reiteración infatigable de esas «conclusiones de la experiencia» por parte de las autoridades educativas y los expertos internacionales, no hace más que prolongar equívocos, tan persistentes como nocivos, acerca de las contribuciones específicas que realizan las coberturas institucionalizadas de servicios de escolarización, tanto en lo relativo a la neutralización de las asimetrías de oportunidades y la reproducción inercial de desventajas iniciales, como en lo relativo al aumento de la productividad laboral y a la promoción de inserciones laborales exitosas.

En efecto, la implantación de esas coberturas, con alcances generales, esconde dos tipos de contribuciones —o intentos de incidir sobre los destinos de los individuos y los pueblos— de muy distinto nivel, relevancia y repercusión. En un extremo se ubican los posibles impactos de los procesos micro, es decir todas aquellas mejoras que «sentarían sus bases» en «lo que queda en la cabeza» en un sentido amplio, que incluye no sólo conocimientos y manejo de códigos, sino también capacitación para cualquier tipo de aprendizajes. Sobre este tipo de impactos o contribuciones suelen centrar su atención las autoridades y los expertos en materia de educación, a pesar de los abundantes indicios que autorizan a relativizar dichos impactos. *«No obstante, es bien sabido [...] que el status social, educacional y ocupacional de los padres tiene todavía un gran efecto sobre el tipo y duración de la educación de los hijos, al igual que sobre los logros conseguidos una vez completada la educación. Particularmente, son muchos los estudios que señalan que los desplazamientos en la movilidad social hacia posiciones elevadas dentro del empresariado y la administración pública no pueden calificarse de “espectaculares” precisamente en ningún país desarrollado. La literatura internacional es rica en ejemplos que muestran que las posiciones de los hijos están altamente correlacionadas con la posición social de los padres, y también que las escuelas funcionan como una especie de “sistema de remolque” para los hijos de distintos tipos de hogares. En las anteriores “sociedades clasistas” estos remolques estaban basados en buena parte en las diferencias de renta y las diferencias en los niveles de aspiración de los hijos y sus padres. Quizás en la actualidad el sistema de remolque esté mucho más relacionado con las diferencias en los logros escolares —en todo el recorrido del sistema escolar— de los niños con bases familiares distintas, diferencias que han sido documentadas en muchos estudios».*¹³

13. Lindbeck, o. cit., p. 122. Complementariamente, el mismo autor señala que «el sistema educativo puede tener un efecto de apalancamiento sobre las capacidades personales de los individuos [...] El problema se acentúa si, como es probable, existen diferencias sistemáticas en este efecto de apalancamiento sobre los niños de distintas familias [...] **Supongamos**, por ejemplo, que los efectos de la educación son mayores para los niños procedentes de familias con “profesiones elevadas” y educación superior (que se supone que también poseen unas rentas más elevadas). Entonces, una expansión general de la educación po-

En cambio, muy distintos son los impactos y las contribuciones de esas mismas coberturas, en tanto operan y se suman a otros operadores, a niveles de procesos meso y macro, emitiendo señales públicamente autorizadas sobre las inclusiones cívicas, respaldando el combate contra las exclusiones y las asimetrías, estableciendo encadenamientos entre los tránsitos escolares, por un lado y, por el otro, ciertos circuitos de distribución de oportunidades laborales, de generación de líneas de inversión e investigación.

Las coberturas escolares y sus impactos agregados sobre la movilidad laboral y cívica

A partir del discernimiento de los dos niveles, se facilita enormemente la confección de un balance de los impactos específicos de las coberturas escolares capaz de recoger ciertos testimonios insoslayables acerca de sus rendimientos a la hora de enfrentar las principales rigideces cívicas, económicas y laborales. En efecto, en cuanto operadores de nivel meso y macro, las instituciones y los servicios escolares se limitaron a acompañar con retrasos notorios y a regañadientes, los avances sucesivos y los empeños públicamente asumidos de ciertos grupos discriminados —en particular, las mujeres, las minorías de ascendencia africana en Estados Unidos— en pos de revertir las asimetrías y desventajas que operaban en su contra.

