
EDUCACION, UNIVERSIDAD Y MERCADO DE TRABAJO *

Esteban Medina

1. INTRODUCCION

Ha estado extendida hasta hace poco tiempo —aunque aún disfruta de bastante crédito— la creencia de que la educación juega en nuestras sociedades un papel excepcionalmente importante. Esta creencia, nacida al hilo de la reestructuración social propugnada por las diferentes ideologías burguesas, atribuye a la educación la responsabilidad de ajustar las capacidades individuales a las necesidades sociales. En contrapartida, gracias al acceso a los centros educativos de casi todos los ciudadanos, se facilita la movilidad social ascendente y se fundamenta el sistema democrático en la idea igualitaria de la meritocracia y la igualdad de oportunidades.

De acuerdo con dichos supuestos, la educación ha de cumplir numerosos objetivos que tendrán, a su vez, múltiples y variados efectos en cada estudiante. Se parte de que la escolaridad formal entraña modificaciones profundas y beneficiosas para el individuo, gracias a las cuales asume el papel de persona,

* Este trabajo es una versión corregida de la ponencia que, con el título "Sistema educativo y proceso de cualificación: la crisis de los modelos conectivos", presenté en el Simposio Internacional Marxismo y Sociología de la Educación celebrado en Madrid, diciembre de 1983.

ciudadano o padre/madre de familia. De otro lado, la educación contribuye a la socialización en los valores de la sociedad al tiempo que contribuye a la emancipación y a la mejora de la calidad de vida. Finalmente, la educación proporciona al individuo aptitudes y cualificaciones profesionales que le permitirán concurrir, en condiciones más favorables que las de aquel que tiene menos años de educación, al mercado de trabajo, adquiriendo, en consecuencia, un *status* de importancia proporcional a los títulos conseguidos.

La traducción de esta creencia mítica en los efectos beneficiosos de la educación en los planes y políticas educativas, reforzados por teorías económicas a las que más tarde aludiré, es espectacular a lo largo de este siglo, pero especialmente en las dos últimas décadas. Al menos en los países occidentales, se reduce a cifras insignificantes la población analfabeta, se generaliza la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 14 ó 16 años, aumenta espectacularmente la proporción de estudiantes que acceden y finalizan el Bachillerato y, finalmente, mediante una política de libre acceso a la Universidad, ésta pasa de ser una institución formadora de élites y rezagada respecto a las necesidades de mano de obra calificada requerida por un sistema productivo en expansión, a una Universidad de masas desajustada, pero ahora por exceso, a las necesidades de mano de obra de una economía contraída y en crisis.

De este modo, y fundamentalmente en el sistema de educación postsecundaria, lo que se consideró una vez como avance social y base de futuras expansiones económicas, es ahora un problema en sí mismo que no solamente refleja la crisis económica, sino que la acentúa por los problemas sociales derivados de la alta tasa de paro y subempleo de los titulados. El desajuste entre educación y empleo asume, ya desde comienzos de los setenta, un aspecto preocupante que no haría sino acentuarse con el paso de los años. Los titulados universitarios empezaron a tener problemas desde la misma obtención de sus credenciales. Aun cuando acabaron por conseguir un empleo, disminuyeron sus ingresos reales y relativos, se deterioraron sus posibilidades de promoción laboral, y gran número de ellos se vieron obligados a emplearse en trabajos considerados normalmente por debajo de sus titulaciones y expectativas (Freeman, 1976). Aunque en una proporción variable por profesiones y especialidades, los propios estudiantes acaban poniendo en cuestión no sólo el valor adicional de la prolongación de sus estudios, sino el carácter de inversión que éstos parecían tener. En consecuencia, la mayor parte de los titulados parecen aceptar una ruptura entre nivel de educación y acceso a niveles superiores de empleo, ruptura que, al menos para los más lúcidos, supone entender ahora sus gastos en educación más como una forma de consumo que como una forma de inversión.

Pero no acaban aquí los «efectos perversos». La transición de la Universidad clásica a la Universidad de masas ha supuesto —como señala Lévy-Garboua, 1976:79— una degradación de la condición de estudiante, resultado de una disonancia entre dos imágenes de la Universidad que, aunque muy dife-

rentes entre sí, aún no están suficientemente separadas: una Universidad de matriculación reducida que conducía al mercado de élites y una Universidad de puertas abiertas que conduce, normalmente, al paro o al subempleo. El resultado de todo ello es que mientras la entrada a la Universidad —excepto para alguna facultad o escuela técnica superior— no presenta obstáculos, la admisión al mercado de élites está absolutamente controlada y filtrada. El estudiante se degrada, además, por la depauperación de una Universidad que sigue siendo formalmente clásica y que proporciona títulos formalmente idénticos a los del pasado. Con ello la Universidad pasa de ser un centro de aprendizaje a una instancia de pura selección. Los estudiantes acaban convirtiéndose en cómplices de una institución deteriorada: como no es posible exigir una educación adecuada, se acaban conformando con diplomas cada vez menos relacionados con el contenido que certifican. Prolongación de lo cual es la lucha individual del estudiante por obtener buenas calificaciones con la creencia, no siempre correcta, en que de ese modo podrá compensar la progresiva pérdida de valor de su título.

Los profesores —añade también Lévy-Garboua (1976:77)— acaban siendo asimismo cómplices involuntarios del deterioro de su propia actividad en la Universidad de masas. En una situación de degradación de sus condiciones de trabajo, bajo la presión de efectivos crecientes de estudiantes, sus tareas aumentan sin que aumenten sus compensaciones. Su tiempo libre, atractivo clave de la profesión docente, ha ido reduciéndose gradualmente al aumentar las responsabilidades administrativas, la participación en órganos de gestión y decisión, el control del contenido de conocimientos y la orientación de un número demasiado alto de estudiantes. Los cuerpos de profesores universitarios, sometidos a su vez a procesos de selección y promoción cada vez más prolongados y agotadores, se adaptan a la nueva situación de estabilidad, masificación y responsabilidades burocráticas crecientes, sacrificando las actividades de investigación y renovación del contenido de la docencia y contribuyendo, por tanto, a aumentar el deterioro universitario. Independientemente de las críticas que podría suscitar el «modelo de elegibilidad» de Lévy-Garboua, y las diferencias que puedan existir entre países, Universidades e individuos, algunos de los síntomas que señala parecen ser incuestionables.

La pregunta que, visto lo anterior, se suscita es: *¿Por qué siguen los estudiantes afluyendo masivamente a las Universidades como si nada hubiera cambiado a pesar del descrédito progresivo de las viejas alma mater, a pesar de que la misma afluencia descontrolada desvaloriza el título que piensan obtener?* Que la educación en general, y específicamente la educación post-secundaria, sufre en nuestros días una crisis profunda parece algo que nadie está dispuesto a poner en duda. El problema consiste en caracterizar esa crisis que, desde distintos puntos de vista, se suele asociar con aspectos económicos, fiscales y administrativos, con aspectos ideológicos o con aspectos relacionados con el control de los centros e instituciones educativas. Ahora bien, creo que

la respuesta a la pregunta anterior requiere el análisis de un cuarto aspecto relacionado con los tres anteriores, pero dotado de una cierta autonomía como área de investigación: las relaciones entre educación y empleo, entre sistema educativo y mercado de trabajo de mano de obra cualificada.

2. EDUCACION Y EMPLEO: TRES MODELOS CONECTIVOS

Desde los reformadores ilustrados del XVIII hasta nuestros días no han dejado de elaborarse argumentos que tratan de conectar el contenido y producto de la educación con el proceso económico, el aumento de la productividad y la mejora individual y colectiva de las condiciones de vida, por un lado, y con la reproducción de las relaciones de producción, los valores culturales e ideológicos, la integración de clases y la mecánica de la selección social, por otro. Que esta conexión existe parece evidente. Otra cuestión será ver si los modelos propuestos para explicarla resisten a la crítica o son empíricamente consistentes. Voy a analizar aquí tres de ellos: 1) el modelo tecno-democrático, de orientación funcionalista; 2) el modelo de la correspondencia, fundamentalmente radical o neomarxista, y 3) el modelo del credencialismo, de tradición weberiana y vinculado a las teorías del conflicto.

2.1. *El modelo tecno-democrático*

Supone, de entrada, una visión tecnocrática de la evolución de las sociedades. Tal como sugiere Randall Collins (1971:1005), la teoría tecno-democrática puede considerarse como una aplicación concreta de un enfoque funcional más general. La teoría funcionalista de la estratificación (Davis y Moore, 1972) se basa en las dos premisas siguientes: *a*) que las posiciones ocupacionales requieren específicas actuaciones cualificadas, y *b*) que dichas posiciones deben ser ocupadas por personas que tengan una capacidad natural o la hayan adquirido por educación. En consecuencia, para averiguar si la tecnología ha sido o no una causa de la expansión educativa, hará falta tomar en consideración: 1) los cambios en las exigencias de cualificación técnica de los diferentes empleos y los cambios en el logro educativo y en el rendimiento en el trabajo; 2) el tipo de formación que utilizan los individuos para acceder a las exigencias de cualificación de los empleos a los que aspiran y, finalmente, 3) la rentabilidad económica a través del empleo de la inversión realizada en su educación.

La respuesta a los *items* resume el modelo como sigue: el desarrollo económico y tecnológico ha generado nuevos empleos o ha profundizado en los ya existentes de forma tal que para poder ocuparlos es necesaria una inversión adicional en educación formal, inversión que tendrá unos rendimientos sociales e individuales en el sentido de promover, a su vez, el crecimiento eco-

nómico y tecnológico y de proporcionar al inversor individual en educación altas tasas de retorno pecuniario y estatutario. De acuerdo con este modelo explicativo, la expansión de la educación es una consecuencia de la modernización y de la creciente diferenciación estructural, un efecto de la tendencia de la sociedad a hacerse más compleja —lo que para un sociólogo funcionalista americano podría venir significado por la existencia de 30.000 tipos de ocupaciones en 1980, según refleja el *Dictionary of Occupational Titles*—, a articularse en una multiplicidad de instituciones y roles, gran cantidad de las cuales requieren de «estrategias de capital humano».

De modo más analítico —y tal como lo desarrollan B. Clark (1962) y C. Kerr *et al.* (1960)— el modelo se puede articular en las siguientes proposiciones:

1. El nivel de cualificación requerido por las distintas ocupaciones de la sociedad industrial crece constantemente a través de dos procesos diferentes. En primer lugar, mediante la tendencia a incrementar el porcentaje de empleos para los que se exige una fuerza de trabajo con un alto nivel de cualificación, con una tendencia paralela a reducir el número de empleos que requieren un bajo nivel. En segundo lugar, mediante una tendencia a que los mismos empleos requieran niveles de cualificación de la fuerza de trabajo cada vez mayores.

2. Es la instrucción generada por las instituciones educativas la que provee el nivel de cualificación requerido. Lo que significa: *a)* que la educación formal hace más productiva la fuerza de trabajo, y *b)* que la educación orientada a la producción no procede del lugar de la producción, sino de una institución ajena a él, la escuela.

3. Dado que crece el nivel de cualificación requerido por los distintos empleos, y que se incrementa el porcentaje de la población que debe pasar por las instituciones educativas, también aumenta la duración del período de escolarización.

De lo anterior se desprende que, al considerar los gastos educativos como una inversión, la extensión del período escolar supone, para el estudiante y su familia, un coste muy superior a la satisfacción inmediata que proporciona; pero, sobre todo, que el estudiante actúa racionalmente empleando tiempo y dinero en su educación, porque espera ser compensado con importantes satisfacciones en el futuro. Históricamente, los rendimientos derivados de la educación fueron en gran parte extralaborales: adquisición de gustos refinados, movilidad social, etc. Pero a raíz de la Segunda Guerra Mundial y el ciclo de expansión económica que se inicia poco después de la misma, surge una de la educación paralela que, como vio J. Vaizey (1962), marcha al hilo del *boom* de la matriculación en los centros escolares y al consiguiente aumento del gasto educativo. Un ejemplo concreto de lo anterior, aunque con cierto retraso, nos lo puede dar la evolución de la participación porcentual de los

gastos educativos en el Presupuesto del Estado español desde la integración realizada por Primo de Rivera:

Años	% PE	Años	% PE
1924	5,49	1970	14,60
1930	5,36	1975	16,38
1940	5,51	1977	18,57
1950	7,83	1980	14,52
1960	8,57	1983	13,73
1965	10,60		

FUENTE: *Datos y cifras de la enseñanza en España*, Madrid, 1983.

La economía de la educación, de la mano de la teoría funcionalista sobre la estratificación y la movilidad social, parte del supuesto del papel preponderante que ejerce la rentabilidad pecuniaria en la demanda de educación, generándose esta última por la demanda excedentaria de competencias profesionales por parte de los empleadores. A raíz de este supuesto, han surgido una serie de explicaciones que pretenden relacionar la tasa de beneficio de la inversión educativa con las posibilidades de planificación orientada al desarrollo económico. Explicaciones que, como las propuestas por Harbinson y Myers, la extrapolación de la tendencia histórica, o el modelo de Tinbergen y Bos pueden encontrarse fácilmente en los manuales de economía de la educación liberales. Pero me interesa aquí aludir, siquiera brevemente, a la llamada *teoría del capital humano*.

