

LA CONSTRUCCION IDEOLOGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO MERITOCRATICO

por RAFAEL GOBERNADO ARRIBAS
Universidad de Málaga

El propósito de este artículo es la crítica de los planteamientos estrechamente economicistas en el análisis de los fenómenos sociales y, más concretamente, en el análisis del sistema educativo. Para ello se parte de la construcción ideológica —tipo ideal— de lo que es, o debiera ser, la educación en un sistema social moderno, desarrollado tecnológicamente, corporativo, etc., desde aquel punto de vista. Por suerte, la realidad dista mucho de esta representación ideológica, no obstante hay muchos aspectos de la misma que mantienen su vigor como guía de la acción política, en la actualidad.

El tipo ideal de sistema educativo para la ideología de la modernidad, preocupada extraordinariamente por el crecimiento económico, sería aquel que estuviera orientado directamente al incremento de la producción. La instancia intermedia que liga la educación con este incremento es la ocupación laboral. Es decir, la educación ha de orientarse sobre todo a la satisfacción de las necesidades de la estructura ocupacional, aportando los conocimientos que cada posición exija. Esto implica, en primer lugar, la transmisión de un conocimiento fundamentalmente instrumental (que sirva para el desempeño de la ocupación) y, en segundo lugar, que el propio sistema educativo aporte los criterios suficientes de selección de los mejores preparados para cada puesto. Teniendo en cuenta que la ocupación ha de desenvolverse dentro de macroorganizaciones fuertemente burocratizadas, ya sean públicas o privadas, la preparación y selección de personal han de ajustarse a los cánones de tales organizaciones. Esto favorece los procesos de formalización y cristalización educativa, que se traducen en la gran importancia dada al credencialismo. El título o diploma se convierte en me-

canismo necesario de acceso al puesto laboral. La educación formal se basa —bajo estos supuestos— en la transmisión de conocimientos de carácter objetivo, técnico y positivista. Todo ello favorece unos resultados cognitivos muy lejanos a la reflexión, la crítica y el compromiso. El esfuerzo personal y el mérito son los presupuestos a partir de los cuales se justifica la selección educativa y, de paso, la estructura ocupacional resultante. La recompensa viene dada por el propio sistema de producción que, al incrementarse, permite mayores niveles de consumo. Esto se complementa con la idea de que quien alcanza niveles superiores de educación también alcanza las cuotas más altas de productividad, lo que de paso le da derecho a unas mayores recompensas.

Lo expuesto hasta aquí sería el resumen del sistema educativo acorde con la ideología del crecimiento económico y con la cosmovisión tecnológica, conocido como sistema meritocrático, en estado puro. Ahora bien, el sistema tecnocrático educativo es heredero directo del modelo liberal de enseñanza, y de él incorpora otros elementos. Entre estos destaca la idea de que la educación sirve para abrir expectativas de mejora individual, particularmente de carácter económico. En efecto, aunque el modelo liberal margina un tanto el problema del incremento de la productividad, se centra sin embargo en el tema de la promoción personal. De acuerdo con ello la educación es la principal fuente de movilidad social. Dentro del objetivo de selección de los mejores, el sistema liberal presta atención sobre todo al hecho de la igualdad de oportunidades ante la educación. En ambos casos, tanto para el modelo liberal como para el modelo tecnocrático, el origen de la selección hay que buscarlo en la ideología de las dotes, es decir, en la idea platónica de que los individuos al venir a este mundo están ya capacitados para uno u otro tipo de actividad [1].

Otro denominador común de ambas tendencias educativas es su afán de dar sentido a la educación en función del puesto de trabajo. Para ellos, el sistema educativo es un epígono de la estructura ocupacional de un país. El mercado laboral es el nexo de unión entre el nivel educativo y la ocupación.

Nos encontramos ya lejos de los primitivos planteamientos de la Ilustración, antecedente remoto, a su vez, del liberalismo en educación. El Marqués de Condorcet, a finales del siglo XVIII, afirmaba que el fin último de la educación es «el perfeccionamiento de la raza humana». Los objetivos más inmediatos de la educación, para este autor, han de ser la libertad y la igualdad. La instrucción produce libertad porque «excluye toda dependencia, forzada o voluntaria». La instrucción produce igualdad porque de ella se sigue «una mayor igualdad en el ejercicio profesional y, por consiguiente, en las fortunas; y la igualdad de

fortunas contribuye necesariamente a la de instrucción». La educación, por lo tanto, no debe servir para acentuar las diferencias naturales, sino para acortarlas, para que no se produzca la relación entre «charlatanes y víctimas», propia de las sociedades sin instrucción [2].

1. Aparición de la ideología meritocrática en educación

Este proceso de redefinición ideológica de los fundamentos y objetivos de la educación se apoya fundamentalmente en tres acontecimientos sociales: 1, la extraordinaria expansión de la educación; 2, el incremento paralelo de las partidas de los presupuestos públicos dedicadas a la educación, y 3, finalmente, el desarrollo de justificaciones y explicaciones de los dos procesos anteriores mediante la elaboración de modelos y teorías por parte de las ciencias sociales.