El mismo tipo de retraso se registra en el otro frente: las ofertas y las modalidades de capacitación ofrecidas se limitan, en el mejor de los casos, a convalidar con sellos académicos los tipos y ordenamientos jerárquicos de profesiones acreditadas en los escenarios laborales y cívicos. En ningún caso han operado como avanzadas previsoras del tipo de conocimientos y destrezas que permitirían a sus egresados ir al encuentro del panorama de demandas futuras de recursos laborales y, en las últimas décadas, han sido crecientemente relegadas a la función secundaria de proporcionar los currículum académicos de sus egresados, a modo de una guía mínima para los procesos de selección del personal a contratar, en el entendido de que su capacitación principal se procesará al interior de los circuitos laborales.

Por otra parte, las rigideces y restricciones transitorias a las oportunidades que tienen los integrantes de una jurisdicción de alcanzar remuneraciones elevadas, operan en los planos macro y meso: tanto por el lado de los niveles de prosperidad, de ventajas competitivas, circuitos de acumulación dinámica, etc., como por el lado de las barreras y compartimentaciones discriminatorias. No es sorprendente, pues, que ambos tipos de trayectorias ascendentes, las que transcurren por las «zonas francas» y las que circulan por fuera de ellas, encuentren limitaciones y rigideces que se montan y se desmontan en otros planos, y para cuya

dría resultar en unas mayores diferencias en los ingresos, ya que los efectos de los inputs educativos pueden aumentar las capacidades escolásticas en mayor medida de los niños procedentes de familias de rentas altas que de los niños procedentes de familias de rentas bajas» (ib., p. 70).

superación ninguno de ellos está en condiciones de reclutar, por sí mismo, los recursos requeridos. Así, en un extremo, *«es verdad que un individuo puede aumentar su probabilidad de encontrar un empleo a través de una mejor educación, sólo que, para la sociedad en su conjunto, la reducción del desempleo esperable a partir de una mejora generalizada de la educación resulta incomparablemente menor —el hecho de que usted logre ver mejor al ponerse de pie no significa que todos verían mejor si todos hicieran lo mismo— y se torna insuficiente cuando se trata de justificar el sacrificio con recursos humanos preciosos que sería necesario asignar para lograr dicha mejoría generalizada»*.¹⁴ Paralelamente, en el otro extremo, ningún esfuerzo aislado es capaz de arrinconar y desautorizar públicamente a aquellas articulaciones cívicas de creencias y expectativas a través de las cuales se reproducen inercialmente las asimetrías y las discriminaciones.

En la medida en que esas articulaciones sigan en pie, los individuos con antecedentes de desventajas, incorporados a cargos públicos, tendrán muchas dificultades y tendrán que pagar altos costos para ascender en la escala de cargos, más allá del nivel de sargento (las escuelas de formación de oficiales se reservan la selección de los que ingresan), auxiliar de servicio, enfermero, conserje, o de cargos administrativos de inferior jerarquía. En el caso de que utilicen los tránsitos de escolarización, verán limitadas sus oportunidades de acceso a aquellos ámbitos donde se forman los profesionales con mejores y más cotizadas especializaciones, los expertos en las ramas de actividades más dinámicas, los gerentes y los administradores de empresas.

En términos generales, los avances que la ciudadanía de una jurisdicción consiga en esos terrenos —en torno de la distribución equitativa de las oportunidades de empleos calificados y de capacitación, de la neutralización de los arrastres inerciales de desamparos y desventajas, etc.— no surgirán de los planteos, enfoques y respuestas propias del nivel micro, sino de una larga y paciente tarea de demoliciones y de reconstrucciones, a nivel meso, del conjunto de pistas y plataformas de respaldo que disponen los integrantes de esa ciudadanía para salir al encuentro de testigos y asociados a sus mejores iniciativas y desempeños.

Las coberturas escolares y sus impactos desagregados

En lo que se refiere a sus impactos y contribuciones a nivel micro, la evaluación debe manejar, como referencia inevitable, el cotejo con los rendimientos de tránsitos no escolares de aprendizajes y capacitaciones, y ponderar las contribuciones diferenciales que unos y otros pueden hacer para contrarrestar la reproducción inercial de desventajas iniciales y de asimetrías de oportunidades.