Los análisis postkeynesianos sobre la relación entre inversión de capital y crecimiento económico realizados en países desarrollados en los cincuenta mostraron que el capital físico no era determinante en el aumento del Producto Nacional Bruto de esos países. Más aún, como la combinación de los tres factores clásicos de la producción (tierra-capital-trabajo) sólo daban cuenta de la mitad del crecimiento del PNB, debía existir un «factor residual», inédito hasta el momento, que explicara el resto del crecimiento; se llegó a la conclusión de que dicho factor residual estaba compuesto por la organización, la actividad empresarial, la tecnología y la educación. A partir de estas conclusiones, E. F. Denison (1962, 1964) trata de aislar y calcular la influencia específica de la educación en el proceso de desarrollo y crecimiento económico. Sus conclusiones, además de descabelladas, tenían errores y arbitrariedades metodológicas repetidamente criticadas después. Lo cual no es ningún obstáculo para que, a partir de comienzos de los sesenta, se fuera articulando la teoría de que el crecimiento económico estaba en función de las aptitudes y las cualificaciones adquiridas, y que la acumulación de capital educativo era la vía más adecuada para la mejora social e individual.

La teoría del capital humano establecía una correlación positiva entre el nivel de educación y el acceso a los niveles de la pirámide ocupacional. Se presentaban cifras de apoyo en relación con los ingresos económicos diferenciales para un individuo en función de las diferencias de titulaciones con otros individuos. Un nivel alto de educación constituía una garantía de productividad, una elevada capacidad para adaptarse a la evolución permanente de la economía y la tecnología. El aumento del nivel educativo tendría, además, una incidencia favorable en la tasa de consumo y actuaría acumulativamente de generación en generación. Es a partir de la aceptación de estos puntos cómo las sociedades occidentales desarrolladas y muchas de las sociedades tercermundistas han dado a una masa creciente de jóvenes la posibilidad de proseguir estudios y creado un brusco crecimiento de las esperanzas.

Ahora bien, para que la inversión en educación sea productiva, los conocimientos adquiridos —puntualiza Schultz (1961, 1962)— no pueden ser cualquier clase de conocimientos. Pero esta obviedad introduce, de principio, dos de los puntos más débiles de la teoría. En primer lugar, que no basta cualquier tipo de conocimiento, sino sólo aquel que, supuestamente, refuerza la capacidad productiva de la fuerza de trabajo. En segundo lugar, que no basta con poseer cualificaciones técnicas por muy importantes y significativas que éstas sean. En definitiva, es necesario que los individuos cualificados estén empleados; de no ser así, el llamado capital humano no es sino una reserva de trabajadores altamente cualificados pero improductivos. Así, el llamado capital humano no es tal capital, sino una simple adaptación de la fuerza de trabajo a las nuevas fuerzas productivas y a las innovaciones tecnológicas. Pero al margen de esta precisión, quisiera resumir las críticas más frecuentes que se han hecho al modelo tecno-democrático.

La *primera* de ellas es que las teorías funcionalistas y del capital humano, sobre las que el modelo se basa, centran su análisis en las diferencias entre individuos en función de sus capacidades cognitivas. En consecuencia se ignoran, o son consideradas como referencias poco significativas, las presiones estructurales bajo las cuales compiten los individuos. La propiedad de los recursos productivos, la puesta en funcionamiento de esos recursos para el enriquecimiento privado de sus propietarios, y el conjunto de relaciones de explotación que permiten a dichos propietarios acumular riqueza, no son reconocidas por los defensores del modelo como determinantes centrales de quién consigue qué y por qué en las sociedades capitalistas.

La *segunda* es que si la tecnología moderna es un determinante esencial en la expansión de la educación formal, podría esperarse que ésta sea el medio más importante por el que los trabajadores de cualquier profesión aprenden su trabajo. Pero no ocurre así. Sin duda los técnicos y los profesionales dependen más de su formación universitaria que otros trabajadores, pero los datos y estudios disponibles sobre la proporción de educación formal e informal entre trabajadores altamente cualificados muestran que, también ellos,

utilizan conocimientos aprendidos informalmente (*on-the-job training*) tan a menudo como los aprendidos en las aulas (Rawlins y Ulman, 1974; Bird, 1975).

La *tercera* es que los niveles educativos medios y altos han crecido más rápidamente que los requisitos de cualificación técnica de los empleos, por lo que dichos requisitos funcionales no pueden explicar la expansión de la educación formal; lo que se pone en evidencia por el hecho de que ha aumentado el período de escolarización de todos los trabajadores en todos los niveles, y no solamente entre los profesionales altamente cualificados. En este sentido, resultan absolutamente esclarecedores los estudios de Ivar Berg (1969, 1971). Para Berg, mientras los empleadores han estado incrementando de modo constante los requisitos educativos para acceder a los empleos, pocos aceptan considerar como justo este criterio de selección. La excusa que suele darse para este aumento se basa fundamentalmente en los cambios tecnológicos, pero en la mayor parte de los casos el requisito de estar mejor educado para acceder a ciertas posiciones se ha aumentado arbitrariamente. En una palabra, los empleadores exigen con frecuencia demasiada educación para los empleos que ofrecen.

La educación se ha convertido así en la solución más popular a los males sociales y económicos de los países desarrollados y subdesarrollados. Como señala L. Thurow (1972; 1983:171), «nuestra fe en la educación como política fundamental para solucionar todos los problemas tanto económicos como sociales, es en el mejor de los casos injustificada y con toda probabilidad ineficaz». Pero, mucho más importante, Berg (1971) insiste en que «la educación como cura del desempleo» refleja en parte la tendencia a diagnosticar los problemas sociales en términos individuales. En efecto, potenciado por la economía de la educación, cuyos efectos ideológicos han sido devastadores, se piensa que la educación superior conlleva un mayor rendimiento en el empleo. Pero ningún estudio ha podido demostrar que los trabajadores mejor educados sean también los más productivos, llegando Berg a concluir que la educación está precisamente en relación inversa a los rendimientos en un empleo determinado. Cuando se establecen requisitos educativos altos, éstos no sirven más que para descualificar de entrada a aquellos que no los poseen. Por otra parte, el número de empleos de alto nivel no se ha incrementado considerablemente en los últimos años. El gran incremento se ha producido, por el contrario, en los empleos de nivel medio. El resultado es que un sector de mano de obra altamente cualificada está compitiendo con otro sector de formación media para ocupar empleos de nivel medio, lo que acaba conduciendo a todos los estudiantes a prolongar innecesariamente sus estudios, masificando aún más los centros de educación superior, provocando así un derroche de recursos sociales. Conclusión, por otra parte, bastante alejada de la que manejaban los defensores de la teoría del capital humano.

Finalmente, las políticas educativas orientadas por el modelo tecno-demo-

crático han provocado un último «efecto perverso»: la insatisfacción creciente de los trabajadores. Aún podrían defender los partidarios del modelo que la insatisfacción facilita la movilidad y la búsqueda de nuevos empleos hasta encontrar el más adecuado para las capacidades de cada uno. Los fondos que gastan las empresas en mejorar la moral de los trabajadores y en hacer sensible a sus directivos sobre los problemas de desajuste de sus subordinados apuntan más bien en la dirección contraria: los empleadores son conscientes de la insatisfacción de sus empleados y de los peligros que esto supone. Más aún, cuando los recién titulados consiguen encontrar un empleo, no lo suelen encontrar adecuado a su talla. La mayor parte de ellos no se sienten de hecho recompensados por sus conocimientos. Dada la abundancia de titulados, los empleadores tienen tendencia a seleccionar a un arquitecto para realizar funciones de aparejador, a un licenciado en leyes para trabajar de administrativo, y a un economista de contable, pagándoles, evidentemente, según el empleo que ocupan, no según la titulación que poseen. En buena teoría del capital humano esto generaría beneficios a la empresa. No es así, tal como vimos antes. Pero es que, además, los trabajadores sobrecualificados y subempleados generan en sí mismos y a su alrededor insatisfacciones y conflictos. No es de extrañar entonces que en ocasiones los empleadores hayan decidido en años recientes poner menos énfasis en las cualificaciones formales de los candidatos a ocupar empleos, y que estos candidatos con frecuencia oculten parcialmente sus titulaciones para conseguir el empleo. Así, pues, con la crisis, señala Delcourt (1980), todas las bellas esperanzas están en camino de convertirse en espejismo. La crisis económica que atravesamos revela una inadecuación a la vez global y sectorial. De una parte, entre el mercado de trabajo y el número decreciente de empleos disponibles; de otra, entre las cualificaciones adquiridas por los jóvenes y las requeridas por la evolución de los distintos sectores laborales.

2.2. *El modelo de la correspondencia*

Globalmente, el principal punto de contraste entre la orientación liberal del modelo tecno-democrático y la orientación radical o neo-marxista del modelo de la correspondencia, es que mientras el primero entiende la educación como la mejor forma de conseguir una mayor igualdad y movilidad social, el segundo concluye precisamente lo contrario: la educación reproduce las desigualdades de clase, socializa a toda la población en los valores de la clase dominante y forma a los trabajadores no tanto técnica como psicológicamente para cumplir disciplinadamente sus funciones productivas subordinadas en el centro de trabajo. En este sentido, las teorías radicales sostienen que la educación formal se expandió con el fin de solucionar los crecientes problemas de control social generados por el industrialismo y la urbanización, inculcando en los estudiantes rasgos no cognitivos, tales como la obediencia, la disciplina

y el respeto a la autoridad, en vez de proporcionarles cualificaciones integrales que les permitan entender y realizar el proceso global de trabajo, y con ello facilitar posiblemente una mayor igualdad y movilidad. En consecuencia, la función primordial del sistema educativo es socializar a los estudiantes en el *status* socioeconómico de sus padres y perpetuar la estructura de clase.

De acuerdo con las anteriores premisas, las investigaciones de autores más o menos radicales han llegado a conclusiones tales como que las credenciales educativas se usan para clasificar a los trabajadores en vez de para medir su nivel de cualificación (L. Thurow, 1975), para distribuir a los trabajadores en los desiguales estratos ocupacionales (Ch. Jencks *et al.*, 1973) o para restringirles el acceso a los empleos más deseables (R. Collins, 1979; J. Stiglitz, 1973; Z. Griliches y W. Mason, 1972; P. Taubman y T. Wales, 1974), aunque estos últimos se encuadrarán mejor en el modelo credencialismo que analizaré más adelante. En consecuencia, la desigualdad está enraizada en la dinámica de la estructura de clases y es inherente al modo de producción capitalista, no a las características de los estudiantes considerados individualmente. De ahí que la expansión o la reforma educativa sean incapaces de alterar el sistema de recompensas y la situación social final de los estudiantes.

El modelo de la correspondencia se concreta, entre la plétora de explicaciones radicales, como una síntesis entre la teoría del «curriculum oculto» y la economía política de la educación. El modelo asume, de un lado, las posturas de sociólogos como P. Bourdieu, M. Young y B. Bernstein, para quienes la estructura simbólica y cognitiva de la escuela está conectada con las necesidades de control social y cultural de la clase dominante. De este modo, si entendemos lo que ocurre en la práctica educativa cotidiana, entendemos cómo se reproduce ideológicamente el sistema de clases. Pero el modelo asume también el determinismo de la economía política de la educación, conectando el papel de las instituciones educativas con la ideología de la movilidad, la manipulación selectiva y la reproducción de la división social del trabajo y de las relaciones de producción. En este sentido, S. Bowles (1972) sostiene que el divorcio entre el trabajador y el control sobre la producción —control de su propia producción— es particularmente importante en la comprensión del papel de la escolarización en las sociedades capitalistas. Dado que la educación potencia y legitima la división jerárquica del trabajo entre controladores y controlados, la escolarización en sí misma es un proceso que ratifica la desigualdad entre las clases sociales.

El modelo de la correspondencia, tal como lo desarrollan S. Bowles y H. Gintis (1976) y D. Tunnell (1978), consta de tres componentes. El *primero* es el *mecanismo de seguimiento (tracking)*, consistente en un conjunto de canales que conducen a los jóvenes hacia *curriculums* diferentes. Se supone que la escuela es un sistema generalmente justo e imparcial que ratifica mediante grados el talento individual. En consecuencia, el resultado de la evaluación es también justo e imparcial, y el individuo ha de aceptarlo como medida

cabal de sus capacidades. El mecanismo de seguimiento facilita que los individuos se sitúen en los diferentes estratos y les impiden que estén «fuera de lugar». Por supuesto que el capitalismo podría funcionar sin este mecanismo, pero los costes serían superiores.

El segundo componente sería el *mecanismo de reproducción de las creencias*. La escuela, aunque no sólo ella, tiende a que los jóvenes asuman una serie de creencias sobre qué es la sociedad y cómo funciona, sobre qué se considera acertado y equivocado, justo e injusto. Si, como en el mecanismo anterior, se asume que la escuela es justa e imparcial, la escuela está en condiciones de legitimar la desigualdad económica socializando a los jóvenes en la idea de que las desigualdades sociales están justificadas en la misma medida en que se justifican las desigualdades de las notas y los grados.