El primero de estos procesos lo constituye la extraordinaria expansión de la educación a todos los niveles. En efecto, a partir de la Segunda Guerra Mundial, y en especial en las décadas de los años 50 y 60, asistimos a una multiplicación de los años de escolaridad y de titulados en la población mundial. M. Kotwal, en un informe preparado para la O.C.D.E. referente a los 17 países más desarrollados, afirmaba que el incremento medio de nivel educativo en esos países y respecto a la cohorte de población comprendida entre los 25 y 64 años era del 0'8 %, por año, en la década de los 50, y estimaba para la década de los años 70 un incremento anual del 1'1 %. El mayor crecimiento relativo se da en los niveles universitarios, en donde el crecimiento en la etapa de los 50 alcanzó el 2'1 % anual, para pasar en la década de los 70 a un crecimiento del 5'7 % anual [3]. La magnitud del crecimiento se aprecia más claramente en las cifras de estudiantes. En el llamado Tercer Mundo, desde 1960 a 1975 se pasó de una inscripción total de 163 millones de estudiantes a otra de 370 millones. Aunque la mayor parte de estos incrementos, en términos absolutos, corresponde a la educación primaria, sin embargo las tasas de crecimiento son muy superiores en la educación secundaria y sobre todo en la universitaria. Este incremento educativo, que desemboca aparentemente en una galopante inflación de titulados, no parece tener intención de detenerse [4].

Esta expansión del sistema educativo que no tiene precedente en épocas pasadas, tiene su explicación más inmediata en el interés personal de la promoción ocupacional. Mientras las diferencias salariales sean sustanciosas y la puerta de acceso sea algún título académico, parece lógico esperar un interés desmesurado por alcanzar tal título. Este interés se traduce en una presión social sobre los gobiernos para que

habiliten más canales de obtención de títulos. Hay que tener en cuenta que gran parte del interés privado por alcanzar niveles educativos altos descansa en el hecho de que los costes de obtención de los mismos son, en su mayor parte, públicos. Esto nos lleva al segundo proceso en el que se apoya la ideología tecnocrática de la educación. Los gobiernos han tenido que elaborar políticas educativas para responder a la presión social por nuevas plazas en el sistema de enseñanza. Por supuesto que estas políticas educativas no pueden explicarse exclusivamente en función de tal presión social, sino que, en muchos casos, ésta se ha visto precedida por decisiones de políticos imbuidos del espíritu de progreso de la época. No se puede olvidar tampoco que la llamada «guerra fría» fue el caldo de cultivo idóneo para que en los dos grandes países enfrentados se atendiera prioritariamente a la proliferación de técnicos y científicos. Pero de cualquier forma, los gobiernos acabaron dedicando una particular atención al tema educativo. Este fenómeno se aprecia en el hecho de que el incremento del gasto en educación en las décadas de los años 50 y 60 fue de un 10 % anual, en los países de la O.C.D.E., o sea, el doble de las tasas de crecimiento del PNB [5]. La extraordinaria atención prestada a la educación por parte de los gobiernos necesitaba una justificación y una explicación. En principio, el interés heredado por una sociedad más igualitaria, en lo que a oportunidades se refiere, operó como alegato ideológico ante el incremento presupuestario educativo. Pero no era suficiente.

El tercer proceso que acaba conformando la ideología educacional tecnocrática consiste en la toma de conciencia tecnológica de los fenómenos anteriores (la expansión de la educación y las políticas gubernamentales encaminadas a favorecerla). Las ciencias sociales, tanto la sociología mediante el «funcionalismo tecnológico», como la economía mediante la teoría del «capital humano», elaboraron modelos explicativos que sirvieron de soporte ideológico a las políticas emprendidas. El fundamento de tal soporte fue la importancia dada al crecimiento económico, guía y norte de los demás aspectos humanos, así como al desarrollo tecnológico.

En realidad, el funcionalismo tecnológico en la educación es un aspecto de la teoría estructural-funcional sobre la estratificación social. Davis y Moore, en U.S.A., perfilaron la teoría en cuestión por los años cuarenta. Sus premisas fundamentales pueden resumirse así: En primer lugar, a cada ocupación le corresponde un determinado nivel de preparación; por ello, cada ocupación ha de ser llevada a cabo por individuos que tengan tal preparación, bien porque la hayan adquirido o bien porque tengan tal habilidad desde su nacimiento; pero no todas las ocupaciones tienen la misma importancia para la sociedad, sino que hay algunas que son fundamentales para la buena marcha de la misma;

además hay ocupaciones que requieren especial esfuerzo o habilidad; así que cada sociedad genera un sistema de recompensas para estimular a los individuos a ocupar las posiciones más difíciles y las más importantes [6].

A partir del anterior armazón teórico-ideológico, se elaboró el modelo funcional tecnológico de la educación. La obra de Boris R. Clark, *Educating the Expert Society* (1962), puede considerarse el exponente más claro de esta tendencia [7]. Las proposiciones fundamentales del modelo funcional son éstas: En primer lugar, la destreza requerida para los puestos de trabajo en la sociedad industrial, cada vez es superior, debido al cambio tecnológico continuo. Esto implica, a su vez, otros dos procesos: a) aumenta la proporción de ocupaciones especializadas que exigen mayor preparación; y b) un mismo puesto de trabajo exige cada vez mayor cualificación. Además, la educación formal proporciona la preparación necesaria para llevar a cabo los trabajos que exigen mayor destreza y preparación. Y, finalmente, de acuerdo con todo lo anterior, los requerimientos educacionales para las diferentes ocupaciones son cada vez más elevados, y cada vez se exige a los ciudadanos que gasten mayor número de años en educación formal [8].

En resumen, nos encontramos ante una explicación del fenómeno educativo en función, primero, de la tecnología y, después, del proceso productivo económico. En términos de I. Alonso Hinojal se trata de un planteamiento basado en «la necesidad»: La nueva sociedad industrial y tecnológica necesita «ejércitos» de especialistas y de expertos que habrán de ser preparados por el nuevo sistema educativo formal [9]. Precisamente, esta importancia dada al sistema educativo fue la que favoreció el desarrollo de los estudios sobre educación dentro de las ciencias sociales.