Para apreciar los menguados impactos de las «zonas francas de escolarización» alcanza con comparar las dificultades que deben enfrentar y los rendimientos promediales que pueden obtener los niños y los jóvenes que sobrellevan un carga

14. Philippe Van Parijs (con la colaboración de M. Genet): «Allocation universelle et plein emploi».

de desventajas iniciales. El tránsito escolar implica para ellos un largo y penoso esfuerzo, con escasos estímulos y con pocas expectativas de salvar esa brecha inicial, de no quedar retrasados y añadir nuevos antecedentes negativos que limitarán sus oportunidades futuras. En efecto, dentro de esa «zona franca» no pueden apoyarse en sus mejores recursos, en todas las familiaridades, discernimientos y sabidurías profanas que han asimilado en su propio entorno. Por eso, los más sencillos aprendizajes —aquellos que otros recorren sin dificultades como meras prolongaciones de sus adquisiciones preescolares—, se convierten para ellos en empinadas montañas. En cambio, los aprendizajes encuentran toda clase de facilidades e incentivos cercanos, cuando se asocian directamente, al margen de las escolarizaciones formales, con inserciones laborales o con emprendimientos personales. En estos casos, la posibilidad de trayectorias de idoneidades ascendentes se apoya en el dominio ejercitado sobre ciertos asuntos, materiales y situaciones, en la confianza que otorga la resolución cotidiana de problemas y desafíos inéditos, en la extensión progresiva del repertorio de conocimientos y de las áreas sobre las cuales se ha logrado madurar criterios.

Una vez recorridos los primeros tramos de esas trayectorias ascendentes, están dadas las condiciones y los incentivos para intentar, por lo menos, suplir las carencias de un deficiente tránsito escolar: ya sea mediante esfuerzos autodidácticos, ya sea aprovechando las oportunidades de capacitación interna que las empresas más dinámicas ofrecen a sus trabajadores, o bien apelando a la creciente oferta de cursos paralelos de especialización, diseñados con criterios deliberadamente opuestos a los de las «zonas francas» y destinados a los que allí fracasaron o desertaron. En vez cortar los vínculos con los aprendizajes familiares, los cursos paralelos se esfuerzan por establecer todo tipo de continuidades y pasajes desde los dominios conocidos hacia los sucesivos niveles de codificaciones más abstractas.

La trayectoria de Luis Ignacio *Lula Da Silva*, obrero metalúrgico y candidato a la Presidencia de Brasil en 1994, ilustra una variante de este tipo de tránsitos no apoyados por la escolarización. Criado en un hogar carenciado del nordeste brasileño, emigró con su madre y sus hermanos a San Pablo siguiendo los pasos del padre, quien a esa altura ya había formado otra familia y desentendido de la anterior. Pasó por una infancia y adolescencia caracterizadas por toda clase de privaciones y desventajas, incluida la de los precarios servicios de escolarización a los que tuvo acceso. En su caso, las oportunidades de capacitación y de neutralización de las desventajas iniciales, le fueron brindadas a través de una inserción laboral que le permitió aprender el oficio de tornero y el difícil arte de hablar, oponerse y negociar.

La otra variante de este tipo de tránsitos, predominante en países con menor grado de diversificación industrial —como es el caso del Uruguay—, opera a través del sector de servicios, así como de los sectores de producción artesanal y agropecuaria. Quienes protagonizan esas trayectorias ascendentes, inmigrantes o nativos, empiezan como trabajadores o empleados dependientes de pequeñas y medianas empresas dedicadas a rubros tales como transporte colectivo de pasajeros, taxímetros, panadería, corte y expendio de cárnicos, bares, librerías, venta

y reparto de publicaciones periódicas, talleres de reparación, plomería, construcción de pequeñas viviendas, granjas, criaderos de aves, etc. A partir de su inserción laboral aprenden no sólo ciertos oficios, sino también todo lo relacionado con la gestión de dichas unidades de emprendimientos. El segundo paso suele concretarse a través de distintas modalidades de asociación con los titulares de esas unidades, mientras que el tercero lo independiza como propietario de dichas unidades. A partir de ese nivel, la expansión de sus actividades puede orientarse en sentido horizontal (adquiriendo varios omnibus, taxímetros, panaderías, bares, etc.) o en sentido vertical (incorporándose a los eslabones previos de la cadena de insumos y servicios que culmina en la actividad inicial).