Pero es el *tercer* elemento el que centra el modelo y el que, por tanto, más nos interesa aquí: el *principio de la correspondencia*. Con objeto de plantear su contenido podemos empezar formulando una pregunta: ¿qué es lo que realmente buscan los empleadores en los candidatos a un empleo? Las investigaciones empíricas que han tratado de encontrar una respuesta son numerosas (citaré aquí sólo algunas de ellas: L. Thomas, 1956; L. Drake *et al.*, 1972; M. Keyser, 1974) y, en general, han consistido en preguntar a los empleadores qué atributos valoran en los candidatos y qué atributos asocian con las titulaciones. Según el modelo tecno-democrático, los empleadores deberían citar en primer lugar las capacidades técnicas y cognitivas. En realidad, los datos muestran que están más preocupados por los rasgos de conducta, por las características no específicamente cognitivas. Si es cierto, por otra parte, que la escuela potencia rasgos no cognitivos, tales como la disciplina, la obediencia y la aceptación de las normas tradicionales, mientras con frecuencia actúa contra la creatividad, la iniciativa y las creencias no ortodoxas, entonces parece que el principio de la correspondencia empieza a cobrar sentido. Sobre esta base empírica, S. Bowles y H. Ginitis (1976:131) concluyen que «el sistema educativo ayuda a integrar a la juventud en el sistema económico (...) mediante una correspondencia estructural entre las relaciones sociales y las relaciones de producción. La estructura de las relaciones sociales en la educación no sólo habitúa al estudiante a la disciplina del lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de conducta personal, los estilos de autorrepresentación, propicia imagen e identificaciones de clase que son ingredientes cruciales de la adecuación al empleo. De un modo específico, las relaciones sociales de la educación —relaciones entre administradores y profesores, profesores y estudiantes, estudiantes entre sí, y estudiantes con su trabajo— repiten la división jerárquica del trabajo». En otras palabras, los valores, normas, estructuras, procesos y dinámicas de la escolarización reflejan las existentes en las organizaciones económicas burocrática y jerárquicamente modeladas (E. Medina, 1979). Las escuelas vienen a ser así un modo de acuerdo colectivo que genera y premia los rasgos de personalidad y carácter funcionales con la perpetuación de

las desigualdades existentes en la sociedad en general y en las organizaciones productivas en particular.

La *magnun opus* de S. Bowles y H. Gintis —*La instrucción escolar en la América capitalista*— conecta con una tendencia revisionista de la historia de la educación en los países desarrollados, coincide en el tiempo con otros trabajos importantes en la misma línea (por ejemplo, la obra colectiva dirigida y coordinada por Martin Carnoy y Henry Levin, *The Limits of Educational Reform*, 1976) y ha dado lugar a gran cantidad de investigaciones posteriores en la línea marcada por aquéllos. Pero, al mismo tiempo, ha suscitado un buen número de críticas, de las que entresacaré aquí las que me parecen más razonables.

En primer lugar, el modelo de la correspondencia intenta una difícil síntesis —cuyos resultados no siempre son coherentes— entre la perspectiva marxista y la durkheimiana. Como señala R. Labrecque (1978), el punto clave del enfoque de Durkheim para explicar los fenómenos socioculturales consiste en que las instituciones funcionan para permitir al sistema social perpetuar su existencia. La educación cumple este objetivo transmitiendo los valores, normas, conocimientos y cualificaciones requeridos para la estabilidad y supervivencia de la sociedad. Es a partir de la asunción de dicho planteamiento cómo Bowles y Gintis conectan, tal como ellos mismos reconocen, con Parsons y con la naturaleza funcionalista de sus argumentaciones. En resumen, parece existir una gran convicción en los autores del modelo de que la problemática marxista y la funcionalista tienden a generar cuestiones que conducen fácilmente a la correspondencia, de modo que no se puede apreciar adecuadamente el *status* teórico de dicha teoría sin entender adecuadamente su naturaleza funcionalista, tanto si es atribuible a la especial lectura que de Marx hacen Bowles y Gintis o a la influencia directa de la sociología parsoniana y durkheimiana. El precio de tal síntesis es que inevitablemente abstrae la heurística funcionalista eludiendo sus componentes ideológicos, lo que, por otra parte, se resuelve por parte de los autores situando el funcionalismo en el ámbito más amplio de las claves y la intencionalidad marxista.

Bowles y Gintis (1983) han reconocido recientemente esta inconsecuencia: «al situarse, en nuestro planteamiento, como el *único* vínculo estructural entre la educación y la producción capitalista y, por su carácter, como vínculo inherentemente *armonioso* entre ambas cosas, el principio de correspondencia nos obligaba a adoptar una apreciación estrecha e inadecuada de las *contradicciones* que se producen en la articulación del sistema educativo dentro de la totalidad social». La rectificación de los autores pasa, lógicamente, por integrar las contradicciones en su análisis, ya que «no puede desarrollarse ninguna estrategia política viable sin la debida atención a las contradicciones sistemáticas del conjunto social. Tal vez por esta razón nuestro planteamiento ha sido considerado como «radicalmente funcionalista» e imbuido de «pesimismo misionero».

La *segunda* crítica es de carácter metodológico y epistemológico. En efecto, primero Gintis (1971) y después ambos autores (1976), utilizan la idea de imagen especular para explicar la relación existente entre escuela y lugar de trabajo. La escuela «refleja» las relaciones sociales de producción en el proceso de toma de decisiones y en la estructura de premios y recompensas a los estudiantes. Ahora bien, aunque las relaciones sociales en la escuela puedan ser análogas a las que se producen en el lugar de trabajo, tal afirmación no implica que unas hayan sido causadas por las otras, sea cual sea la prioridad causal que decidamos. Y, sin embargo, Bowles y Gintis convierten en relaciones causales lo que, en principio, no es más que una correlación entre los datos procedentes de las dos estructuras (C. Karier, 1976). La analogía de la imagen especular parece demasiado simplificadora tanto para la escuela como para el objeto reflejado: las relaciones sociales en la producción. La escuela lleva inculcando valores como la disciplina, la aceptación de la jerarquía y la docilidad siglos antes de que existieran las relaciones de producción capitalistas.

La *tercera* crítica tiene bases más empíricas. Según investigaciones propias o procedentes de otros autores, M. Olneck y D. Bills (1980) y D. Bill (1981) llegan a conclusiones diferentes. Así, el título de Bachiller, por ejemplo, no diferencia a los estudiantes con los mismos años de escolarización entre triunfadores y fracasados; los individuos considerados como altamente cooperadores en la escuela reciben mejores notas, pero acceden a empleos de *status* más bajo; los efectos aparentes del logro educativo en el éxito económico persisten incluso cuando se controlan las medidas de personalidad; los efectos de la educación en los ingresos económicos pueden explicarse en parte mediante la asociación del logro con las cualificaciones cognitivas; las variaciones en las cualificaciones cognitivas se asocian con diferencias significativas en los ingresos. Finalmente, mientras que el trabajo escolar es fundamentalmente cognitivo y solitario, el trabajo de los adultos es esencialmente físico e interpersonal; el «jefe» de los estudiantes no maneja los mismos criterios de producción y beneficio que los que maneja el jefe en el lugar de trabajo; con algunas excepciones, los estudiantes de la misma edad no varían en cuanto a su autoridad y privilegios, lo que sí ocurre entre los adultos.

La *cuarta* crítica se basa en la visión excesivamente estrecha y unilateral de Bowles y Gintis sobre las instituciones educativas. Olvidan, por ejemplo, otros mecanismos, distintos a la correspondencia, entre las relaciones sociales de producción y de educación. Así, B. Bernstein (1975, Vol. III) sugiere que las relaciones entre *currículum*, pedagogía y evaluación entrañan importantes mensajes ideológicos y son un aspecto crítico del proceso de reproducción cultural y de las relaciones de clase. Otros autores, como P. Bourdieu y J.-C. Passeron (1977), M. Apple y P. Wexler (1978) o B. Ziegler y W. Peak (1970) destacan que el contenido del proceso educativo (el «capital cultural») es también un aspecto significativo en dicha reproducción de las relaciones de clase. En una palabra, señala D. Hogan (1979), Bowles y Gintis, al limitar

su análisis de la reproducción a la correspondencia entre las relaciones sociales de producción y de educación generan una teoría demasiado restrictiva de la reproducción de las relaciones de clase a través de la escolarización.

M. Apple (1980), en un intento de ir más allá de la teoría de la correspondencia, subraya las relaciones entre percepción y acción en línea con la fenomenología social, cierta filosofía de la ciencia o la teoría crítica. Todas ellas mantienen que el modo como actuamos está parcialmente determinado por la forma como percibimos el mundo, sea éste educativo, económico o político. Ahora bien, la teoría de la correspondencia tiende a mostrar la escuela únicamente en términos reproductivos. Su lógica considera que la institución escolar actúa solamente para reproducir un orden social. Sin embargo, tomar a la escuela sólo en su dimensión reproductiva, ejerciendo una función pasiva respecto a un orden social externo desigual, deja pocas posibilidades para cualquier acción educativa sería. Si la escuela está completamente determinada, y no puede hacer otra cosa que reflejar las relaciones económicas externas a ella misma, entonces nada se puede hacer en la esfera educativa. El funcionalismo crítico no hace sino conducir al pesimismo. Y, sin embargo, la propia realidad puede no ser tan pesimista. Un enfoque marxista no funcionalista encontrará continuas contradicciones que escapan al espejo. Así, sostiene Apple (1980), al centrarse únicamente en el aspecto reproductor de la escuela podemos perder de vista el juego dinámico existente entre educación y economía, independientemente del peligro que supone reducir la complejidad de esta relación a una mala parodia de lo que realmente ocurre a niveles prácticos. Sabemos muy bien, por propia experiencia, y Paul Willis (1977) ha profundizado en ello, que muchos estudiantes rechazan el *curriculum* oculto, aprenden cómo hacer trampas al sistema, no ir a clase, negarse al control sobre el tiempo y actividad en el aula, copiar o conseguir las mejores notas sin ningún esfuerzo. Pero, a su vez, las acciones de los estudiantes son contradictorias, porque si de una manera rechazan el *curriculum* oculto, de otra lo asimilan. De ahí que, debido a esta complejidad, ningún modelo simple y unilateral de reproducción puede ser considerado como suficiente.

Finalmente, hay que tomar en consideración una crítica al modelo que procede de un ámbito no anglosajón. En efecto, investigadores franceses, como P. Sartin (1977) y J. Delcourt (1980) sostienen precisamente lo contrario a la correspondencia: la inexistencia de relación entre el sistema de valores y normas vehiculadas a través de la escuela, los modelos de relaciones sociales que la escuela desarrolla, por una parte, y el sistema jerárquico y las formas de organización del trabajo tanto en las organizaciones públicas como privadas. Pierre Sartin (1977:13), por ejemplo, plantea que «el joven procede a menudo de una familia y un universo escolar donde existe el hábito de discutir, protestar, de poner en cuestión los valores admitidos, para entrar así sin preparación psicológica en la vida profesional donde, se dice, no existe el derecho a expresarse, sino sólo a ejecutar una tarea en un tiempo dado, sin

discutir y a menudo sin comprender para qué sirve». Las reformas escolares, en el sentido pedagógico y organizativo, de los últimos años en la mayor parte de los países europeos alejan la posibilidad de entender la escuela como simple reflejo y reproducción de las relaciones sociales. En la mayor parte de las escuelas actuales se aplica una pedagogía centrada en el individuo, tratando de evitar las actitudes autoritarias por parte del profesor y potenciando la comprensión global del estudiante de los procesos generales con margen suficiente de autonomía y libertad. Posiblemente existan aún numerosas excepciones a dicha tendencia, pero es cierto que al menos la escuela europea está algo lejos de ajustarse a las rígidas restricciones impuestas por el modelo de la correspondencia. Y aquí está precisamente el problema, que el joven recién titulado que entra en un puesto de trabajo con semejante *background* se encuentra con grandes dificultades para aceptar un régimen de disciplina, jerarquización y fragmentación de tareas sobre el que se organizan las relaciones en los centros de trabajo. Como resume P. Sartin (1977:12), «los jóvenes que salen de la vida escolar y universitaria, están mal preparados para afrontar los apremios y presiones de la vida profesional, y lo pasan mal para cambiar el *status* de estudiantes por el de trabajadores».

2.3. *El modelo de credencialismo*

Hemos visto en páginas anteriores el relativo acuerdo que existe entre las sociologías de la educación no vinculadas a la ortodoxia funcionalista, en el hecho de que los títulos que certifican una educación formal no implican una mayor productividad en el trabajo. Ahora bien, en nuestros días sería imposible que un aficionado sin estudios formales, como Joseph Paxton, pudiera construir un monumento a la tecnología como el Palacio de Cristal londinense. Al no poseer credenciales suficientes, el empleo más elevado que hoy podría conseguir Paxton en una obra similar sería el de operador de grúas, y eso en el caso de que no se requirieran títulos especiales para ello.