La conclusión lógica del anterior planteamiento era que había que invertir en educación. Tanto T. W. Schultz como E. F. Denison, en el cambio de la década de los cincuenta a los sesenta, apuntaron la idea de que el crecimiento económico era debido en gran medida a «los recursos humanos» o, en otros términos, a la educación. Había nacido la teoría del «capital humano». En realidad tal teoría sirvió para justificar la expansión de los costes de carácter público en el sistema educativo [10].

La dinámica propia de la expansión educativa produce una tendencia evidente hacia la igualdad en lo que a educación se refiere. Los puntos de vista liberal y tecnocrático argumentan que esa igualdad se hace extensiva a la estructura social en general. El mecanismo mediante el cual eso ocurre es el mercado laboral. En principio, argumentan los defensores de estas ideas, se aumenta la productividad, y por lo tanto

las ganancias, al aumentar la educación. Además, al incrementar la oferta de población activa con niveles altos de preparación, los salarios de éstas —los más altos— descienden. De paso, al disminuir la oferta de mano de obra con escasa cualificación, aumenta el salario de la misma, que es el más bajo. Todo ello converge en una clara tendencia a la igualdad social.

2. *Crítica a la ideología del crecimiento económico aplicada a la educación*

La realidad no ha corroborado en absoluto estas previsiones tan optimistas para la educación, ni de igualdad social, ni de crecimiento económico. El entramado ideológico anterior hubiera pasado a la historia si no fuera porque en el discurso político actual seguimos oyendo que la educación y su expansión es la clave para alcanzar el desarrollo tecnológico, el crecimiento económico y la ruptura de las barreras sociales. Merece la pena repasar los fallos más evidentes de esta forma de entender la educación. Y la primera cuestión que se plantea es la de si se puede afirmar, de forma tajante, que exista una relación causal entre educación y desarrollo económico, en ese mismo orden, es decir, que la educación sea causa del desarrollo económico [11].

No se puede establecer un paralelismo estrecho entre educación y crecimiento económico. Los datos anteriormente reseñados sobre la notable diferencia entre el incremento del presupuesto público dedicado a educación y el crecimiento del PNB indican que educación y crecimiento económico son procesos poco paralelos. Algunos trabajos han puesto en evidencia, no obstante, que dentro de ciertos niveles el factor educativo es necesario, aunque por supuesto no suficiente, para que se dé el despegue económico. C. A. Anderson [12] afirma que hasta que no se alcanza un mínimo de un 40 % de población que sepa leer y escribir, no puede pensarse en iniciar a un país en el desarrollo. Pero no se han encontrado más requisitos educativos previos al desarrollo. Esta afirmación se basaba en estudios de carácter histórico del mundo Occidental. Pero si nos fijamos en el Tercer Mundo, resulta que las relaciones entre educación y crecimiento económico son aun menos directas. Ronald Doré cita el trabajo de J. W. Meyer, de 1973, en el que la correlación entre número de alumnos matriculados y la renta del país es inversa. Este caso suele darse más acentuadamente en aquellos países que más pronto empezaron la expansión educativa [13]. Podemos resumir, por tanto, todo lo anterior en que, salvo la disminución del analfabetismo, *no existe una clara contribución de la educación al desarrollo económico* [14].

Por supuesto que es bueno que exista expansión de la educación. Lo que ya no está tan claro es que tal expansión pueda justificarse exclusivamente en el crecimiento económico o el progreso tecnológico. Y es éste otro de los errores en los que incide la ideología tecnologicista en su vertiente educativa. Parte del supuesto, muy aceptado socialmente, de que el desarrollo tecnológico exige cada vez niveles educativos superiores en la población activa de los países desarrollados. H. M. Levin y R. W. Rumberger afirman exactamente lo contrario: Las industrias de alta tecnología, así como sus productos, están reduciendo los requerimientos de especialidad de los trabajadores. Existen dos creencias falsas para estos autores: La primera es que el futuro tecnológico favorecerá la expansión de los empleos que requieren más educación; la segunda es que la alta tecnología exigirá mayor capacidad en los empleos existentes. Sin embargo la realidad es muy diferente. La expansión de los trabajos menos cualificados es muy superior a la de los trabajos de alta tecnología. Y, además, los productos de esa alta tecnología reducen la necesidad de especialización. Levin y Rumberger aducen en defensa de sus lógicas proposiciones las estimaciones del Bureau of Labor Statistics de E. U. de A. para los años 1978-1990. De acuerdo con ellas, las ocupaciones que mayor incremento de población activa absorberán son ocupaciones con muy bajo nivel educativo. Entre estas ocupaciones están las de conserje, ayudante de clínica, cajeros, camareros, etc. Todo ello se relaciona, a su vez, con el hecho de que una gran parte de la población activa tenga un nivel de estudios superior al que exige su puesto de trabajo [15].

Y esto se explica así porque la tecnología ayuda a simplificar las operaciones o, en otras palabras, a modificar la división del trabajo prescindiendo de especialistas muy cualificados. En resumen, a mayor tecnología menor necesidad de especialistas en el trabajo. Randall Collins, refiriéndose a E. U. de A., llega a conclusiones parecidas: ni se incrementa la proporción de ocupaciones para las cuales es necesario un nivel superior de educación, ni son superiores los requerimientos educativos para desenvolverse en las ocupaciones habituales. Lo que ocurre, no obstante, es que se produce paralelamente un claro proceso de «sobre-educación», es decir, mayores exigencias credenciales para ocupar los mismos puestos laborales. Ello ayuda a encubrir la menor necesidad de especialistas apuntada arriba. Esta sobre-educación afecta especialmente a los titulados superiores, a partir de los años cincuenta y sesenta [16].