Y bien, si comparamos este tipo de «ascensores informales» con los que operan a través de los tránsitos escolares y la creación gubernamental de empleos —para ser más exactos, los primeros son tanto o más «institucionales» que los segundos y terceros—, ¿cuál es la proporción de los que utilizan unos y otros para salir de una situación inicial de postergación? O, más decisivamente, ¿cuál de ellos otorga mayores facilidades y respaldos a lo largo de esa trayectoria? A la pregunta acerca de sus respectivos «éxitos cuantitativos», debemos responder que es difícil, aunque no imposible, reclutar indicios capaces de dilucidar el punto. En cambio, disponemos evidencias sobreabundantes acerca de los fracasos crecientes de las «zonas francas» escolares, de la creación gubernamental de empleos para corregir las asimetrías en la distribución del ingreso y de las oportunidades laborales.

No cabe sorprenderse de que ello sea así: en principio, y salvo que concurren esfuerzos deliberados para torcer esos sesgos, un destino personal sobre el que gravitan circunstancias iniciales desfavorables, tiene mucho más chances de recuperar esas desventajas y postergaciones si utiliza los canales «seudoinformales» que si apela a los canales «formales», con el añadido de que en su trayectoria exitosa va a obtener mejores ingresos que la casi totalidad de los que, contando con superiores ventajas iniciales, recorrieron dichos canales «formales».

Los rendimientos diferenciales de los «ascensores»

A pesar del aspecto paradójico de tales resultados, su explicación es sencilla. La configuración de ambos tipos de canales de oportunidades, facilita la apropiación sistemática de los «formales» por nucleamientos cívicos bien posicionados para beneficiarse sistemáticamente de los diferenciales de movilidad y de los recursos públicos destinados a esas modalidades de promoción, mientras que los núcleos más humildes cargan con todo tipo de desventajas en relación con el manejo de informaciones, discernimientos e influencias sobre los lugares y los aspectos que dan lugar a diferenciaciones reproducibles. No es casual, pues, que tales canales terminen orientando su oferta de prestaciones u oportunidades de modo que satisfaga las demanda de aquellos núcleos más visibles y mejor posicionados para aprovecharla. En cambio, los tránsitos «seudoinformales», por la acentuada dispersión de sus redes capilares —asociadas a una amplísima gama de cliques, tradiciones y afinidades— por su propia plasticidad y localización,

ofrecen resistencias mucho mayores a cualquier intento de ejercer sobre ellas controles y apropiaciones sistemáticas. Y por cierto, están al alcance directo y son más permeables a los esfuerzos de inserción de los sectores postergados.

En cuanto a los rendimientos diferenciales de ambos canales, medidos en términos de oportunidades de movilidad ascendente, lo que pesa en forma decisiva son las limitaciones de las «zonas francas de escolarización» para generar las familiarizaciones, las idoneidades y los incentivos requeridos para abrirse paso en los ámbitos laborales y empresariales. En efecto, salvo en circuitos muy reducidos y reservados núcleos con ingresos elevados —institutos destinados a la formación de niveles altos de dirección y administración empresarial—, los esquemas educativos se desentienden de cultivar disposiciones, expectativas y conocimientos relacionados con las disciplinas laborales, con la gestión de unidades productivas y comerciales, con el mundo de las finanzas, los créditos, el mercadeo, los proyectos de inversión, etc. En otros términos, el tránsito por ellos no proporciona a quienes más lo necesitarían (a los que arrastran desventajas iniciales, tienen retrasos escolares y pocas expectativas de culminación curricular exitosa y, por lo mismo, se ven empujados tempranamente hacia fuera de las zonas francas) ni siquiera una primera aproximación a los códigos que deberán manejar para desenvolverse en circuitos repletos de trincheras y murallas, en los que serán obligados a pagar peajes gravosos por su condición de néofitos: mientras que la escolarización los ha arrojado inermes —cuando no debilitados por sus fracasos y retrasos—, quienes ya pueblan densamente esos circuitos han ido acumulando posiciones y acreditaciones estratégicas de cara al control de las oportunidades de cargos relevantes, así como de las fuentes de distribución de los ingresos.