Frente a las ideologías de la movilidad social y la igualdad de oportunidades que tanto han proliferado en nuestro tiempo, la realidad es que un individuo insatisfecho con su trabajo se encontrará con que las posibilidades de cambiar de empleo están severamente limitadas debido a que los empleadores tienden a establecer prerequisites de educación formal antes que valorar las capacidades reales del candidato al empleo. La consecuencia es que la mayor parte de la gente se ve bloqueada para demostrar sus posibilidades si es que no quiere pasar antes por el agotador, y con frecuencia inútil, proceso de escolarización que le convierta en un profesional de algo.

El fenómeno en los países desarrollados tiene una larga tradición, pero hasta las décadas recientes no se revela con toda su fuerza. Así, en 1959, Robert Gordon y James Howell constataban que «la industria valora altamente el título universitario no porque esté convencida de que los años de escola-

rización aseguren que los individuos adquieren madurez y competencia técnica, sino porque les provee de un criterio inicial para separar los que están más formados de los que lo están menos; los que están más motivados de los que lo están menos; los que tienen más experiencia social de los que tienen menos» (1959:121).

Si asumimos las conclusiones de Gordon y Howell como punto de partida inmediatamente anterior a la expansión educativa de los sesenta y setenta, parece claro que los empleadores han estado aplicando sistemáticamente estos criterios, y que tal expansión no se explica porque con el desarrollo económico y tecnológico los empleos se hayan hecho cada vez más complejos y sea necesaria una prolongación de la educación formal. Ya vimos anteriormente que los requisitos cognitivos de la mayor parte de los empleos siguen siendo modestos y que las cualificaciones concretas se aprenden más en el propio lugar de trabajo que en los centros educativos. En consecuencia, el vínculo entre educación y empleo es mucho más artificial de lo que los planificadores de la educación están dispuestos a reconocer. Y, sin embargo, los empleadores se siguen impresionando con los niveles altos de titulación y prefieren contratar para ciertos puestos a titulados prestigiosos de competencia desconocida en vez de hacer investigaciones detalladas sobre las cualificaciones específicas que deba poseer el candidato. Por otra parte, tal como R. Collins (1979) sugiere, el prestigio conferido por los títulos y credenciales constituye una expresión de la lucha competitiva por acceder a *status* superiores, lucha en la que los individuos titulados se comprometen en el trabajo «político» de manipular e impresionar a otros.

El problema, pues, y los economistas lo han captado perfectamente, es el de la escasez de información existente en el mercado de trabajo. En este sentido, señala Stiglitz (1975), que una de las clases más importantes de información se refiere a las cualidades de un factor productivo o de una mercancía. Sabemos que hay sustanciales diferencias entre individuos, como las hay entre vínculos sociales o entre automóviles. El proceso de identificación de esas cualidades es lo que podemos denominar como «proceso de cribado» (*screening*), y a los instrumentos que clasifican a las mercancías o a los individuos por sus cualidades (significadas por su marca, título académico, etc.) como «mecanismos de cribado». La perspectiva económica del empleador se centrará, pues, en el etiquetaje de los individuos, en los costes y beneficios económicos de tal etiquetaje, en las instituciones educativas que lo proveen, y en la determinación de las condiciones institucionales en las cuales se realiza el cribado. Tanto el título de un individuo como la etiqueta de una mercancía pueden esconder defectos de fabricación y facturación, pueden no corresponder a las expectativas de quien da empleo o compra el producto, pero ambos poseen una cualidad económica inapreciable: proveen de información en un contexto de mercado en el que, sobre todo para el caso del análisis de la fuerza de trabajo entrante en los empleos, hay asignados muy pocos recur-

sos. La importancia de lo anterior no ofrece muchas dudas: aun cuando la mayor parte de los empleadores reconozca que no existe una correlación positiva entre titulaciones y productividad, se acogen al mecanismo de cribado porque pueden establecer jerarquías salariales en las que ciertos individuos ganan más a costa de otros que ganan menos.

Ahora bien, si el anterior es el punto de vista del empleador, ¿cuál es el punto de vista del aspirante al empleo? Para Stiglitz (1975:287), el sistema económico deja a los individuos la responsabilidad de obtener beneficios de la información general que aporten al mercado de trabajo, lo que, en consecuencia, les llevará a gastar recursos y emplear un tiempo extra en obtener titulaciones que incorporen una información lo más alta y prestigiada posible. Es cierto que, globalmente, esto supone un derroche de medios y tiempo, ya que no existen beneficios sociales en la inversión global de educación formal orientada hacia el proceso de cribado. Pero sí existen, en principio, beneficios para la inversión individual, lo que conduce al mantenimiento del cribado que da prioridad a la eficacia sobre las consideraciones distributivas o de fomento de la igualdad.

Pero no todo el credencialismo, o proceso de cribado, es igual. Rawlins y Ulman (1974), en la exposición quizá más elaborada sobre el tema, distinguen entre credencialismo «fuerte» y «débil», y proponen una alternativa para superar las dificultades de este último. Empezaré por el primero. La versión «fuerte» del credencialismo sostiene que la expansión educativa es incapaz de afectar las ganancias diferenciales de un individuo porque una mayor corriente de graduados universitarios promoverá simplemente un aumento de los *standards* de contratación. Los titulados estarán peor en términos absolutos, pero también lo estarán los que poseen títulos de grado medio o de bachillerato, por lo que los salarios relativos debidos a la educación permanecerán más o menos iguales. En consecuencia, el exceso de oferta de mano de obra cualificada neutraliza el efecto de ganancia diferencial y de cribado que anteriormente pudiera poseer las cualificaciones formales y los títulos universitarios.

En la interpretación «débil», las dificultades existentes para realizar una predicción ajustada respecto al rendimiento futuro de los solicitantes del empleo hace racional para los empleadores el tratar las cualificaciones educativas como un instrumento de cribado con el fin de seleccionar a los nuevos trabajadores en función de su capacidad como estudiantes, su orientación hacia el logro y, posiblemente, sus orígenes familiares, esto es, en función de los rasgos de su personalidad en vez de en sus capacidades cognitivas. Si las capacidades cognitivas y las cualificaciones concretas se aprenden y desarrollan en el lugar de trabajo, los empleadores estarán más interesados en realizar la selección de los trabajadores en función de su capacidad para ser formados y cualificados. En consecuencia, la educación contribuye al crecimiento económico no en la forma que proponían Denison, Schultz, Becker y los partidarios

del capital humano, sino en la forma como provee de un mecanismo de selección basado en su facultad de conferir títulos.

Pero la versión «débil» del credencialismo, tal como la desarrolla, por ejemplo, L. Thurow (1974), conduce a la obvia objeción de que sólo tienen en cuenta los salarios iniciales y no los salarios de toda la vida laboral. El nivel de ingresos de un trabajador no sólo está altamente correlacionado con la extensión de la escolarización, sino también con los años de experiencia laboral. Un empleador tiene gran cantidad de oportunidades de valorar a lo largo de los años la capacidad productiva de sus empleados sin continuar utilizando las cualificaciones educativas. Aunque dos individuos con títulos iguales puedan ser contratados al mismo nivel y con los mismos ingresos al comienzo de su carrera profesional, con los años la responsabilidad y los ingresos pueden diferir ostensiblemente, cuestión ésta difícil de explicar por los seguidores de este tipo de credencialismo.

La versión del credencialismo de Rawlins y Ulman trata de superar los defectos de la versión «débil» mediante la consideración de que el rendimiento en el empleo se juzga en el seno de las empresas bases departamentales. Cada departamento jerárquico organizado opera con su propio «mercado interno de trabajo», cuyo función principal es el de mantener el *out-put* de cara a las impredecibles variaciones de la demanda, al tiempo que minimiza los costes de rotación del trabajador en la empresa. En consecuencia, las departamentos operan con una mano de obra suficientemente controlada como para asegurar a cada nuevo empleado una secuencia bien definida de promociones a lo largo de su vida laboral. De este modo, la discriminación estadística basada en la educación que determina los salarios iniciales en la versión débil del credencialismo, se extiende por este medio a los ingresos de toda la vida laboral. El argumento de Rawlins y Ulman se refuerza, además, con los siguientes factores: 1) la tendencia de los empleadores monopolistas a compartir los costes de recualificación con los trabajadores; 2) las respuestas retardadas de las empresas a las contracciones cíclicas; 3) los convenios colectivos que fuerzan la sustitución de trabajadores menos educados por otros más educados, y 4) el fenómeno de los «vendedores del credencialismo», o sea, las asociaciones profesionales que presionan para incrementar los requisitos educativos.

Pero la importancia fundamental del modelo credencialista lo constituye, a mi juicio, su desarrollo dentro de la tradición weberiana del conflicto y su aplicación al *proceso de clausura de las profesiones*. Las credenciales educativas, como sostenía Max Weber y amplía R. Coins (1979), son los equivalentes contemporáneos de la «prueba de ancestro», es decir, constituyen recursos culturales que permiten a sus poseedores impresionar a otros con su importancia y comprar «sinecuras» ocupacionales, aislándose de las vicisitudes del mercado de trabajo y de la competencia. Lo único que las distingue de los mecanismos de clausura gremial del pasado es que ahora las creemos racio-

nal y funcionalmente necesarias para el mantenimiento de la sociedad tecnológica. Se trata, en definitiva, de una lucha por el poder y los recursos materiales empleando los títulos como «armas culturales» que permiten a los profesionales agremiados manipular y controlar ciertos empleos con las a menudo falsas asunciones de experiencia y privilegio técnico, cuando en definitiva no son más que un medio de controlar la entrada a las posiciones claves y privilegiadas en la división social del trabajo.

Las precisiones de Weber sobre el proceso de clausura profesional muestran, de un lado, su larga tradición en los países occidentales y, de otro, su relación con los signos de salvación y privilegio generados por la ética protestante. «El carácter inescrutable —señala Weber (1969:928)— y el desconocimiento de la predestinación a la salvación o la condenación eran, naturalmente, insoportables para el creyente. Así, éste buscaba una *certitudo salutis* y, por consiguiente, un síntoma que le mostrara su pertenencia al grupo de los predestinados y que, por haber sido desechado el ascetismo trasmundano, pudiera encontrarse, por un lado, en la conciencia de obrar con rigurosa «justeza», con represión de todos los impulsos humanos, y, por otro, en el hecho de que Dios bendecía visiblemente su trabajo».

A partir de la asunción de esta medida intramundana de pertenencia a grupos de elegidos se ponen las bases del moderno profesionalismo. Para Weber (1969:278), «esta tendencia monopolizadora toma formas específicas cuando se trata de aquellas comunidades humanas que se distinguen respecto a otras por una cualidad común (específica) que se *adquiere* mediante educación, enseñanza o práctica: por una cualificación económica cualquiera, por ocupación de cargos idénticos o parecidos (...) Cuando esta acción comunitaria tiende a formar una sociedad, ésta suele tomar forma de "corporación". Un círculo de gentes privilegiadas monopoliza, como "profesión", la disposición sobre bienes ideales, sociales y económicos, sobre obligaciones y posiciones en la vida. Admite al pleno ejercicio del mismo oficio solamente a aquellos que: 1) se han preparado con un noviciado; 2) han mostrado su aptitud y están, por lo tanto, calificados y, a veces, 3) llevan tras sí un período de carencia (sin beneficio) y de servicios. De un modo completamente típico se repite, desde las asociaciones estudiantiles hasta las órdenes caballerescas, y desde los gremios de artesanos hasta las pruebas de aptitud exigidas para entrar en el cuerpo de funcionarios y empleados. Ciertamente puede jugar un papel importante el interés de los partícipes en que, sin perjuicio de la competencia, se asegure un buen rendimiento».

A partir de estos supuestos de Weber, algunos sociólogos, como R. Collin (1971, 1979) y F. Parkin (1979), han propuesto un específico modelo de credencialismo que funciona estableciendo mecanismos de clausura para proteger las profesiones. Collins (1979:1009-11), a partir de la teoría del conflicto sobre la estratificación, establece tres supuestos: a) que las unidades básicas de la sociedad son los grupos asociativos que comparten culturas (o

subculturas) comunes; *b*) existe una lucha continua en la sociedad por la riqueza, el poder o el prestigio. Cada individuo se motiva para maximizar sus recompensas a través de su pertenencia a organizaciones; en consecuencia, se produce un doble frente de lucha: de un lado, entre organizaciones para capitalizar beneficios colectivos; de otro, entre individuos y cliques en el seno de cada organización para capitalizar los beneficios previamente conseguidos por la organización, y *c*) la principal actividad de las escuelas es enseñar concretas culturas de *status*. En este sentido no es importante que las escuelas no consigan impartir conocimientos técnicos, porque el objetivo de la escuela es enseñar vocabulario, estilos de vestir, gustos estéticos, valores y buenas maneras. Aunque con una forma diferente de determinismo, Collins comparte ciertamente algunas de las conclusiones del modelo de la correspondencia. En este sentido, para la teoría del conflicto, los requisitos educativos para el empleo sirven tanto para seleccionar nuevos miembros para posiciones de élite que comparten la cultura de la élite como para, con un nivel más bajo de educación, contratar empleados de nivel bajo y medio que han adquirido un respeto por esos valores y estilos de élite. En consecuencia, el ajuste entre educación y empleo sólo es posible para las grandes organizaciones de profesionales agremiados para quienes los títulos son instrumentos de inclusión o exclusión en el reparto de poder, prestigio y riqueza conseguidos por dichas organizaciones.

