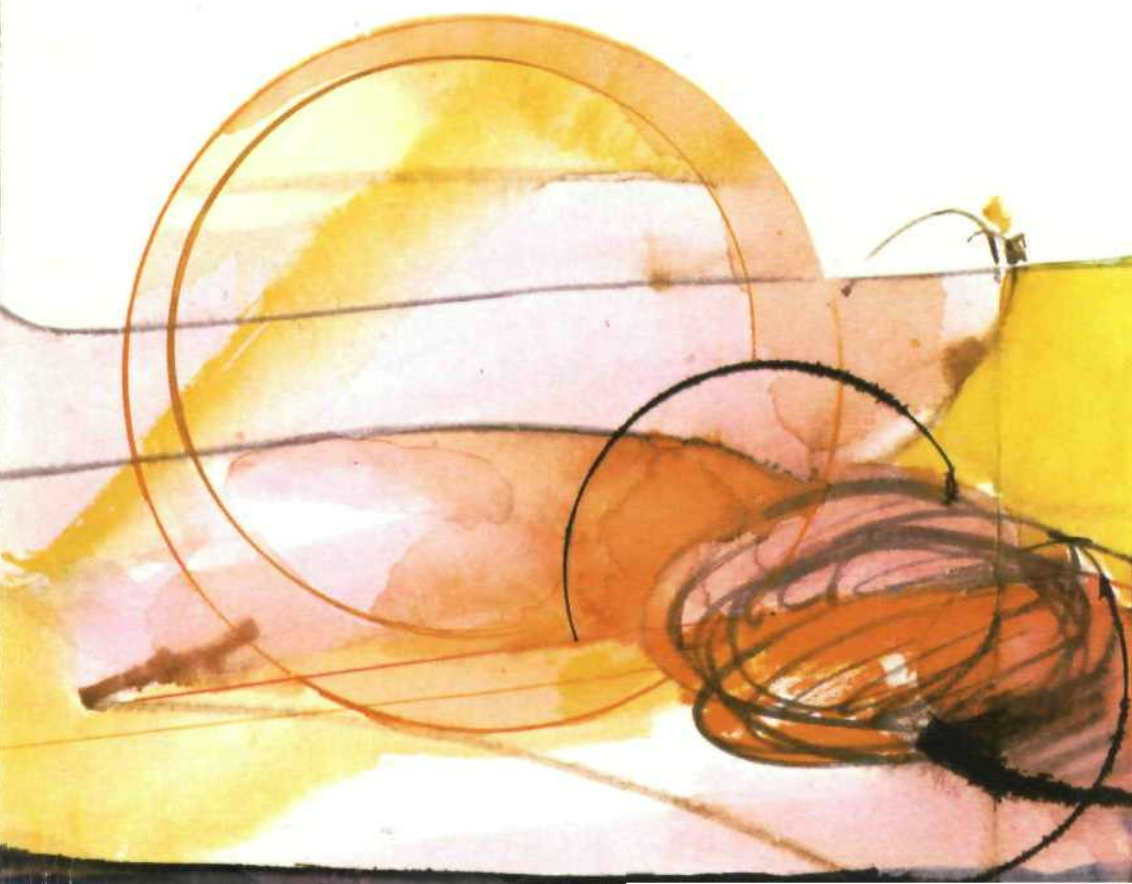


ESTUDIOS DE EDUCACION

**EDUCACION, OCUPACION
E INGRESOS EN LA
ESPAÑA DEL SIGLO XX**

Julio Carabaña



**EDUCACION, OCUPACION E INGRESOS
EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX**

Colección ESTUDIOS DE EDUCACION

1. «Metodología de la lectura y la escritura en el nivel de educación preescolar», por **David Feldmann**.
2. «Enseñanza de la Física en la Universidad», por **Tomás Escudero Escorza**.
3. «Creatividad e imagen en los niños», por **Francisco García García Henche**.
4. «Las Enseñanzas Medias en España».
5. «La educación en España y en la Comunidad Económica Europea», por **Joaquín Tena Artigas, Luis Cordero Pascual y José Luis Díaz Jares**.
6. «Preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de la Europa Meridional». Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
7. «Los estudiantes españoles y los valores democráticos», por **Mariano Alvaro Page, Iñaki Dendaluce Seguro, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre y Gloria Pérez Serrano**.
8. «Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia», por **A. Quilis** y otros.
9. «Lógica, Epistemología y Teoría de la Ciencia».
10. «Educación y medios de comunicación».
11. «Las Enseñanzas Medias en España». Resultados de la consulta.
12. «La Reforma de la Formación de Profesores de Educación General Básica».
13. «Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX», por **Julio Carabaña**.