Impactos del divorcio entre las «zonas francas de escolarización» y el «mundo de los negocios»

Tales efectos negativos de las «zonas francas» se agravan cuando éstas se dejan llevar —y es el caso más frecuente— por aquellas propensiones y tradiciones intelectuales más hondamente arraigadas en los cuerpos docentes e, incluso, en los ámbitos académicos y «los del arte y la cultura». Nos referimos a esa especie de reivindicación corporativa de los ideales humanísticos y de la justicia contra un mundo «fenicio», plagado de mezquindades y rapacidades. Se trata, precisamente de aquel tipo de mapas y diagnósticos que el Documento Preparatorio ilustra en forma inmejorable. En la primera parte de este escrito, hicimos caudal de las ingenuidades de ese tipo de esquemas interpretativos. Aquí interesa concentrarse en lo que sucede cuando toda esa mediocre fantasmagoría se vuelca acriticamente en las «zonas francas», reproduciendo, por ejemplo, las peores y más inexcusables envidias de los intelectuales contra los empresarios exitosos, contra los banqueros, el mundo de las finanzas, de las bolsas de valores, así como la más estólida de las sabidurías convencionales, aquellas que siguen igualando el cobro de intereses con la usura y la expropiación directa de lo ajeno, las que repiten infatigablemente dicotomías, tan torpes como inoperantes, entre «lo productivo» y «lo financiero», o se llenan la boca con sofismas baratos. tales como

«lo financiero tiene que estar al servicio de lo productivo», convirtiéndose en cómplices —por pura vocación— de las expropiaciones sistemáticas que realizan empresarios oportunistas —pero dedicados al sector «real» de la economía, como si los servicios financieros fuera «irreales» e «improductivos»— sobre los ahorros de los más indefensos.

A partir del predominio de ese tipo de «sabidurías convencionales» en las «zonas francas» —avaladas, además, a nivel académico, por autores que gozan de prestigio en esos microclimas y que, como Habermas, las revisten con un ropaje vistoso— no es sorprendente que los estudiantes mejor calificados reproduzcan todos esos prejuicios, se ufanen de no haber entrado jamás a un banco, se enorgullezcan de no saber qué es un cheque, una letra de cambio o un pagaré, y consideren a la contabilidad como una especie de misterio diabólico. Y el desenlace de todo este adiestramiento es tan trágico como previsible: el montaje de una selección sistemática —comparable con la cría orientada hacia determinados rasgos en los animales domésticos— que, en su mejor performance, produce dos tipos de rodeos, ambos hemipléjicos y, en su peor, una clientela refugada en la que los desaprendizajes superan a los aprendizajes.

El destino vegetativo de los escolares exitosos

Una primera categoría está compuesta por los que recorren exitosamente los tránsitos de educación. En este caso, a menos que sus legados y familiarizaciones profanas les otorguen inmunidades contra los efectos «desertificadores» de las «zonas francas», el resultado es un fiel representante y condensador de todas las limitaciones de esa sabiduría convencional: se encarama sobre sus títulos académicos, desconfía de —o simplemente descalifica— la relevancia y pertinencia de los saberes y emprendimientos profanos, trata de establecer distancias con ellos, de poner al ejercicio de su especialización a salvo de interferencias y roces con otros tipos de desempeños o, por lo menos, de disminuir al mínimo y someter a control esas zonas de interferencias, donde su actividad entra en contacto con todo ese mundo —el de las ganancias, los cálculos de rentabilidad, la competencia abierta y franca por los mercados potenciales, etc.— que le enseñaron a considerar como «beocio», impuro. Para peor, lejos de que sus prejuicios le sirvieran, por lo menos, para asegurar su escrupulosidad profesional y su sentido de la equidad a la hora de negociar escalas de remuneraciones, lo entregan inerme, desprovisto de referentes y criterios sustantivos, a aquellos posicionamientos más crispadamente defensivos y corporativos. En cambio, ese mismo sendero de adiestramientos —de verdaderos desaprendizajes— nos garantiza, eso sí, su escasa capacidad para asumir planteos estratégicos de largo plazo, para comprometerse con tareas, emprendimientos y gestiones, que lo descentren de su especialización: es el vivo retrato de un hombre sin memorias y lealtades sustantivas, sin iniciativas, que, cuando no logra ocupar posiciones de privilegio, termina vegetando en algún nicho prestablecido, mascando su impotencia cotidiana para incidir en la marcha de los asuntos, mientras que los beocios «sin estudios», a los que ha aprendido a despreciar, le imponen su presencia y su audacia avasallante.