La profesionalización puede ser así entendida como una estrategia diseñada, entre otras cosas, para limitar y controlar la oferta de entrantes a una ocupación con el fin de salvaguardar o reforzar su valor de mercado. Las profesiones se dotan a sí mismas de *standards* de evaluación y de códigos deontológicos que les permiten controlar las admisiones y decidir sobre las expulsiones. Ahora bien, la abundancia de títulos que genera la Universidad de masas, la epidemia de credenciales, títulos y cualificaciones a que se refiere Dore (1976) como «enfermedad de los diplomas» plantea un fenómeno de ansiedad entre las profesiones tradicionales, lo que se contrarresta mediante el riguroso establecimiento de altas cuotas de adscripción, presiones para que los centros educativos formadores de novicios establezcan *numerus clausus*, o extendiendo la profesionalización con nuevos mecanismos de clausura a actividades laborales consideradas hasta el momento como de libre acceso, introduciendo así constantes mecanismos de discriminación (Jencks *et al.*, 1972: 192). Como han argumentado P. Bourdieu y J.-C. Passeron (1967), los sistemas de admisión basados en cualificaciones formales son un instrumento para asegurar que los que poseen capital cultural de clase les sea dada la mejor oportunidad para transmitir los beneficios de su situación profesional a sus descendientes. Los criterios de admisión basados en las titulaciones suponen un largo proceso de selección en el que las pruebas se diseñan para recompensar aptitudes y actitudes que no serían tan fácilmente superables sin utilizar la cultura familiar.

F. Parkin (1979:55-6), para una mejor comprensión del fenómeno, propone comparar las profesiones de cuello blanco con las profesiones relacionadas con el deporte, el espectáculo o el arte. Lo que resulta especialmente significativo sobre las segundas es el hecho de que relativamente pocos de los hijos de deportistas famosos han tenido éxito en la reproducción del elevado *status* de sus padres. La razón que parece explicar este fenómeno es que dicho *status* se adquiere por habilidad personal y por la práctica más que por estudios formales y titulaciones. Al no estar mediado su *status* por la titulación formal conferida por la escuela, no es fácilmente transmitible a sus hijos.

La ventaja suprema de la clausura ocupacional, continúa Parkin, basada en las credenciales, es que todos aquellos que las poseen se consideran componentes para prestar servicios en exclusiva y para certificarlos. En absoluto se plantea la reevaluación de las capacidades durante la carrera profesional. Un error técnico puede llegar a tener responsabilidades civiles y su autor ser procesado y/o condenado por ello, pero eso no significa que sea expulsado de la profesión. En las profesiones del deporte, el espectáculo y el arte, en contraste, las cualificaciones y capacidades de los ejecutantes están sometidas a una continua revisión por el público; los que consumen sus servicios son los árbitros de su competencia profesional y, por tanto, de su valor de mercado. No se acude a la protección de licencias profesionales cuando la capacidad deportiva o la habilidad artística entran en declive. Contra estos criterios verdaderamente abiertos, el credencialismo se establece como un instrumento doblemente eficaz para proteger de los azares del mercado a las profesiones aprendidas. Por tanto, no sólo sirven para orientar y restringir la oferta de trabajo, sino también para enmascarar todos los diferentes niveles de capacidad de sus miembros.

Pero no son únicamente las profesiones de cuello blanco las únicas que tratan de establecer criterios restrictivos de acceso, puesto que ciertas profesiones manuales han intentado hacer lo mismo. La diferencia, señala Parkin (1979:57), con la exclusión ocupacional con las profesiones de cuello blanco, tratan de establecer un monopolio legal de los servicios mediante licencia pública. Por otra parte, el credencialismo de las profesiones no puede ser considerado como una respuesta a la explotación de los empleadores poderosos; las profesiones aprendidas o libres no estuvieron nunca subordinadas a una clase empleadora durante el período en el que efectuaron su clausura social. Su conflicto, escamoteado detrás de la ética profesional, fue con el público profano que había de recibir sus servicios. Algunas veces, tienen conflictos con los Estados, pero difícilmente los poderes públicos ponen en peligro con sanciones a los profesionales, de modo que pudieran perjudicar sus intereses, por ejemplo restringiendo su monopolio legal. Sobre estas bases es necesario considerar el credencialismo como una forma de clausura social excluyente comparable, en su importancia para la formulación de clase social, a la institución de la propiedad. Ambas usan reglas excluyentes para conferir

beneficios y privilegios a los pocos, negándoles acceso a los muchos, lo que se ve reforzado por la ley y la autoridad coercitiva del Estado. De lo que se sigue que la clase dominante bajo el capitalismo moderno comprende a los que poseen o controlan el capital productivo y a los que poseen el monopolio legal de los servicios profesionales.

3. CAMBIOS ESTRUCTURALES EN LAS RELACIONES ENTRE EDUCACION Y EMPLEO

Uno de los defectos, si no el más importante, de los muchos descritos anteriormente, consiste en que plantean las relaciones entre sistema educativo y proceso de cualificación, sin dedicar apenas atención a la actual estructura del trabajo y a su génesis histórica. En consecuencia, los modelos se construyen en el aire, a partir de asunciones genéricas, dedicando una atención casi exclusiva al análisis del sistema educativo, proponiendo que éste refleja las relaciones en la producción sin especificar con precisión en qué consisten estas últimas, orientados hacia el estudio del proceso de contratación o a la mecánica de clausura de clase a partir del cribado. En una palabra, creo que un análisis adecuado de las relaciones entre educación y empleo tiene que partir precisamente de una reconsideración sobre la nueva división del trabajo, la nueva estructura laboral y sobre un análisis específico de los requisitos exigidos en los empleos. Para ello, un buen punto de partida puede ser la obra de H. Braverman *Trabajo y Capital Monopolista* (1947), así como los análisis radicales y neomarxistas del proceso laboral previos a Braverman, en su línea, o críticos a algunas de sus formulaciones (S. Aronowitz, 1973; S. Marglin, 1974; K. Stone, 1974; C. Offe, 1976; M. Burawoy, 1978, 1979; R. Edwards, 1979; M. Apple, 1980).

Según dichos enfoques, el capitalismo no inaugura la división del trabajo, pero le da una nueva forma: la subdivisión sistemática de cada especialidad en operaciones limitadas, la subdivisión *ad nauseam* del trabajo en cada ocupación. El procedimiento parte del análisis del proceso de trabajo en sus elementos constitutivos, elementos que son asignados a trabajadores de detalle, incapaces por tanto de realizar por sí mismos un proceso completo. En consecuencia, se abarata la fuerza de trabajo al dividirla en sus partes más simples y se destruyen las ocupaciones. La fuerza de trabajo se reestructura según las necesidades de los empleadores que sólo buscan, lógicamente, expandir el valor de su capital. El resultado de todo ello es que los trabajadores son continuamente descualificados (aunque algunos sean «recualificados» para adaptarles a nuevas subdivisiones). Los conocimientos que una vez tuvieron los trabajadores (Stepheson, Watt, Crompton eran artesanos) —cualificaciones para planificar, entender y actuar en la fase completa de la producción— les son arrebatados a través de una división más compleja del trabajo y resi-

tuados en los gabinetes de planificación controlados, a su vez, por los departamentos de gestión. Como señalan Sonh-Rethel (1978) y Braverman (1974), el largo proceso histórico de división del trabajo ha culminado en la separación entre planificación y ejecución, entre trabajo mental y manual, separación que ha de ser institucionalizada de una forma sistemática y formal. Pero esta separación no sería completa si no se hubiera desarrollado al mismo tiempo otra: la separación entre trabajo y aprendizaje. Durante los dos últimos siglos, el aumento del número de estudiantes que reciben una educación formal corre paralelo con la reducción de los aprendices que adquieren su oficio en el lugar de la producción. Se ha canalizado masivamente a los jóvenes hacia centros escolares en donde aprenden conocimientos poco relacionados con el proceso integral de trabajo, se les ha descualificado para trabajar proporcionándoles una formación exclusivamente teórica, potenciando en ellos exclusivamente la habilidad mental. La formación se completará después de haber conseguido el trabajo, pero ya en condiciones precarias e irreversibles: sus capacidades teóricas no tienen nada que ver con el proceso productivo y sus capacidades prácticas son deformadas al orientarlas exclusivamente a la dedicación de ocupaciones fragmentadas.

Una clave arquetípica para entender históricamente este proceso es la reforma taylorista y sus muchas variantes. Con la aplicación de la «gestión científica», los trabajadores pierden progresivamente su control no sólo sobre sus instrumentos de producción, sino también sobre su trabajo y el modo en que éste ha de ser realizado. El monopolio sobre el conocimiento que ahora tienen planificadores y gestores se usa contra los trabajadores, controlando los distintos pasos del proceso y, mediante los estudios de productividad, sus tiempos y sus movimientos. Las unidades de producción funcionan ahora como manos, vigiladas, corregidas y controladas por cerebros distantes.

Por otra parte, la ideología funcionalista del capital humano sugiere que las innovaciones tecnológicas —materializadas en máquinas cada vez más complejas— requieren un aumento de conocimientos y cualificaciones educativas del trabajador. Parece que hay pocos datos que apoyen dicha afirmación. Inicialmente, las máquinas y las herramientas estuvieron siempre en manos de trabajadores que sabían utilizarlas porque comprendían globalmente su funcionamiento. Pero los caminos tecnológicos, junto con la conveniencia capitalista de aumentar la productividad y el control sobre los trabajadores, se traducen en nuevos tipos de máquinas con movimientos prefijados, máquinas autorreguladas, máquinas diseñadas para la realización de una operación o producto concreto, máquinas conectadas entre sí para formar una cadena productiva completa, para acabar finalmente con las máquinas «inteligentes», los robots, que excluyen no solamente los conocimientos del trabajador, sino al trabajador mismo. El desarrollo de una maquinización cada vez más autónoma refuerza el control de *managers* y propietarios, relevando definitivamente a

los trabajadores de los procesos de decisión, congelando las plantillas de trabajadores o procediendo a despidos masivos.

Resultado de todo lo anterior es el derrumbe de la teoría de la tendencia histórica hacia el incremento del nivel de cualificación en las ocupaciones industriales y administrativas a lo largo del desarrollo económico. Como afirma Braverman, lo que ocurre precisamente es lo contrario: la expropiación por parte de las empresas de las cualificaciones originarias de los trabajadores, la depauperación técnica y la degradación de la fuerza de trabajo.

Ahora bien, si todo lo anterior sirve para contrarrestar histórica y empíricamente la visión optimista de la teoría del capital humano, no por ello deja de incurrir en el mismo defecto que señalé para el modelo de la correspondencia: su pesimismo y el carácter excesivamente funcionalista-radical de sus conclusiones. Apunto el pesimismo porque, además de excluir los conflictos y las luchas en el lugar de trabajo (tal como critica M. Burawoy, 1978), no tiene en cuenta tampoco lo que M. Apple (1980) llama la «cultura obrera». En este sentido, la mayor parte de los radicales americanos caen en el mismo defecto que los liberales-conservadores: colocar a la clase obrera americana y a sus organizaciones sindicales como paradigma para analizar otras clases obreras y otros sindicatos. Señalo el carácter funcionalista-radical de dichos análisis porque muestran, críticamente, eso sí, una imagen de integración y ajuste de las relaciones en el trabajo que difícilmente se sostienen empíricamente: las resistencias, las luchas por ganar más control por parte de los trabajadores, el forzamiento de convenios o las nuevas experiencias productivas que han tenido que negociar numerosas empresas ante el abstencionismo, boicot o sabotaje de los trabajadores, apuntan en otra dirección bien diferente.

En este sentido creo que los análisis de Braverman y algunos de sus seguidores son excesivamente unilaterales porque no integran toda una serie de transformaciones estructurales importantes que se han producido o se están produciendo en nuestros días. Quisiera referirme solamente a dos de estas mutaciones: las que tienen que ver con el cambio en las condiciones organizativas del trabajo y aquellas que se refieren a la segmentación del mercado laboral.

Respecto a las primeras, Offe (1976) sostiene que las condiciones organizativas del trabajo han cambiado de tal forma que ya no es posible distribuir recompensas por las tareas en base al rendimiento personal. Aun cuando los gobiernos apoyen sistemáticamente el principio del logro, éste no constituye ya la base para la distribución de las recompensas. El concepto de logro se ha hecho ideológico y justifica las diferencias sociales en vez de constituir un mecanismo para conseguir una mayor igualdad social.