Y lo anterior nos lleva directamente a la cuestión de si la educación formal prepara para satisfacer las necesidades técnicas del puesto de trabajo o, por el contrario, éstas se aprenden por otros caminos. De acuerdo con Ronald Doré, la formación para el trabajo en la primera época de la revolución industrial se llevó a cabo al margen de la educa-

ción formal, en los talleres o en las fábricas. El proceso de acercamiento entre las necesidades técnicas y la institución universitaria comienza en Inglaterra a finales del siglo pasado y se acelera a partir del siglo presente, cuando el sistema industrial se encontraba plenamente establecido [17]. En el mundo actual, aun en el supuesto de cierta adecuación entre las instituciones educativas y económicas, es evidente que la preparación para los trabajos de carácter manual (el 70 % de la población activa, en España) se lleva a cabo independientemente de la educación formal. En las profesiones no manuales hay más relación entre el trabajo y la preparación previa de la educación formal, aunque también pudiera discutirse este punto [18].

Otra relación igualmente dudosa es la que se hace entre educación y productividad. Es decir, se acepta como válida la hipótesis de que las personas con mayor nivel educativo obtienen tasas de productividad mayores. Esta idea parece venir de antiguo. M. J. Bowman encontró alusiones a este tema en una encuesta del Parlamento Británico a mediados del siglo pasado, efectuada directamente a varios empresarios fabriles. Uno de estos empresarios afirmaba, ya entonces, que el trabajador con cierto nivel de estudios es más útil a su empresa. No obstante el entrevistado, que da razones oportunas para esta preferencia, acaba sin distinguir si prefiere los sajones a los ingleses porque están más instruidos o por razones étnicas [19]. Los teóricos del «capital humano» no tenían dudas al respecto: el aumento del nivel educativo aumentaba también la producción. M. Carnoy repasa las diferentes etapas de crítica y rechazo de tal proposición. En líneas generales, parece difícil estimar la productividad para cada nivel educativo, no obstante se fue afianzando la sospecha de que la productividad no tenía tanto que ver con el nivel educativo como con el puesto de trabajo en la organización, independientemente de la persona concreta que lo ocupara. Por supuesto que siempre se puede aceptar la idea vaga de que un nivel educativo superior facilita la comunicación y la deducción lógica y que, por lo tanto, es preferible trabajar con personas educadas. Pero esto es debido a las consecuencias indirectas del proceso educativo, apenas tenidas en cuenta por la ideología meritocrática aludida [20].

Sin embargo la cuestión no es tan sencilla. La variable educativa opera de forma más compleja. Así, por ejemplo, F. Welch llegó a la conclusión de que la importancia del nivel educativo aumentaba en las ocupaciones en las que había que tomar decisiones y disminuía en caso contrario [21]. Aunque no todos están de acuerdo ni siquiera con esto. I. Berg, después de repasar una amplia muestra de trabajadores llegó a la conclusión de que no solo no son más productivos los que tienen niveles educativos altos, sino que suele ocurrir todo lo contrario [22]. Nos encontramos por lo tanto con informaciones aproximadas, incluso

contradictorias sobre el tema. Lo único que queda claro es que no parece haber una relación directa entre el certificado académico y la productividad individual.

La crítica a la ideología meritocrática alcanza también a la supuesta adecuación que ha de darse entre el nivel educativo y el estatus ocupacional, pieza clave del citado entramado ideológico. En líneas generales se puede observar cierta correspondencia entre educación y ocupación, ya que normalmente el número de años dedicados a la educación condiciona la ocupación alcanzable. Sin embargo esta relación es difícil de aceptar por completo. Como R. Boudon ha puesto repetidas veces de manifiesto, la evolución de la estructura educacional es diferente de la evolución de la estructura ocupacional. Existe una manifiesta incongruencia entre lo que el sistema educativo proporciona y las demandas ocupacionales de educación. Entre las múltiples conclusiones a las que llega este autor en su conocido libro sobre *La desigualdad de oportunidades* [23], destacamos la siguiente: «...el aumento de la demanda de educación en las sociedades industriales liberales (es) consecuencia de factores principalmente endógenos (cuando la demanda de una categoría aumenta, las otras deben aumentar bajo pena de ver sus esperanzas sociales reducidas) aunque igualmente intervienen factores exógenos (incidencia de los cambios económicos, tecnológicos, etc.). En consecuencia, los cambios de la estructura educacional no tienen ninguna razón para ser congruentes con los cambios de la estructura socio-profesional» [24]. En la misma línea se encuentra la afirmación de R. Collins referida a E. U. de A., de que solamente el 15 % del cambio de la estructura educacional puede ser achacado al cambio de la estructura ocupacional. El 85 % restante es un fenómeno relativamente independiente [25]. Pero ha sido Lester C. Thurow el que ha plasmado de forma más evidente esa independencia. El punto de partida es la crítica de lo que él llama *la teoría de la competencia salarial*, basada en la creencia del funcionamiento del mercado laboral. La educación en esta teoría es la piedra fundamental ya que proporciona la preparación que permite a la gente echarse al mercado laboral. Sin embargo, ni el mercado laboral funciona en el sentido esperado ni la educación parece tener un puesto tan preeminente en el mismo. Para explicar esta inadecuación hay que acudir a *la teoría de competencia de puestos de trabajo*. Dicha teoría nos viene a decir que hay, por un lado, una estructura laboral que está determinada por la realidad económico-tecnológica del momento. Y, por otro lado, hay una cola de preferencias entre los que buscan empleo. Los primeros de la cola ocuparán los puestos más altos y mejor remunerados y, a medida que se van ocupando los puestos, habrá que escoger otros de características peores. Por lo tanto lo importante es saber los criterios que guían la formación de la cola. La

educación forma parte de esos criterios, pero no es demasiado importante, teniendo en cuenta que la mayor parte de la preparación para el puesto de trabajo se lleva a cabo en el mismo puesto de trabajo. La edad, el sexo, la raza, la religión, junto con la educación y otros muchos, son otros tantos motivos que ayudan a componer la cola en cuestión. A partir de esta idea no parece fácil organizar un modelo racional que adecúe la educación a la ocupación. De cualquier forma, está claro que una variación en la distribución de la educación solamente afecta a la cola de búsqueda de empleo, pero no afecta en absoluto a la estructura laboral correspondiente [26].