Los fracasados escolares y la «crianza salvaje» de empresarios exitosos

El segundo «rodeo» resulta «seleccionado» a partir del amplio universo de los que transitan por las zonas francas con escaso o nulo provecho, sólo que, a diferencia de los demás, salen ilesos e incontaminados de ese tránsito fracasado, y sin perder contacto con sus legados de codificaciones y familiaridades profanas. Tal incontaminación constituye, paradójicamente, la base de sus mejores potencialidades a la hora de insertarse en los circuitos laborales y empresariales, su mejor capital para beneficiarse de las oportunidades de capacitación y acreditación que se generan dentro de la extensa y compleja red de canales «seudoinformales» a los que ya hicimos referencia.

Y bien, aquellos países cuyos esquemas educativos se desentienden de la formación del personal que gestiona, administra y dirige, tanto las pequeñas y medianas, como las grandes empresas, están condenados a reclutar sus núcleos empresariales más dinámicos a partir de ese rodeo, apelando a un «sistema salvaje de crianza», obligándolos a soportar vientos y mareas, sin asignar recursos públicos al perfeccionamiento sistemático de sus idoneidades.

En ese sentido, resulta muy sintomático que el documento comentado ubique a «la educación oficial» como el punto sobre el cual los gobiernos deben volcar los máximos recursos para mejorar las oportunidades de aquellos núcleos cívicos que sobrellevan condiciones adversas. Tal recomendación incurre en un doble despropósito, nacidos ambos de una obstinada ceguera ante el destino de la gente, así como de un oscuro empeño en mantener bajo controles monopólicos los canales de transmisión cultural y de formación de las competencias cívicas.

Por lo pronto, y como ya señalamos, los principales beneficiarios de los tránsitos escolares —oficiales o no— son las clases medias, los núcleos que ya parten con ventajas y facilidades de aprendizaje, de modo que la inversión pública en educación opera en gran medida como una transferencia de recursos para financiar el acceso de grupos relativamente acomodados a las mejores oportunidades de inserciones laborales y de actividades profesionales bien remuneradas. Sólo que, claro está, como la generación de este tipo de empleos está sometida a restricciones que no se levantan por el aumento de la formación en calidad y en cantidad, el proceso expansivo desemboca, en un período no muy prolongado, en una doble encerrona: o bien en una oferta abarrotada de egresados con títulos educativos, lo que se traduce en la depreciación de tales títulos como vías de acceso a mejores oportunidades, en la mayor gravitación de los vínculos y ventajas heredadas a la hora de seleccionar entre dichos egresados, así como en mayores desestímulos a los pocos audaces que, partiendo desde situaciones postergadas, intentan subirse al «ascensor educativo»; o bien, en la limitación del ingreso a las etapas superiores de la educación —las únicas que podrían generar ventajas en las acreditaciones—, con lo que dichos ascensores, costeados por recursos públicos, sólo sirven para mejorar las oportunidades de movilidad de un núcleo muy restringido.