Brevemente, Offe parte de la hipótesis de que las sociedades industriales modernas se caracterizan por poseer un número creciente de grandes organizaciones, especializadas y altamente tecnológicas, y que dichas características

han cambiado las bases de las estructuras organizativas del trabajo, pasando de exigir cualificaciones para realizar tareas continuas a exigir cualificaciones para realizar tareas discontinuas. Lo que para Offe significa que aquellos trabajadores que son promocionados a posiciones superiores en la jerarquía organizativa requieren diferentes cualificaciones que aquellos que tienen sus subordinados y, por tanto, son reclutados no desde abajo, sino desde fuera. En consecuencia, este cambio en la estructura organizativa hace invisibles las acciones de los subordinados a sus superiores, quienes a su vez son incapaces de evaluar las variaciones en el rendimiento de aquéllos.

Los cambios en la estructura organizativa de las empresas modifican el rol de los trabajadores en dos direcciones. En la primera, la imposibilidad de ejercer una autoridad formal interpersonal en las organizaciones de tareas discontinuas, requiere que el control organizativo ejercido por los *managers* se realice a través de normas internalizadas por los trabajadores. Así, cuantas más reglas técnicas tenga el rol de trabajador como consecuencia de la subdivisión continua del trabajo, más reglas normativas serán necesarias para mantener el control sobre él. En la segunda, la especialización y la tecnología han incrementado la proporción de controles preventivos que regulan lo que el trabajador «no puede hacer» y reducido la proporción de iniciativas que tenía el trabajador. Estos cambios hacen difícil, cuando no imposible, la evaluación de la productividad y los rendimientos, ya que el contenido del rol del trabajador se ha convertido progresivamente en normativo. La conclusión según Offe, es que las normas sólo se pueden obedecer o no obedecer, porque la lógica de la racionalidad instrumental se impone por encima de posibles negociaciones. Más aún, las normas son socialmente aprendidas, por lo que no pueden ser consideradas como atributo personal. El contenido individual de los roles de los trabajadores ha desaparecido, y con ello la mítica del logro como clave de la estratificación.

Respecto a las segundas transformaciones estructurales, quisiera aludir brevemente a la teoría del mercado dual. P. Doeringer y M. Piore (1971) y sus seguidores distinguen entre mercado primario y mercado secundario. El mercado primario está compuesto por los empleos más estables, cualificados y productivos, y corresponde a las grandes empresas, a las pequeñas empresas muy productivas y técnicamente avanzadas y a las administraciones públicas. Es un mercado de empleos privilegiado, con buenas perspectivas de ascenso profesional y social. Con frecuencia hay en este mercado una regulación de las promociones y recualificaciones que permite una cierta previsión sobre el acceso a niveles superiores de la jerarquía organizativa. El mercado primario, considerablemente controlado por los sindicatos y/o por los poderes públicos, ofrece mayor seguridad en el empleo, niveles salariales superiores y una codificación mediante convenios de las oportunidades de promoción.

El mercado secundario, a su vez, está compuesto por empleos descualificados, de duración limitada, de tiempo parcial o estacionales. En él, las posi-

bilidades de promoción son escasas, los salarios más bajos, no está garantizada la seguridad en el empleo y se produce una tasa elevada de rotación de personal. Mercado de las pequeñas y medianas empresas no siempre muy rentables, suele integrar a jóvenes, mujeres y trabajadores de poca o ninguna cualificación. La formación de los mercados primarios a partir de los secundarios puede tener simultáneamente varias explicaciones: el crecimiento del tamaño de las organizaciones productivas, las luchas sindicales que aseguren mayores ingresos y más estabilidad, sistemas rigurosos de selección o disposiciones legales de los poderes públicos. El problema con la teoría del mercado dual es que no ofrece una clara división entre el primario y el secundario y, empíricamente, está llena de excepciones. En el mercado secundario se pueden situar, por ejemplo, los trabajadores no cualificados de las grandes organizaciones, y en el primario, el personal muy cualificado de las organizaciones pequeñas.

Las tres teorías presentadas son insuficientes, no explican el proceso completo y presentan excesivas anomalías. Pero *conjuntamente* pueden dar cuenta de gran cantidad de fenómenos inexplicados por los modelos conectivos previamente descritos. Entre estos fenómenos, el que merece una reflexión más urgente es el del paro y, más concretamente, del paro entre jóvenes que poseen credenciales y titulaciones.

4. CONTRADICCIONES ENTRE EDUCACION Y EMPLEO: EL PARO JUVENIL

Las alteraciones estructurales anteriormente señaladas pueden explicar en parte la actual arbitrariedad y mal funcionamiento de un mercado de trabajo sometido a tensiones y condicionamientos de índole contradictoria y, por tanto, a la existencia de tasas crecientes de desempleo y paro endémico de los jóvenes. La crisis de empleo de jóvenes titulados tampoco puede explicarse de un modo simplista remitiéndola a causas como la selectividad creciente que se aplica a los jóvenes titulados o al aumento de los baremos de admisión por parte de los empleadores. El origen, más profundo, habría que buscarlo además en las características de la economía capitalista sometida a constantes crisis cíclicas y a una permanente dualidad. Respecto a lo primero, parece no ofrecer muchas dudas la incapacidad de la economía capitalista para absorber toda la fuerza de trabajo generada en una sociedad concreta, debido a que la prioridad absoluta de la búsqueda del beneficio le hace poco flexible respecto a las fluctuaciones del mercado nacional e internacional.

En cuanto a lo segundo, tal como sostiene Delcourt (1980:163), nuestras economías en crisis aparecen cada vez más fragmentadas en dos bloques, y ello por múltiples razones. De entrada, porque las diferencias entre sectores puntas y sectores en decadencia son cada vez mayores. Pero también porque

nuestras economías son a la vez industriales y terciarias, de iniciativa privada y de iniciativa pública. Se componen de sectores protegidos y no protegidos, de sectores en los cuales los empleos son estables y de otros en los cuales los empleos son considerablemente precarios; de sectores controlados por las grandes empresas monopolistas y de sectores de empresas pequeñas y medianas. Nuestras economías están altamente fiscalizadas; las transferencias sociales son cada vez más importantes; las obligaciones sociales y fiscales son cada vez más pesadas. El incremento de la participación del Estado en la vida económica genera constantes crisis fiscales. Se produce, de otro lado, una división entre empresas nacionales y empresas controladas por capital y tecnología extranjera. En estas condiciones, además, al lado de una economía formal y legal se desarrolla una economía subterránea que elude la fiscalidad al tiempo que genera empleo y contribuye al aumento del Producto Nacional.

El intento de contrarrestar las cifras mediante políticas de intervención pública no solamente refuerza la fragmentación señalada, sino que, además, suele generar empleos no productivos e incluso desempleo. Las inversiones en racionalización y reestructuración industrial ya no generan empleo, sino paro. A ello habría que añadir la desindustrialización pura y simple y el aumento de las inversiones en el extranjero, orientadas hacia países muy poblados y poco desarrollados en los que el capital busca mano de obra abundante y no cualificada, pero perfectamente capaz de ocuparse en tareas fragmentadas. Finalmente, hay que tener en cuenta que la reducción de los empleos industriales no está hoy compensada por el tradicional aumento de los empleos administrativos, empleos que a su vez están amenazados por las revoluciones tecnológicas, gracias a las cuales un ordenador puede desplazar a un número considerable de empleos tradicionales de cuello blanco.

El problema que se nos plantea es el de saber hasta qué punto es el sistema educativo el responsable del crecimiento absoluto y relativo del paro juvenil en el curso de los años recientes. Como apunta G. Terny (1980:359), las dos explicaciones estructurales dadas normalmente son de carácter económico y demográfico: la crisis, de un lado, y la llegada al mercado de trabajo de la onda del *baby boom* posterior a la Segunda Guerra Mundial. La diferencia es que mientras el *baby boom* ha remitido, pasándose de una explosión a una regresión demográfica, la crisis económica en sus diversas variantes continúa siendo activa. En consecuencia, y al margen de la eventual recuperación de las economías capitalistas, los problemas suscitados por el desajuste entre educación y empleo continuarán, porque muchas de sus causas son anteriores e independientes de la crisis actual.

Podría finalizar proponiendo una serie de conclusiones en relación con el conflicto señalado entre sistema educativo y mercado de trabajo.

1. La democratización del acceso a los centros postsecundarios —la Universidad de puertas abiertas— y un ritmo demasiado débil, cuando no

una pérdida, de empleos de alta y media cualificación, han generado un desequilibrio entre la oferta y la demanda y, por tanto, un desempleo diferencial para los titulados. En otras palabras, *a una política de creación masiva de titulados superiores no ha seguido otra política de creación paralela de empleos cualificados*. Si, al menos en parte, son correctas las tesis de Braverman, *la paradoja se establece entre la tendencia a sobrecualificar a los jóvenes y la tendencia a descualificar los empleos, lo que explica en parte el aumento de desempleo de aquéllos*.

2. Durante la crisis económica, las empresas se enfrentan a una diversidad de problemas aparentemente contradictorios. De un lado, y ya lejos la etapa de crecimiento de los años cincuenta y sesenta, el número de trabajadores empleados es demasiado elevado. Como señala Delcourt (1980:160), los despidos se multiplican, pero a costes crecientes: al comienzo de la crisis se despedía a los trabajadores menos cualificados; conforme se agrava la crisis, se acaba despidiendo a otros más cualificados, con lo que se incrementa el coste de los despidos. De ahí la preocupación de los empleadores en los momentos actuales y en el futuro: *serán mucho más cuidadosos en la selección porque hay demasiada mano de obra cualificada y porque el coste del despido será cada vez más alto*.

3. La explicación a la larga duración del paro juvenil se completa si añadimos las actitudes discriminatorias de que son objeto por parte de los empleadores (Lepage, 1978:147) no solamente en su contratación, sino en el hecho de que, en caso de dificultades de la empresa, son, junto con las mujeres y los más viejos, los primeros en sufrir los efectos de la fluctuación de la coyuntura (Delcourt, 1980:160). Esto conduce a que los jóvenes estén abocados al subempleo o al simple desempleo, a empleos mal pagados, interinos, a tiempo parcial, de duración limitada, contratación eventual, trabajos a domicilio, en una palabra, a lo que Doeringer y Piore llaman el mercado secundario. *La crisis se refleja en el mercado laboral disminuyendo el mercado primario y aumentando el mercado secundario*. La presión realizada por el capital para disminuir los costes salariales y el establecimiento de políticas gubernamentales de contratación para satisfacer dicha presión paliarán el desempleo juvenil a costa de la degradación (inseguridad, peores salarios, facilidades para el despido, contrataciones eventuales de los empleos que se les ofrezcan).

4. Tal como señalé anteriormente, hay en la actualidad datos suficientes para constatar que los trabajadores más instruidos no son necesariamente los más productivos, colaboradores e integrados en la empresa. Más aún, los trabajadores mejor formados y con títulos superiores son los menos maleables, los más inadaptados, los que más problemas crean. Consecuencia de esto, y de lo señalado en el punto anterior, es que se invierte la relación entre nivel de instrucción y satisfacción en el trabajo, siendo los trabajadores más instruidos los más absentistas y los que antes abandonan la empresa. *No es de*

extrañar que en los países desarrollados se esté acentuando la tendencia a no mostrar las titulaciones cuando se aspire a un empleo considerado por debajo de las cualificaciones poseídas.

5. Ahora bien, esta última es una situación extrema. En principio, los jóvenes titulados tienen tendencia a rechazar los empleos considerados por debajo de sus posibilidades. El alargamiento del ciclo escolar —Lepage (1978:135)— ha alimentado a los estudiantes con expectativas de ganancias superiores o de promoción social que les incita a perseverar en la búsqueda de un empleo más próximo a sus esperanzas. En consecuencia, a la prolongación de la escolarización y a la crisis económica habría que añadir los criterios selectivos manejados por los jóvenes titulados a la hora de buscar trabajo. *Todo lo cual les puede llevar a abandonar ciertos valores, como el logro, la competitividad y la carrera profesional, específicos del capitalismo weberiano, e instalarse en la dependencia familiar, las ocupaciones marginales o la economía subterránea.*

6. Hemos visto que el crecimiento de titulados es más rápido que el de empleos adecuados a sus cualificaciones. Pues bien, el deterioro de la posición económica y el agravamiento del paro es más doloroso entre los titulados surgidos de sectores sociales modestos o medios y, por tanto, mal relacionados. Su vulnerabilidad es mayor porque, como dice P. Bourdieu (1978), no disponen del capital social y cultural necesario para obtener el pleno rendimiento de sus títulos académicos. A esto habría que añadir, como señala B. Millot (1983:75), que «la diferenciación institucional favorece el titulismo al generar una demanda inflacionaria de títulos que es parcialmente canalizada mediante vías educativas sin salida. En las escasas instituciones que garantizan una relación viva con las élites industriales y gubernamentales, las matriculaciones no han cambiado prácticamente desde los años cuarenta. Sin embargo, las matriculaciones han aumentado mucho en las instituciones con relaciones débiles con el mercado de trabajo». Todo ello destruye la ideología funcionalista del logro. En efecto, *la plétora de titulados conduce a un paro masivo de intelectuales y técnicos del que sólo se salvan aquellos que, por razones familiares o de clase, poseen un status adscrito al margen de sus titulaciones.* En otras palabras, la educación superior de masas ecualiza los supuestos efectos que la educación tendría en la adquisición de *status*. De acuerdo con R. Collins (1979:182), «el supuesto cambio desde la adscripción al logro refleja la ideología oficial de la sociedad moderna más que un cambio en la realidad empírica».