Colección ESTUDIOS DE EDUCACION

JULIO CARABAÑA

**EDUCACION, OCUPACION
E INGRESOS EN LA
ESPAÑA DEL SIGLO XX**



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
1983

Diseño cubierta: Salvador Victoria.

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

© Julio Carabaña.

Se prohíbe la reproducción total o parcial del texto o gráficos de esta obra sin autorización expresa del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC.

I.S.B.N.: 84-369-1063-X

Depósito Legal: M. 30454-1983

Imprime: Artigraf. Sebastián Gómez, 5. Madrid-26

Impreso en España

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	
C.I. Variables, Modelos y Datos	15
1. Variables	17
2. Modelos	23
3. Datos	24
Notas y cuadros	27
C.II. La Educación y la reproducción de la sociedad	37
1. Adscripción, adquisición y meritocracia	39
2. Las paradojas del modelo ideal y su validez empírica	45
3. El nexo entre origen social y educación	47
4. El nexo entre educación y posición social	55
5. Recapitulación	59
Notas	61
C.III. Origen social y educación	69
1. Los coeficientes de regresión en la muestra INCIE	71
2. Otros coeficientes españoles	73
3. Otros países	74
4. Otras variables de origen social: los ingresos	76
5. Otras variables de origen social: modos de socialización	78
6. ¿Origen social u origen familiar?	79
7. Recapitulación	80
Notas y cuadros	81
C.IV. Los determinantes de la ocupación	89
1. Los resultados de la muestra INCIE	91
2. Problemas de operacionalización	93
3. Una perspectiva comparada	95
4. Otras variables adscriptivas	96
5. Otras variables adquisitivas	100
6. Recapitulación	101
Notas y cuadros	105
C.V. Tendencias seculares y tendencias vitales	121
1. Origen social y educación: ¿Aumenta la igualdad de oportu- nidades?	123
2. La evolución de la movilidad social	126
3. Análisis comparativo: diferencias intercohorte y diferencias intracohorte	129
4. La primera ocupación	137
5. Recapitulación	141
Notas y cuadros	142

C.VI.	Las teorías del capital humano y sus críticos	157
1.	Introducción	159
2.	La teoría del capital humano	160
3.	El modelo de Mincer	163
4.	La versión de Blaug	167
5.	La crítica credencialista	170
	Notas	172
C.VII.	Modelos de determinación de los ingresos. Origen social y educación	175
1.	Origen social e ingresos	177
2.	Educación e ingresos	183
3.	El "coeficiente alfa"	190
4.	Años de escolarización vs. título académico	201
5.	Recapitulación	205
	Notas y cuadros	206
C.VIII.	Posición social e ingresos: teorías estructurales	231
1.	Prestigio ocupacional e ingresos	233
2.	Los modelos que subrayan el papel de la demanda	237
3.	Los mercados de trabajo segmentados	239
	Notas	243
C.IX.	Posición social e ingresos: análisis empírico	245
1.	Ocupación e ingresos	247
2.	Mercados de trabajo segmentados	255
3.	Recapitulación	258
	Notas y cuadros	259
C.X.	Conclusiones	269
Apéndice A:	Medias y desviaciones típicas de las variables más importantes. Diversas submuestras	274
Apéndice B:	Correlaciones entre las variables del apéndice A	272
Apéndice C:	Coeficientes de regresión métricos y standardizados de los ingresos sobre el origen social, la educación y la ocupación. Ecuaciones reducidas y estructurales para diversas submuestras	286

A MIS PADRES

INTRODUCCION

Este trabajo nació y se ha desarrollado a la sombra del proyecto de investigación sobre Igualdad de Oportunidades ante la Educación iniciado en el antiguo INCIE bajo la dirección de Ubaldo Martínez-Lázaro. El proyecto se inspiraba en la obra de Coleman, Bourdieu y Jencks, y se esperaba con él mostrar la importancia del origen social para el rendimiento académico. Mientras trabajaba en este proyecto hube de plantearme la obvia cuestión complementaria de la importancia de la educación para la desigualdad social.