El segundo despropósito, más grave aunque complementario del anterior,

consiste en el descuido de los ascensores utilizados masivamente por los núcleos más desaventajados. Estos últimos no adquieren ventajas por sus tránsitos escolares y son empujados a ingresar tempranamente a los circuitos económicos, ya sea como titulares de un micro-emprendimiento, ya sea a los empleos menos calificados de unidades mayores. En algunos pocos casos, y mediante grandes sacrificios, su inserción económica les permite retomar los tránsitos educativos formales, pero, para una mayoría abrumadora, sus chances de mejorar dependen de los procesos de capacitación informal que llevan adelante dentro de esa inserción. Por lo mismo, la forma más idónea de asignar recursos y respaldos cívicos a la mejoría de sus oportunidades, consiste en institucionalizar y promover por diversos medios —incluyendo financiamientos, subsidios directos e indirectos, etc.— dichos procesos de capacitación, obligando a que los mismos incorporen sucesivamente niveles de aprendizajes crecientemente abstractos y sofisticados sobre todos los aspectos de la gestión y planificación de emprendimientos, de modo que no se conviertan en una preparación de «ilotas» ni de «lumenempresarios».

De hecho, dado que las microempresas se constituyen, por descarte, en la vía de inserción laboral más expedita para los núcleos cívicos desaventajados, es amplísimo lo que los gobiernos pueden hacer para ayudarlas a superar sus inevitables limitaciones en materia de gestión empresarial, planificación estratégica, configuración de redes de servicios y coberturas de riesgos de nuevas inversiones, articulaciones productivas y comerciales, etc. La única forma en que ese apoyo no se convierta en fuente de discrecionalidades y de oportunismos inducidos, es que el mismo se oriente, no ya al giro mismo de cada unidad aislada, sino al fortalecimiento genérico de su red a través de servicios compartidos que incluyan a la capacitación en lugares prioritarios.

En cambio, si se prolonga ese divorcio, promovido por las corporaciones educativas «tradicionales», entre una enseñanza «oficial» (incapaz de promover a los núcleos más humildes, ni de invertir en la apertura de oportunidades de formarse y ascender a los niveles de gerenciamiento y dirección empresariales) y el reclutamiento «informal» del personal para esos niveles (a través de una especie de «rodeo de crianza salvaje») entonces habrá que emplazar a los responsables de ese obstinado sesgo, a rendir cuenta del despilfarro de recursos públicos, así como de los efectos contraproducentes de esas asignaciones, de sus contribuciones a la segmentación de la ciudadanía.

En el marco de ese divorcio, la casi totalidad de las trayectorias exitosas de movilidad ascendente transcurren por fuera y sin respaldo institucional alguno. Dichos itinerarios permanecen ocultos a la mirada pública, se benefician de códigos y de circunstancias cuyo acceso es reservado a los iniciados, y sus triunfos no pueden ser compartidos como parte de un esfuerzo deliberado de la ciudadanía por neutralizar los condicionamientos transmitidos hereditariamente. Además, la propia índole «artesanal» de su formación, los prolongados peregrinajes que ella debe asumir, fomentan y reproducen modalidades de gestión rutinarias, desprovistas de capacidad de innovación y planeamiento estratégico.

La buena fortuna de estos «trepadores informales» —que multiplican va-

rias veces al de los que se benefician de los ascensores educativos y de la creación de cargos públicos— se origina, paradójicamente, en sus fracasos escolares. Estos los empujan a desertar de ese esfuerzo y a buscar otros caminos para superar su postergación.

Así, pues, los esquemas de escolarización marcados por acusados divorcios entre el mundo de los aprendizajes intelectuales, por un lado y, por el otro, el mundo de los emprendimientos, los «negocios» y el lucro, pueden ser justamente responsabilizados por sus contribuciones a la consolidación y reproducción sistemática de una modalidad perversa de dualización cívica —emparentable con el polimorfismo intraespecífico que se registra en las abejas y las hormigas, pero sin sus rendimientos agregados—, como resultancia de la cual las mejores potencialidades de una ciudadanía quedan condenadas a depender de dos «subespecies» de miembros teratológicamente involucionados e incapaces de asociar sus mejores virtudes: empresarios rutinarios y cortos de miras, en un extremo, profesionales y expertos con escasa vocación a asumir desafíos e igualmente rutinarios, en el otro.