7. Teniendo en cuenta todo lo anterior, más los variados tipos de lo que O'Connor denomina como crisis fiscal que produce agravamientos en la situación financiera de las instituciones educativas, el problema consiste en saber si caerá o no la tasa de matriculación, sobre todo en los centros universitarios. Mi punto de vista es que no habrá una disminución, que en algunos centros habrá incluso un aumento y que, en contra del pesimismo generalizado

que teóricamente debería existir, *los estudiantes procedentes del Bachillerato seguirán matriculándose en los centros postsecundarios*, entre otras cosas porque el malthusianismo educativo actual colocaría en condiciones excesivamente desfavorable a aquellos que se marginen de la corriente credencialista.

APENDICE

TABLA 1.1

*Población de 16 y más años por grupos de edad y estudios terminados. 1980.
Porcentajes calculados sobre el total de cada nivel de estudios*

<i>Grupos de edad</i>	<i>Primarios</i>	<i>Medios</i>	<i>Anterior-superior</i>	<i>Superiores</i>	<i>Sin estudios</i>	<i>Analfabetos</i>
De 16 a 19 años	4,8	31,7	0,1	—	1,0	1,5
De 20 a 24 años	7,9	26,4	18,8	6,8	1,8	2,1
De 25 a 29 años	8,2	11,7	17,1	18,0	1,9	3,3
De 30 a 34 años	8,8	7,6	14,2	14,8	3,5	3,1
De 35 a 39 años	9,9	5,6	12,2	11,3	5,5	4,3
De 40 a 44 años	8,6	3,9	9,2	7,9	6,1	4,3
De 45 a 49 años	10,2	3,3	6,7	8,1	10,4	8,1
De 50 a 54 años	10,7	3,3	5,8	8,0	12,2	10,5
De 55 a 59 años	10,0	2,1	5,4	6,6	12,0	12,7
De 60 a 64 años	7,6	1,7	3,4	5,6	11,3	10,4
De 65 a 69 años	4,5	1,1	2,7	5,7	10,5	9,1
De 70 y más años	8,0	1,6	4,5	7,2	23,9	30,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 1.2

*Población de 16 y más años por grupos de edad y estudios terminados. 1980.
Porcentajes calculados sobre el total de cada grupo de edad*

Grupos de edad (años)	Primarios	Medios	Anterior-superior	Superiores	Sin estudios	Analfabetos
De 16 a 19 ... (100)	22,1	76,0	—	—	1,3	0,6
De 20 a 24 ... (100)	32,8	55,6	6,7	2,0	2,1	0,8
De 25 a 29 ... (100)	49,1	31,1	7,5	7,1	3,6	1,6
De 30 a 34 ... (100)	59,0	21,6	5,8	5,0	6,8	1,9
De 35 a 39 ... (100)	63,3	15,6	4,6	3,3	10,3	2,8
De 40 a 44 ... (100)	63,0	11,7	3,9	2,6	13,9	4,8
De 45 a 49 ... (100)	62,8	8,1	2,4	1,9	17,8	7,0
De 50 a 54 ... (100)	61,3	6,8	2,0	1,9	19,9	8,1
De 55 a 59 ... (100)	61,2	5,3	1,8	1,6	20,6	9,4
De 60 a 64 ... (100)	57,6	5,0	1,6	1,5	24,1	10,1
De 65 a 69 ... (100)	49,5	3,9	1,6	1,9	29,3	13,8
De 70 y más ... (100)	38,5	2,6	1,6	1,2	32,8	23,3

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 2.1

*Población económicamente activa por estudios terminados
y situación profesional. 1980.
Porcentajes*

Situación profesional	Primarios	Medios	Anterior-superior	Superiores	Sin estudios	Analfabetos
No clasificados ... (100)	24,4	60,4	6,5	6,6	1,8	0,3
Empleador ... (100)	58,0	22,1	5,2	9,7	5,0	0,0
Autónomos ... (100)	68,3	9,3	1,1	2,1	16,2	3,2
Ayuda familiar ... (100)	61,5	22,5	1,0	0,4	11,6	3,1
Sector público ... (100)	36,3	25,9	16,0	12,9	6,3	2,4
Sector privado ... (100)	55,5	26,0	3,2	2,4	10,3	2,7
Otros ... (100)	53,9	22,2	6,2	10,0	6,9	0,8

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 2.2

Población económicamente activa por estudios terminados y ocupación. 1980.
Porcentajes

Ocupaciones	Primarios	Medios	Anterior-superior	Superiores	Sin estudios	Analfabetos
Profesionales y técnicos . . .	3,3	13,9	44,2	38,4	0,3	—
Func. Púb. Sup. y Dir. Emp.	30,8	36,2	13,7	18,1	1,3	—
Personal administrativo	27,4	62,4	5,0	4,3	0,9	—
Comerciantes y vendedores.	56,2	32,0	2,7	1,5	6,6	1,1
Trabajadores de servicios ..	60,6	21,6	0,8	0,2	12,6	4,2
Agric., Ganad., Pesca.	62,8	7,4	0,2	0,1	22,7	6,9
Trab. indus. y transportes ...	69,1	17,2	0,3	0,1	11,2	2,2
Activ. no clasif. por ocup. ...	24,3	60,6	6,4	6,7	1,7	0,3
Fuerzas Armadas	33,4	49,2	1,4	14,8	1,2	—

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 2.3

Población económicamente activa por estudios terminados
y sectores económicos. 1980.

Valores absolutos en miles de personas

Sectores económicos	Primarios	Medios	Anterior-superior	Superiores	Sin estudios	Analfabetos
Primario	1.278,3	157,5	6,0	3,3	457,4	138,1
Secundario	1.973,8	756,5	69,8	53,1	241,2	35,7
Construcción	825,3	175,8	19,9	9,7	197,0	55,6
Terciario	2.661,9	1.496,3	466,3	415,3	403,0	97,2
No clasificables	212,8	532,8	56,5	58,6	15,1	3,1

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 2.4

Población económicamente activa por grupos de edad
y sectores económicos. 1980

Valores absolutos en miles de personas

Sectores económicos	16-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-64	65 y +
Primario	137,1	290,1	293,8	432,1	581,9	201,1	104,4
Secundario	167,0	469,9	741,4	653,3	642,7	127,3	14,9
Construcción	65,3	325,9	349,2	274,3	219,8	45,3	3,2
Terciario	310,9	1.515,7	1.328,5	1.094,8	1.032,1	301,2	115,0
No clasificables	408,8	418,8	28,0	14,4	6,3	2,0	0,2

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 2.5

*Población económicamente activa por estudios terminados y grupos de edad.
En tasas de actividad*

Grupos de edad (años)	Primarios	Medios y ant.-superior	Superiores	Analfabetos y sin est.
De 16 a 19	650,4	333,7	—	404,6
De 20 a 24	690,3	564,5	637,0	477,8
De 25 a 29	660,9	781,4	854,4	425,4
De 30 a 34	604,2	808,5	926,5	466,6
De 35 a 39	601,3	773,3	935,3	501,2
De 40 a 44	621,2	749,3	929,5	480,7
De 45 a 49	600,5	752,8	948,7	488,0
De 50 a 54	574,5	751,3	923,2	478,5
De 55 a 59	530,0	677,0	890,2	421,1
De 60 a 64	370,5	566,8	845,8	295,6
De 65 a 69	105,4	156,8	464,8	75,5
De 70 y más	28,3	45,1	155,0	21,0

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 3.1

Estudiantes matriculados en las Universidades españolas

1929-1930	33.557	1956-1957	62.215
1930-1931	35.717	1957-1958	64.281
1931-1932	33.633	1958-1959	62.985
1932-1933	31.905	1959-1960	63.786
1933-1934	30.788	1960-1961	62.105
1934-1935	34.490	1961-1962	64.010
1935-1936	29.249	1962-1963	69.367
		1963-1964	80.070
1939-1940	54.336	1964-1965	85.148
1940-1941	33.763	1965-1966	92.983
1941-1942	34.669	1966-1967	105.370
1942-1943	37.672	1967-1968	115.590
1943-1944	41.764	1968-1969	134.945
1944-1945	39.400	1969-1970	150.094
1945-1946	40.426	1970-1971	168.612
1946-1947	42.597	1971-1972	195.597
1947-1948	46.926	1972-1973	216.753
1948-1949	49.980	1973-1974	251.866
1949-1950	50.303	1974-1975	291.016
1950-1951	51.633	1975-1976	346.466
1951-1952	53.434	1976-1977	369.828
1952-1953	58.143	1977-1978	427.763
1953-1954	59.580	1978-1979	406.485
1954-1955	58.666	1979-1980	415.107
1955-1956	57.030	1980-1981	423.911

FUENTE: INE, *Estadísticas de la enseñanza y la enseñanza superior en España*, Madrid, varios años.

TABLA 3.2

Estudiantes de Escuelas Técnicas Superiores en España

1960-61	15.018	1967-68	38.695	1974-75	49.895
1961-62	18.321	1968-69	41.483	1975-76	49.346
1962-63	18.975	1969-70	42.055	1976-77	46.982
1963-64	22.781	1970-71	44.547	1977-78	49.556
1964-65	27.499	1971-72	42.978	1978-79	43.408
1965-66	32.896	1972-73	44.738	1979-80	45.408
1966-67	36.038	1973-74	45.768	1980-81	46.147

FUENTE: INE, *Estadísticas de la enseñanza y la enseñanza superior en España*, Madrid, varios años.

TABLA 3.3

*Evolución del alumnado en instituciones de educación superior.
En número índices*

Cursos	Escuelas Universitarias	Facultades y Col. Uni- versitarios	Escuelas Téc. Superior.	Total Universidad
1971-72	100,0	100,0	100,0	100,0
1972-73	82,3	110,8	104,1	100,4
1973-74	79,9	128,8	106,5	109,7
1974-75	98,0	148,8	116,1	127,8
1975-76	111,1	177,1	114,8	147,5
1976-77	124,8	189,1	109,3	157,9
1977-78	142,3	218,7	115,3	180,6
1978-79	141,6	207,8	101,0	172,8
1979-80	147,8	212,2	105,5	177,8
1980-81	148,0	216,7	107,4	180,5

FUENTE: *La educación universitaria. Análisis del período 1971-1982*, Madrid, 1983.

TABLA 3.4

*Evolución de los graduados procedentes de instituciones de educación superior.
En números índices*

Cursos	Escuelas Universitarias	Facultades y Col. Uni- versitarios	Escuelas Téc. Superior.	Total Universidad
1971-72	100,0	100,0	100,0	100,0
1972-73	133,7	120,5	103,5	125,3
1973-74	131,7	143,6	139,1	137,5
1974-75	132,3	152,9	138,2	141,7
1975-76	160,1	199,7	137,5	175,2
1976-77	171,4	244,4	121,5	198,6
1977-78	202,0	291,5	135,7	234,9
1978-79	225,1	320,2	123,5	257,5
1979-80	248,6	323,6	119,3	269,5
1980-81	214,2	351,9	111,5	264,7

FUENTE: *La educación universitaria. Análisis del período 1971-1982*, Madrid, 1983.

TABLA 4.1

*Parados por grupos de edad. 1980.
Tasas de paro*

Grupos de edad (años)	Tasa	Grupos de edad (años)	Tasa
De 16 a 19	504,7	De 45 a 49	80,2
De 20 a 24	361,9	De 50 a 54	78,4
De 25 a 29	210,2	De 55 a 59	71,8
De 30 a 34	119,1	De 60 a 64	63,4
De 35 a 39	101,7	De 65 a 69	11,9
De 40 a 45	79,0	De 70 y más	5,4

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 4.2

*Parados por estudios terminados y grupos de edad. 1980.
Tasas de paro*

Grupos de edad (años)	Primarios	Medios y ant.-superior	Superiores	Analfabetos y sin est.
De 16 a 19	464,5	527,5	—	503,0
De 20 a 29	254,2	311,4	345,9	317,4
De 30 a 44	106,5	70,6	65,4	168,4
De 45 a 54	75,7	48,9	28,5	113,9
De 55 y más	58,6	37,1	11,6	85,5
TOTAL	140,1	251,2	143,9	133,1

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 4.3

*Parados según hayan trabajado anteriormente o no, por nivel de estudios. 1980.
Porcentajes*

<i>Nivel de estudios terminados</i>	<i>Han trabajado anteriormente</i>	<i>Buscan primer empleo</i>
Analfabetos	3,1	0,7
Sin estudios	11,3	2,3
Primarios	56,1	24,6
Bachiller elemental o equivalente	18,4	42,2
Bachiller superior o equivalente	5,4	12,1
Formación profesional	2,7	5,1
Anterior al superior	1,7	6,5
Superiores	1,3	6,5
TOTAL	100,0	100,0

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 4.4

*Parados según hayan trabajado anteriormente o no, por grupos de edad. 1980.
Porcentajes*

<i>Grupos de edad</i>	<i>Han trabajado anteriormente</i>	<i>Buscan primer empleo</i>
De 16 a 19 años	23,5	76,5
De 20 a 24 años	47,3	52,7
De 25 a 29 años	69,5	30,5
De 30 a 34 años	86,5	13,5
De 35 a 39 años	90,8	9,2
De 40 a 44 años	88,5	11,5
De 45 a 49 años	91,8	8,2
De 50 a 54 años	93,8	6,2
De 55 a 59 años	95,3	4,7
De 60 a 64 años	91,6	8,4
De 65 a 69 años	95,5	4,5

FUENTE: INE, *Encuesta de población activa*, Madrid, 1983.