Después de las anteriores críticas no es fácil mantener la creencia de que la expansión de la educación favorece la tendencia hacia la igualdad social. Una postura extrema, en este sentido, es la de Samuel Bowles. El punto de partida crítico, para este autor, es la ideología defendida por el capitalismo moderno que descansa en la proposición de que las fuerzas desigualadoras del mercado libre se ven compensadas, con creces, por los efectos igualadores del sistema educativo. Los datos de la realidad indican, sin embargo, todo lo contrario. Para S. Bowles la escuela responde más bien a las necesidades de los empresarios de obtener mano de obra preparada y disciplinada. Es además un medio de control social a favor del sistema. La escuela reproduce en sus resultados la desigualdad social exterior. Pese a la expansión educativa, la desigualdad social ha aumentado. Todo ello conduce a la afirmación de que lo único que hace la escuela es reproducir y legitimar el estado de cosas [27].

Se debe advertir, a este respecto, que la idea global de la reproducción social por parte de la escuela adolece de los mismos errores que la idea meritocrática de la misma: Total dependencia de la educación del sistema socio-económico. Otro ejemplo también extremista sobre el papel de la escuela en el entramado social es el de Ch. Jencks y M. J. Bane, para los cuales «la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia» [28]. En este caso se ha extraído a la organización escolar del mundo de los vivos.

3. *Educación y desigualdad social*

A partir de las anteriores premisas de complejidad y relativa independencia, se pueden hacer ciertas precisiones sobre la relación entre el sistema educacional y la desigualdad social. La primera de ellas, de carácter general, es que la supuesta relación de que a más educación se corresponden mayores ingresos, debe tomarse también por su inver-

sa: a más ingresos, se consiguen niveles educativos más altos, por lo que se vuelve muy difícil establecer relaciones causales. De cualquier forma, M. Carnoy, después de repasar la información pertinente sobre E. U. de A., llega a afirmar que los cambios habidos en la educación han afectado muy poco a los cambios realizados en la distribución de los ingresos. Según este autor, el desempleo —por ejemplo— es una variable explicativa más significativa de la distribución de la renta que el nivel educativo. Y refiriéndose a cualquier país en general, afirma que las variaciones en la distribución de la renta se encuentran más asociadas con la política de rentas de la estrategia económica gubernamental que con cualquier cambio en la educación [29]. Los estudios sobre el tema, que se refieren a España, también llegan a la conclusión de que la educación tiene poco que ver con los ingresos [30]. M. P. Todaro afirma, incluso, que en los países en desarrollo los sistemas educativos ayudan a intensificar las desigualdades de ingresos. W. Einsiedler llama a este fenómeno «efecto tijera», según el cual la escuela aumenta las desigualdades de origen, legitimando y fortaleciendo aun más esas desigualdades [31]. Se explica este «efecto perverso» de la educación por la existencia de la estructura económica dual de los países en desarrollo. Los favorecidos que ocupan puestos dentro de la estructura económica moderna recibirán unos ingresos del 300 al 800 % superiores al de los que ocupan posiciones en la estructura tradicional. Como los supuestos en el primer caso ha de ser ocupados por personal titulado y en el segundo caso no, obviamente el título y su obtención favorecen la desigualdad aludida. Además, en estos países, la aseveración anterior de que los ingresos determinan el nivel de educación alcanzable se convierte en una norma de hecho, con lo que la separación entre ricos y pobres se agudiza constantemente, amparada por el sistema educativo [32].

No obstante lo anterior, la relación entre ingresos y educación parece ser de carácter más complejo: la educación excedente (aquella que supera las necesidades del puesto de trabajo) no produce ningún beneficio económico o casi ninguno. Por el contrario, la educación apropiada al puesto de trabajo parece ser mucho más rentable. Esto, a su vez, plantea el problema de la definición del nivel apropiado de educación para cada puesto [33].

La movilidad social ha sido el último refugio para justificar, desde la razón tecnológica y el crecimiento económico, la expansión del sistema educativo. La movilidad es otra forma de alcanzar la igualdad social, aunque en este caso se trate de la versión liberal de igualdad: la igualdad de oportunidades. R. Boudon es tajante en este sentido. En su opinión, «...en las sociedades industriales el nivel de instrucción no influye sensiblemente en las oportunidades de movilidad» (el subrayado

es suyo). La base de esta afirmación la encuentra sobre todo en un trabajo de C. A. Anderson de 1961. De acuerdo con él, la modificación de la estructura educacional, en el paso de una generación, fue más acusada que la modificación de la estructura social. Es decir, sujetos encuestados que tenían un nivel educativo superior al del padre, tenían sin embargo un status social similar al del padre. E incluso se deducía que la distribución de la movilidad social se parecía más a una matriz aleatoria que a una matriz en la que los datos sobre educación se adecuaban a los datos sobre status social [34]. Precisamente esta afirmación de la aleatoriedad aparente se repite también en A. H. Halsey. Este autor comienza por afirmar que la educación no es capaz de explicar sino en muy pequeña proporción la movilidad ocupacional. Y añade que, ante la falta de modelos explicativos para el caso, le entran ganas de achacar a la «suerte» los procesos de movilidad [35].