Como intento mostrar en la exposición del capítulo II, tal cuestión dista mucho de estar clara al nivel mismo de la teoría. La relación es obvia al alto nivel de generalidad de las teorías de la modernización, pero se complica terriblemente en el momento de derivar hipótesis con referentes espacio-temporales más precisas y, sobre todo, cuando se quiere conseguir alguna concreción de tipo cuantitativo. La confusión es aparentemente menor en lo que viene siendo un tema más propio de la economía, la distribución de los ingresos. Pero sólo aparentemente, pues la claridad de partida la logran los economistas (institucionalistas y neoclásicos tal como se expone en los capítulos VI y VIII) a base de fuertes simplificaciones, que pasan factura en la posterior dificultad de rehacer desde ellas la complejidad de lo real y en el peligro, siempre presente, de quedar mareado en el ir y venir de la más completa trivialidad.

En los últimos años se ha consolidado en Estados Unidos un modelo de investigación sumamente expansivo y prolífico. Caben en él una cierta diversidad de planteamientos teóricos, pues su fundamento está constituido por un procedimiento estadístico, el análisis de camino o *path analysis*, y ciertas decisiones sobre el orden temporal y causal de las variables en modelos. Tales modelos permiten el análisis multivariado y la cuantificación precisa, obligan a la unificación de los cuestionarios e instrumentos de medida, exigen muestras grandes y costosas y equipos de investigación sólidos y familiarizados con la técnica estadística. Los resultados que dan son comparables con otros resultados a niveles incluso de detalle, y permiten un desarrollo acumulativo raro en la ciencia social. Su capacidad de generar datos, en fin, es mucho mayor que la de las teorías para predecir hipótesis. Invariablemente éstas resultan confusas y groseras, y son los resultados del análisis empírico los que espolean la imaginación en busca de distinciones conceptuales, interpretaciones e hipótesis *ad hoc* correctoras de la ingenuidad y la linealidad de las hipótesis.

Este modelo de investigación tiene, de todos modos, sustanciales limitaciones prácticas y de principio. La principal es que implica un individualismo metodológico que se compagina mal con puntos de vista estructuralistas. Las cuestiones del cambio social se le escapan, y sus sujetos son necesariamente individuos que se mueven en un espacio social mal o nada definido. Como Boudon señala, y como se pone de relieve en la discusión sobre el “azar” en el capítulo II, el modelo propicia una lógica lineal y dificulta los análisis sistémicos de los procesos. En consecuencia, su alcance se limita a la cuestión de la asignación entre individuos y posiciones sociales, pero es impotente en lo relativo a la génesis y las causas de la desigualdad de las posiciones mismas, de su aumento o de su disminución. Esto se ve con cierta claridad en el capítulo V, que trata de las tendencias, y en el VI y el VIII, referentes al capital humano, única teoría consecuentemente individualista que sostiene la identidad de los procesos de causación y de asignación de la desigualdad. Por último, en el plano de la práctica, este tipo de investigación fomenta la pereza: induce a no pasar de la paráfrasis verbal de las cifras que el ordenador vomita de modo cuasiautomático.

Si merece la pena que existan sociólogos no es para que pongan en prosa cifras sin sentido; tampoco para que sistematicen la sabiduría del sentido común o la construcción de la realidad social por una u otra opción ideológica; sino para que exploren la dinámica de una realidad mucho más compleja que el sentido común y las ideologías. Para descubrir la realidad oculta, no se puede rechazar *a priori* ninguna técnica, ni tampoco cabe atenerse a ningún procedimiento estereotipado. El trabajo que sigue muestra sobradamente que, como sólo la ignorancia infatuada puede atreverse a negar, un simple trozo de la realidad mal captado por un cuestionario es más complejo que las ideas que se tienen sobre él, y que estas ideas deben profundizarse y refinarse.