TABLA 4.5

Parados que han trabajado anteriormente por grupos de edad y ocupaciones. 1980.

Porcentajes

<i>Ocupaciones</i>	<i>16-19</i>	<i>20-29</i>	<i>30-44</i>	<i>45-54</i>	<i>55 y +</i>
Profesionales y técnicos	0,2	50,8	36,4	8,5	4,2
Func. Púb. Sup. y Dir. Emp.	—	2,3	44,1	43,1	10,5
Personal administrativo	7,7	56,0	23,9	7,0	5,4
Comerciantes y vendedores	14,7	48,8	19,1	10,1	7,2
Trabajadores servicios	16,1	45,2	23,7	8,7	6,4
Agr., Ganad. Pesca.	18,7	33,1	22,0	17,0	9,1
Trabajadores no agrarios	7,4	36,6	28,0	17,6	10,4

FUENTE: INE. *Encuesta de población activa*. Madrid, 1983.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M., y P. WEXLER, "Cultural Capital and Educational Transmissions", *Educational Theory*, 27 (34-43), 1978.

APPLE, M., "The other side of the hidden curriculum: correspondence theories and the labor forces", *Journal of Education*, vol. 162 (1) (47-66), 1980.

ARONOWITZ, S., *False Promises: The Shaping of American Working Class Consciousness*, Nueva York, McGraw-Hill, 1973.

BERG, I., "Rich man's qualifications for poor man's jobs", *Trans-Action Magazine*, marzo 1969.

BERG, I., *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Boston, Beacon Press, 1971.

BERNSTEIN, B., *Class, codes and control. Vol. III: Towards a theory of educational transmission*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975.

BILLS, D. B., "Correspondence Theories of School and Work: Theoretical Critique and Empirical Assessment". Tesis doctoral, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Wisconsin-Madison (USA), 1981.

BIRD, C., *The Case Against College*, Nueva York, David McKay Co, 1975.

BOURDIEU, P., y J.-C. PASSERON, *La reproducción. Elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.

BOURDIEU, P., "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, 1978.

BOWLES, S., "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", en M. Carnoy (ed.), *Schooling in a Corporate Society: The Political Economy of Education in America and the Alternatives Before Us.*, Nueva York, David McKay, 1972.

BOWLES, S., y H. GINTIS, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, St. Martin Press, 1976.

BRAVERMAN, H., *Labor and Monopoly Capital*, Nueva York, Monthly Review Press, 1974.

BURAWOY, M., "Toward a Marxist Theory of the Labor Process: Braverman and Beyond", *Politics and Society*, vol. 8 (3-4), 1978.

BURAWOY, M., *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism*, Chicago, University of Chicago Press, 1979.

CLARK, B., *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler, 1962.

- COLLINS, R., "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review*, 36 (1002-1019), 1971.
- COLLINS, R., *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Nueva York, Academic Press, 1979.
- DAVIS, K., y W. E. MOORE. "Algunos principios de estratificación" (1945), en R. Bendix y S. Lipset (eds.), *Clase, "status" y poder*, Madrid, Euramérica, 1972.
- DELCOURT, J., "Crise de l'éducation et crise de l'emploi", *Recherches Sociologiques*, vol. XI (2) (155-177), 1980.
- DENISON, E. F. (1962), *The Sources of Economic Growth in the U.S. and the Alternatives Before Us*, Nueva York, Committee for Economic Development, 1962.
- DENISON, E. F. (1964), *Measuring the Contribution of Education (and Residual) to Economic Growth*, París, OECD, 1964.
- DOERINGER, P., y M. PIORE. *Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington, Mass., D. C. Heath, 1971.
- DORE, R., *The Diploma Disease*, Nueva York, Alenn and Unwin, 1976.
- DRAKE, L., et al., "How do employers value the interview", *Journal of College Placement*, 32 (47-51), 1972.
- EDWARDS, R., *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*, Nueva York, Basic Books, 1979.
- FREEMAN, R. B., *The Overeducated American*, Nueva York, Academic Press, 1976.
- GINTIS, H., "Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity", *American Economic Review*, 61, 1971.
- GORDON, R. y J. E. HOWELL *Higher Education for Business*, Nueva York, University of Columbia Press, 1959.
- GRILICHES, Z., y W. MASON, "Education, income, and ability", *Journal of Political Economy*, 80 (74-103), 1972.
- HOGAN, D., "Capitalism, Liberalism, and Schooling", *Theory and Society*, 8 (387-413), 1979.
- JENCKS, C., et al., *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Nueva York, Harper, 1973.
- KARIER C., "The Odd Couple: Radical Economics and Liberal History", *Educational Studies*, 7, 1976.
- KERR, C., et al., *Industrialism and Industrial Man*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960.
- KEYSER, M., "How to apply for a job", *Journal of College Placement*, 35 (63-65), 1974.
- LABRECQUE, R., "The Correspondence Theory", *Educational Theory*, vol. 28 (3) (194-201), 1978.
- LEPAGE, H., "Au delà des idées reçues...", en M. Drancourt y G. Roque (eds.), *Pour une nouvelle approche de l'emploi*, París, Entreprise moderne d'édition, 1978.
- LÉVY-GARBOUA, L., "Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse", *Revue Française de Sociologie*, vol. XVII (53-80), 1976.
- LIPSET, S. M., y R. BENDIX, *Social Mobility in Industrial Society*, Berkeley, University of California Press, 1976.
- MARGLIN, S., "What Do Bosses Do? The Hierarchy of Capitalist Production", *Review of Radical Political Economics*, vol. 6 (2), 1976.
- MEDINA, E., "La función educativa en los procesos de cambio social y la crisis de la escuela", *Zona Abierta*, 19 (37-55), 1979.
- MILLOT, B., "Diferenciación social y educación superior: el caso francés", *Educación y Sociedad*, 2 (75-91), 1983.
- OFFE, C., *Industry and Inequality: The Achievement Principle in Work and Social Status*, Nueva York, St. Martin's Press, 1976.
- OLNECK, M. R., y D. B. BILLS. "What makes Sammy run? An empirical assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory", *American Journal of Education*, vol. 89 (1) (27-61), 1980.
- O'TOOLE, J., "The reserve army of the underemployed", *Change*, 7 (26-33), 1975.
- PARKIN, F., *Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique*, Londres, Tavistock, 1979.
- RAWLINS, L., y Ll. ULMAN, "The utilization of college trained manpower in the

- United States", en M. S. Gordon (ed.), *Higher Education and the Labor Market*. Nueva York, McGraw-Hill, 1974.
- SARTIN, P., *Jeunes au travail, jeunes sans travail*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1977.
- SCHULTZ, T. W., "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 1. 1961; "Inversión en capital humano", *Educación y Sociedad*, 1, 1983.
- SCHULTZ, T. W., *The Economic Value of Education*, Nueva York, Columbia University Press, 1963.
- SONH-RETHEL, A., *Intellectual and Manual Labour*, Londres, Macmillan, 1978.
- STIGLITZ, J. E., "The Theory of 'Screening', Education and the Distribution of Income", *The American Economic Review*, vol. 65 (3), 1975.
- STONE, K., "The Origins of Job Structures in the Steel Industry", *Review of Radical Political Economics*, vol. 6 (2), 1974.
- TAUBMAN, P., y T. WALES, "Higher Education, Mental Ability, and Screening", *Journal of Political Economy*, 81 (28-55), 1973.
- TAUBMAN, P., y T. WALES, *Higher Education and Earnings*, Nueva York, McGraw-Hill, 1974.
- TERNY, G., "Quelques réflexions sur les liasons éducation-formation-emploi", *Revue d'Économie Politique* (90^e année), 4 (353-370), 1980.
- THOMAS, L., *The Occupational Structure and Education*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1956.
- THUROW, L., "Education and Economic Equality", *The Public Interest*, 28 (66-81). 1972; "Educación e igualdad económica", *Educación y Sociedad*, 2 (159-171). 1983.
- THUROW, L., *Generating Inequality*, Nueva York, Basic Books, 1975.
- TUNNELL, D. R., "An Analysis of Bowles's and Gintis's Thesis that Schools Reproduce Economic Inequality", *Educational Theory*, vol. 28 (4), (334-342), 1978.
- VAIZEY, J., "Economic Aspects of Education", *International Science Journal*, volumen II, 1962.
- WEBER, M., *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1969.
- WILLIS, P., *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Saxon House (Inglaterra), Teakfield Ltd., 1977.
- ZIEGLER, H., y W. PEAK, "The Political Functions of the Educational System", *Sociology of Education*, 43 (129-142), 1970.

BIBLIOGRAFIA ADICIONAL

- BEVERLEY, J., "Higher Education and Capitalist Crisis", *Socialist Review*, 42 (67-91), 1978.
- BOLTANSKI, L., "Croissance universitaire et montée des cadres en France (1960-1975)", *Sociologie et Sociétés*, vol. XII (1) (67-99), 1980.
- BOWLES, S., "The Integration of Higher Education in the Wage Labor System", *The Review of Radical Political Economics*, vol. VI (1) (99-133), 1974.
- BOWLES, S.; H. GINTIS y P. MEYER, "The Long Shadow of Work. Education, the Family, and the Reproduction of the Social Division of Labor", *The Insurgent Sociologist* (Summer), 1975.
- EUROPEAN CULTURAL FOUNDATION (ed.), *Between School and Work*, Amsterdam, European Cultural Foundation, Institute of Education, 1976.
- GERSTL, J. E., "Educational and the Sociology of Work", en D. A. Hansen y J. E. Gerstl (eds.), *On Education — Sociological Perspectives*, Nueva York, John Wiley, 1967.
- GINTIS, H., "Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society", *Harvard Educational Review*, vol. 42 (1) (70-96), 1972.
- GORDON, D. M., *Theories of Poverty and Underemployment. Orthodox Radical, and Dual Market Perspectives*, Lexington, Mass., Lexington Books, 1972.
- GRANOVETTER, M. S., *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1974.

- HODGKINSON, H. L., "Alternative Functions and Structures in Credentialing", en J. F. Hughes y O. Mills (eds.), *Formulating Policy in Post-Secondary Education. The Search for Alternatives*, Washington D. C., AC on E, 1977.
- KINGSTON, P. W., "The Credential Elite and the Credential Route to Success", *Teachers College Record*, vol. 82 (4) (589-600), 1981.
- LAUTIER B., y R. TORTAJADA, *Ecole, forme de travail et salariat. Mteriaux pour une critique de l'économie de l'éducation*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1978.
- LENHARDT, G., "On the Relationship Between the Education System and Capitalist Work Organization", *Kapitalistate*, 3 (128-146), 1975.
- O'CONNOR, J., "The University and the Political Economy", *Leviatan*, vol. I (14-15), 1969.
- O'KEEFE, D. J., "Capitalism and Correspondence: a critique of Marxist analysis of Education", *Higher Education Review*, vol. 12 (1), 1979.
- O'TOOLE, J., *Work in America* Cambridge, Mass., MIT Press, 1974.
- PASSERON, J.-C., "La inflación de los títulos escolares y el mercado de los bienes simbólicos", *Educación y Sociedad*, 1 (5-27), 1983.
- PIÑERA, S., y M. SELOWSKY, "The opportunity cost of labor and the returns to education under unemployment and labor market segmentation", *The Quarterly Journal of Economics* (agosto) (469-488), 1978.
- RODRÍGUEZ, O., "Occupational Shifts and Educational Labor Force Between 1950 and 1970", *Sociology of Education*, vol. 51 (55-67), 1978.
- SNYDER, B. R., *The Hidden Curriculum*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1971.
- SORKIN, A. L., *Education, Unemployment, and Economic Growth*, Lexington, Mass., Lexington Books, 1974.
- TURCHENKO, V., *The Scientific and Technological Revolution and the Revolution in Education*, Moscú, Progress Pub, 1978.
- VISALBERGHI, A., *Education and Division of Labour*, La Haya, Martinus Nijhoff, 1973.
- WHITTY, G., y M. YOUNG (eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Nafferton, Inglaterra, Nafferton Books.
- WILLIAMS, G., "The Economics of the Graduate Labour Market", en H. Greenway y G. Williams (eds.), *Patterns of Change in Graduate Employment*, Londres Society for Research into Higher Education, 1973.
- WOLPIN, K. I., "Education and Screening", *The American Economic Review*, volumen 67 (5) (949-958), 1977.
- YOUNG, M., y G. WHITTY (eds.), *Society, State and Schooling*, Guildford, Inglaterra, Falmer Press, 1977.