Las virtudes intrínsecas de los tránsitos escolares

Por último, un tercer «rodeo» reúne al descarte de los dos primeros, y se integra con todos los que quedan atrapados en el medio de las dos salidas posibles: sus tránsitos por las «zonas francas de escolarización» —casi siempre mediocres, aunque no ello no cuenta decisivamente— no les abren oportunidades de inserciones económicas exitosas, pero consiguen castigarlos con su pesada carga de desaprendizajes y de rigideces añadidas, fomentando predisposiciones a rechazar ofertas de empleos poco calificados y disminuías capacidades para abrirse paso por su cuenta y riesgo. Es en ese rodeo donde se reclutan los vocacionales de los cargos públicos, los aspirantes a empleos terciarios, con escasas exigencias de calificación previa y pocas posibilidades de ascenso a cargos de mayor responsabilidad.

Nada autoriza a adjudicar mayores rendimientos comparativos a los tránsitos canalizados por las «zonas francas», con respecto a los que circulan por fuera de esas zonas: ambos operan a nivel micro, mientras que las barreras y compartimentaciones que dificultan la movilidad social, se montan y se desmontan en otros planos. En todo caso, ninguno de ellos puede reclutar por sí mismo el tipo de recursos requeridos para desautorizar públicamente dichas barreras. La diferencias entre uno y otro, en términos de mejorar las oportunidades de movilidad ascendente de los que parten con desventajas iniciales, deben localizarse en el plano de los aprendizajes, y allí, los tránsitos escolares tienen rendimientos decrecientes, al punto que amenazan convertirse en un auxiliar cada vez más poderoso de los procesos de dualización cívica.

Por último, una conclusión paradójica: el peor servicio que puede hacerse a la causa de la expansión de los servicios educativos a toda la ciudadanía consiste en apoyarla, tal como lo hace el Documento Preparatorio, en sus presuntas con-

tribuciones a la neutralización de las desventajas inerciales y de las asimetrías de oportunidades. Tal justificación, por lo pronto, opaca sus genuinos e intrínsecos méritos, sus aportes irremplazables: para gran parte de la población, esas «zonas francas» —a pesar de todas sus limitaciones y de las rémoras autoritarias que allí se reproducen— constituyen la única chance de asomarse a ciertos legados envidiosos de posibilidades cognitivas y expresivas, a la memoria de peripecias y conflictos decisivos en el devenir de la empresa humana; al dilema moral de Antígona; al renovado encanto del amor juvenil de Romeo y Julieta; a la física y a las matemáticas como «aventura del pensamiento», como registro de las hazañas intelectuales de los Pitágoras, Arquímedes, Galileo, Descartes, Leibnitz y Newton.

Son innumerables las «externalidades positivas» que se derivan para una ciudadanía del hecho de que sus miembros sean confirmados públicamente como herederos, tanto de esos legados universales, como de las continuidades históricas e institucionales asociadas a sus asociaciones políticas, a aquellos ámbitos en los que inscriben sus destinos y sus protagonismos responsabilizables. El tránsito por los servicios de escolarización constituye, no tanto la única forma de objetivar el aval de esos títulos de heredabilidad —ni tampoco el acceso a los depósitos que monopolizan la conservación de esos legados—, pero sí el recurso más idóneo que disponen las instituciones para otorgarles su respaldo inequívoco. En cambio, no podemos garantizar que todas esas virtudes se traduzcan directamente en beneficios medidos en términos de equiparaciones de las oportunidades de insertarse en empleos bien remunerados o de aumentos de la productividad laboral, a nivel micro,¹⁵ ni asociables sistemáticamente, en los niveles meso y macro, con la adquisición de ventajas competitivas, con la inserción exitosa en los circuitos de valoración de bienes y servicios —lo que implicaría desplazar a las ofertas tradicionalmente instaladas— o la superación definitiva de los retrasos experimentados.

15. Después de todo, el fracasado escolar o el más ignorante de los ciudadanos de un país avanzado tiene oportunidades de insertarse en encadenamientos productivos altamente rendidores y ver multiplicados los alcances de su actividad laboral, mientras que el más ilustrado y experto de los ciudadanos de un país retrasado encuentra dificultades para trabajar en su especialización y, una vez que lo logra, los rendimientos de su actividad son mediocres, por cuanto está obligado a dedicar gran parte de su tiempo a sortear escollos, a resolver artesanalmente las falencias institucionales y organizativas.