Una sociedad en la que la movilidad social estuviera totalmente determinada por el nivel educativo sería una sociedad totalmente meritocrática. A. H. Halsey, en un trabajo posterior, vuelve a preguntarse si la sociedad británica se acerca más a una sociedad del tipo meritocrático o a una sociedad de corte tradicional en la que el status fuera cuestión de adscripción. La respuesta es ambigua: Afirma que hay tanto adscripción como adquisición del status ocupacional, que ni es una sociedad de castas ni es otra cuyo criterio de colocación fuera por azar. Recuerda que las altas tasas de movilidad en las pasadas generaciones están justificadas por grandes cambios de la estructura ocupacional. Reconoce sin embargo que la educación es, cada vez más, el medio de transmisión de status entre generaciones. La educación es más determinante ahora para ocupar un puesto que hace una generación [36].

La información que se tiene respecto a España mantiene la misma idea: la educación influye poco en la movilidad social, en un sistema que pretende ser más meritocrático que adscriptivo. La educación, libre de su dependencia social, explica un 17 % de la movilidad social ocupacional [37].

4. La educación como fenómeno social relativamente independiente

El sistema educativo es un sistema relativamente independiente y se escapa tanto del sistema de clases —dentro de ciertos límites— como del sistema ocupacional. En otras oportunidades hemos expuesto el complejo entramado en el que se mueve el sistema educativo a la hora de participar en la evolución de la estructura social [38]. Y no hay que olvidar que, pese a todas sus dependencias sociales, la educación trans-

mite conocimientos que, en términos de G. Snyders, «forman para la verdad» [39]. Es decir, que volvemos a lo anterior de que facilitar la labor lógico-deductiva y facilitar la comunicación son bienes en sí mismos. Pero además, los condicionantes sociales aludidos son tan complejos y están tan enmarañados que parece difícil establecer direcciones concretas demasiado deterministas.

El desacierto mayor en el que incurre el desarrollismo es considerar al sistema educativo como un mero apéndice del sistema de producción. De acuerdo con ello, la educación no altera la estructura ocupacional sino que colabora, mediante un acertado criterio de selección, a establecer un sistema meritocrático y a reproducirlo. Se trata de una visión restrictiva y empobrecida de la función educativa, opuesta a la idea de alcanzar la «eudaimonía» o felicidad, en su sentido más amplio de los clásicos griegos o de los ilustrados del siglo XVIII, es decir, el desarrollo integral de la personalidad. La visión restrictiva de la función escolar está ligada con el tipo de conocimiento que prima en las sociedades tecnológicas. El conocimiento positivista, tecnológico y racional, desemboca fácilmente en orientaciones específicas, parciales. La única cosmovisión que suma a todas las partes desconexas es la propia metodología del conocimiento positivista. La figura del «experto», conocedor de una parcela y desconocedor del resto, adquiere una importancia desmesurada, es el prototipo de esta ideología. En ese proceso reduccionista, la educación acaba transformándose en un sistema de expendedoría de títulos académicos. «La fiebre de los diplomas», tal como la llama R. Doré, es la consecuencia inmediata del proceso de formalización e instrumentalización de la educación en aras de la producción. Lo importante es conseguir el título, no reflexionar sobre los contenidos. Y la explicación inmediata de este fenómeno tiene que ver con el hecho del abandono del interés por lo que ocurre dentro de la escuela, especialmente por los economistas, que consideraron la misma como «caja negra» en sus modelos de análisis. Evidentemente los economistas no poseían conceptos y menos aún modelos explicativos para conocer las interioridades de la escuela. Su atención se centró en procesos externos a las aulas exclusivamente que, teniendo interés, acabaron desvirtuando cualquier tipo de análisis economicista del sistema educativo.

Sin embargo, el olvido de la importancia del contenido de la educación tiene su función ideológica. Mientras que el certificado proporciona una fórmula aparentemente objetiva de evaluación, con el contenido no ocurre lo mismo. Por supuesto que está comprobado que la obtención de certificados es más fácil para las clases sociales más favorecidas, pero no por ello deja de tener esa aureola de mérito propio. El análisis del contenido educacional, y más concretamente el análisis del estudio del lenguaje —por ejemplo—, descubre el fenómeno de las

subculturas de clase. Educación formal y educación informal operan conjuntamente en un proceso complejo de contraposición (evidente en el caso de la clase trabajadora) o de cómodo engranaje (que es el caso de las clases medias) y cuyo resultado es un «estilo» diferenciador de clase. Este estilo alcanza su máxima diferenciación en la subcultura de la minoría dirigente. Ocurre, sin embargo, que el estilo, o la subcultura de clase, no está legitimado como causa de desigualdad social y necesita el subterfugio del título para ampararse. En resumen, un sistema meritocrático como el que tratamos ha de prescindir del contenido educacional, de la idea de subcultura de clase, de la práctica lingüística diferencial y, por supuesto, del estilo. Todos estos rasgos pondrían demasiado en evidencia el funcionamiento real del sistema, ajeno en gran medida a las explicaciones economicistas del mismo. El diploma obvia todos esos inconvenientes. Pero es precisamente en esos particulares componentes de la educación donde la misma puede operar de forma más eficaz para cumplir su función general de desarrollo de la personalidad integral.

Dirección del autor: Rafael Gobernado Arribas, Departamento de Derecho del Estado y Sociología, Universidad de Málaga, 29013 Málaga.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-VI-1988.

NOTAS

- [1] Sobre la ideología de las dotes ver: LERENA, C. (1976) *Escuela, ideología y clases sociales en España*, especialmente pp. 14 y ss. (Barcelona, Ariel).
- [2] CONDORCET (1980) *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, pp. 232, 233 y 234 (Madrid, Ed. Nacional).
- [3] KOTWAL, M. P. (1975) «Inequalities in the Distribution on Education Between Countries, Sexes, Generations and Individuals», pp. 31-108, especialmente pp. 48-50, en O.C.D.E., *Education, inequality and life chances* (París, O.C.D.E.).
- [4] TODARO, M. P. (1982) *Economía para un mundo en desarrollo*, p. 409 (F.C.E., Méjico). Sobre la «explosión» escolra ver COSTER, S. y HOTYAT, F. (1975), *Sociología de la educación*, pp. 68-73 (Madrid, Guadarrama). Para información sobre este proceso en España ver BOSCH, F. y DÍAZ, J. (1987) *La educación en España. Una perspectiva económica*, pp. 74-105 (Barcelona, Ariel); y en particular sobre la educación universitaria, también en España, GARCÍA CORTÁZAR, M. L. (1987) *Educación superior y empleo en España*, pp. 193-200 (Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social). En contra de la idea de la inflación de titulados, BAUDELLOT, C.; BENOLIEL, R.; CUKROWICZ, H. y ESTABLET, R. (1987) *Los estudiantes, el empleo y la crisis* (Madrid, Akal).
- [5] KARABEL, J. y HALSEY, A. H. (1977) «Educational Research: A Review and a Interpretation», pp. 1-19, especialmente p. 5, en KARABEL, J. y HALSEY, A. H., *Power and Ideology in Education* (Oxford, Oxford University Press).
- [6] DAVIS, K. y MOORE, W. E. (1945), «Some Principles of Stratification», pp. 242-249, *American Sociological Review*, X, abril. También se expone en DAVIS, K. (1965) *La sociedad humana* (Buenos Aires, Eudeba). Una visión general sobre

este tema se ofrece en Díez NICOLÁS, J. y PINO ARTACHO, J. (1972) «Estratificación y movilidad social en España en la década de los años 70», pp. 381-430, en CAMPO, S. (dir.) *La España de los años 70* (Madrid, Moneda y Crédito).

- [7] CLARK, B. R. (1969) *Educating the Expert Society* (San Francisco, Chandler).
- [8] Ver COLLINS, R. (1977), «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», pp. 118-136, p. 119, en KARABEL, J. y HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*, ob. cit.
- [9] ALONSO HINOJAL, I. (1980) *Educación y sociedad*, p. 94 (Madrid, C.I.S.).
- [10] Sobre la teoría del «capital humano» ver CARNOY, M. (1983) «Economía y educación», pp. 17-58, *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 12, octubre, 1983, pp. 17-58. También ALONSO HINOJAL, I. (1980), *Educación y sociedad*, p. 92-102, ob. cit. Y sobre todo BECKER, G. S. (1983) *El capital humano* (Alianza, Madrid).
- [11] Ronald Dore, refiriéndose a la revolución industrial en Inglaterra, pone en tela de juicio el peso del sistema educativo en la misma. De entrada afirma que la citada revolución no fue precedida de ninguna medida de carácter educativo. Además, el primer efecto de la expansión educativa que aparece por la época, tiene más que ver con una competencia entre las escuelas, totalmente ajena al sistema de producción. Dicha competencia facilitaba más la incomunicación entre los educandos que la movilidad social. Por otro lado, el estado se hizo cargo de la educación cuando el sistema industrial ya estaba implantado convenientemente. E incluso tuvo que pasar más tiempo aun para que el sistema educativo se viera afectado por las intenciones de mantener y estimular el crecimiento económico. La idea de aprovechar las personalidades inteligentes de las clases más desfavorecidas, en aras del desarrollo económico, es una idea relativamente reciente. DORE, R. (1983) *La fiebre de los diplomas* (primera ed. 1976), pp. 41 y 42 (Méjico, F.C.E.).
- Al referirse a la escuela en esa primera época de la industrialización, Samuel Bowles afirma que la función principal de la misma no fue de carácter cognitivo ni tecnológico, sino preparar a los individuos provenientes de un modo de producción artesanal y campesino a lo que les esperaba: disciplina, puntualidad, autoridad no familiar, etc. Es decir, la escuela proporcionó la motivación para el trabajo en el medio industrial y en las grandes organizaciones, frente a la motivación al trabajo en el mundo artesanal y campesino, caracterizado por amplios márgenes de libertad. BOWLES, S. (1977), «Inequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor», pp. 137-152, cita p. 139, en KARABEL, J. y HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*, ob. cit.
- [12] ANDERSON, C. A. (1965) «Literacy and Schooling in the Development Threshold: Some Historical Cases», pp. 347-362, cita p. 347, en ANDERSON, C. A. y BOWMAN, M. J. *Education and Economic Development* (Chicago, Aldine).
- [13] DORE, R. (1983) *La fiebre de los diplomas*, p. 162, ob. cit.
- [14] Ver, COLLINS, R. (1977) «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», p. 123, ob. cit.
- [15] LEVIN, H. M. y RUMBERGER, R. W. (1983) «Implicaciones educativas de la alta tecnología», pp. 107-128, *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 12, octubre. RUMBERGER, R. W. (1985) «The Impact of Education on Productivity and Earnings» (Stanford, Institute for Research on Education Finance and Governance, Projet Report n. 85-A4, mecanografiado).
- [16] COLLINS, R. (1977) «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», pp. 120 y 121, ob. cit. Sobre el proceso inflacionista, la sobreproducción de titulados y sus causas, PÉREZ DÍAZ, V. (1987) «Universidad y empleo», pp. 102 y 103, en LERENA, C. *Educación y sociología en España* (Madrid, Akal).
- [17] DORE, R. (1983) *La fiebre de los diplomas*, p. 46, ob. cit.
- [18] COLLINS, R. (1977) «Functional and Conflict Theories of Educational Strati-

- fication», p. 122, ob. cit. Diversos estudios en EE.UU., ponen de manifiesto que el 60 % de la población activa dice haber obtenido sus conocimientos laborales en el mismo puesto de trabajo; un 20 % fuera del trabajo pero también al margen del sistema educativo formal. Ver BOSCH, F. y DÍAZ, J. (1987) *La educación en España*, p. 204 (Barcelona, Ariel). Sobre las opiniones de los afectados, respecto a la inadecuación de los conocimientos de los titulados universitarios al empleo, PARADELA GONZÁLEZ, L. F. (1983) *El empleo de los titulados superiores*, pp. 152-163 (Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social).
- [19] BOWMAN, M. J. (1965) «From Guilds to Infant Training Industries», pp. 98-129, cita p. 104, en ANDERSON, C. A. y BOWMAN, M. J. *Education and Economic Development*, ob. cit.
- [20] Ver CARNOY, M. (1983) «Economía y educación», ob. cit.
- [21] WELCH, F. (1972) «Education in Production», pp. 35-59, *Journal of Political Economy*, 78, enero/febrero.
- [22] BERG, I. (1970) *Education and Jobs*, pp. 143-176 (Nueva York, Praeger).
- [23] BOUDON, R. (1983) *La desigualdad de oportunidades* (primera ed. 1973), p. 304 (Barcelona, Laia).
- [24] En otras ocasiones, R. Boudon también repetirá que los cambios de la estructura ocupacional son mucho más lentos que los cambios en la estructura educacional BOUDON, R. (1977) «Education and Social Mobility: A Structural Model», pp. 186-196, cita p. 186, en KARABEL, J. y HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*, ob. cit.; «Educación e igualdad» (1978), pp. 55-75, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Política, igualdad social y educación* (Madrid); y *Effets pervers et ordre social* (1979) (primera ed. 1977) (París, P.U.F.).
- [25] COLLINS, R. (1977), «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», p. 120, ob. cit.
- [26] THURLOW, L. C. (1977) «Education and Economic Equality», pp. 325-334, en KARABEL, J. y HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*, ob. cit.
- [27] BOWLES, S. (1977) «Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor», pp. 118-136, en KARABEL, J. y HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*, ob. cit.; sobre el tema de la reproducción es inevitable citar a BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977) *La reproducción* (Barcelona, Laia).
- [28] JENCKS, CH. y BANE, M. J. (1976) «La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia», pp. 278-287, en GRAS, A. *Sociología de la educación* (Madrid, Narcea).
- [29] CARNOY, M. (1983) «Economía y educación», pp. 31-37, ob. cit.
- [30] DÍEZ NICOLÁS, J.; MARTÍNEZ LÁZARO, J. y PORRO MIRONDO, M. J. (1975) «Education and Social Mobility in Spain», pp. 563-612, cita p. 599, n O.C.D.E., *Education, Inequality and Life Chances*, ob. cit. Más concreta es la investigación de CARABAÑA, J. (1983) *Educación, ocupación e ingresos en la España del s. XX*, pp. 175-230 (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia), que afirma que la educación redistribuidora (la independiente del origen social) explica el 10 % de la variación de los ingresos en España. Este autor acaba diciendo que la educación redistribuye mejor el prestigio que el dinero.
- [31] EINSIEDLER, W. (1978) «Escuela y movilidad social», pp. 105-133, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Política, igualdad social y educación*, ob. cit.
- [32] Ver TODARO, M. P. (1982) *Economía para un mundo en desarrollo*, p. 438, ob. cit.
- [33] RUMBERGER, R. W. (1985) «The Impact of Education on Productivity and Earnings», ob. cit.
- [34] BOUDON, R. (1977) *Education and Social Mobility: A Structural Model*, p. 187, ob. cit.

- [35] HALSEY, A. H. (1975) «Education and Social Mobility in Britain Since World War II», pp. 531-559, cita, p. 525, en O.C.D.E., *Education, Inequality and Life Chances*, ob. cit.
- [36] HALSEY, A. H. (1977) «Towards Meritocracy? The Case of Britain», pp. 173-185, cita p. 184, en KARABEL, J. y HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*, ob. cit.
- [37] CARABAÑA, J. (1983) *Educación, ocupación e ingresos en la España del s. xx*, pp. 91-115, ob. cit.
- [38] GOBERNADO ARRIBAS, R.; MORENO BAS, E. y VERA LUJÁN, A. (1983) «Desigualdad social y educación: propuesta de un esquema de análisis sociológico», pp. 149-171, *Revista Española de Pedagogía*, 160, abril-junio.
- [39] SNYDERS, G. (1978) *Escuela, clase y sociedad*, p. 65 (Madrid, Alberto Corazón).

SUMMARY: THE IDEOLOGICAL CONSTRUCTION OF THE MERITOCRATIC EDUCATIONAL SYSTEM.

The economic analysis of education assumes a series of suppositions which do not correspond to reality. Nevertheless, the result of such a type of analysis is functional with regard to the kind of society proposed by the ideology of modernity, of development and of economic growth. In this work they have tried to highlight that the economic axioms lack a real basis and they have also tried to highlight the consequences of an incorrect appreciation of the educational phenomenon. As a result, they have tried to reinsert the educational phenomenon in the whole social system, much wider than the mere economic system, as it (= the social system as a whole) —assuming the idea of relative independence of the educational system— is able to explain the economic system much more precisely.

KEY WORDS: Education and Meritocracy. Education and modernity. Economic analysis of education.