Al comenzar el trabajo, sin embargo, yo no sabía esto. Ni siquiera pretendía comprobar expresamente lo que este tipo de investigación y estos modelos podían dar de sí. Se había planteado la cuestión de la importancia de la educación para la estratificación social, y había elaborado unas hipótesis rudimentarias. Felizmente, el cuestionario pasado a los padres de los alumnos parecía contener información suficiente para explorar el tema, así que puse pronto manos a la obra. Puedo recordar vagamente que fue leyendo a Tumin como sentí la urgencia de confeccionar un índice de prestigio que, en el verano de 1978, utilicé para arrancar al ordenador unas regresiones que involucraban educación, prestigio, clase social objetiva y subjetiva, ingresos personales y familiares y alguna otra variable más etérea. Lo que salió tenía cierta semejanza con un trabajo que Juan Díez Nicolás, Ubaldo Martínez Lázaro y M.^a José Porro Minondo estaban terminando para presentar a la OCDE cuando yo acababa de llegar al INCIE, y que utilizaba el *path analysis* y el modelo de Duncan. Sólo que mis cálculos eran completamente silvestres, por lo que hube de emprender una penosa labor de domesticación y refinamiento que, de la mano de Blau y Duncan, Featherman y Hauser y Jencks progresó salvando los obstáculos de un enojoso autodidactismo. Mientras otros trabajos y chapuzas ~~varias~~ me reclamaban cuidado y tiempo (entre ellas, la comparación del modelo de Duncan usado aquí con el procedimiento alternativo de las tablas de movilidad intergeneracional, que todavía me ocupa), la tarea duró hasta fines de 1981.

En febrero de 1982, embutidos tras dos largos capítulos sobre teoría de la estratificación y acompañados de sus correspondientes interpretaciones y aclaraciones teóricas, presenté los resultados como tesis doctoral en la

Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid, donde mereció la calificación de Sobresaliente cum laude de la benevolencia de don Manuel Garrido (que presidía el tribunal), don José Jiménez Blanco, don Luis González Seara y don Carlos Moya Valgañón.

Aún con esta dignidad académica, el trabajo no es más que una parte (un poco marginal y abultada, pero no la última) del veterano proyecto sobre Igualdad de Oportunidades ante la Educación que un día comencé con Ubaldo Martínez-Lázaro, Nuria Garreta y Natalia Rodríguez-Salmones (1). No hubiera sido posible sin la laboriosa depuración y puesta a punto de los datos que entonces hicimos; ni sin el muchísimo tiempo de ordenador que, a veces inútilmente, consumí con la torpeza de quien aprende sobre la marcha; ni, por supuesto, sin la vecindad de Carmen Fuente y tantos otros compañeros. Ni sin el aliento de José Jiménez Blanco y la comprensión y la paciencia de Isidoro Alonso —en ese tiempo responsables del organismo—, que sobrepasaron, con mucho, los que las tensiones entre administración e investigación suelen permitir; ni sin la amabilidad y el oficio de Alicia Lobato y Conchita Saiz. Ni, por supuesto, sin otras relaciones personales menos específicas.

Mentiría si dijera que estoy satisfecho del resultado, y también si dijera que no. El noviazgo entre ideas y datos no tiene siempre un desenlace feliz, y mi principal dificultad en la labor de casamentero ha sido la de hacer hablar al uno en los términos del otro. El texto que sigue es el testimonio de todo lo que da de sí mi habilidad para prosificar los datos y datificar las ideas. El resultado no es una novela de aventuras, pero espero que resulte legible e inteligible para los lectores de la colección *Estudios de Educación* que le da tan amable acogida.

Julio Carabaña

Noviembre, 1982

(1) Hasta ahora han aparecido, de este proyecto, las siguientes publicaciones: J. Carabaña, N. Garreta y N. Rodríguez-Salmones, *Un análisis de las medias de cincuenta colegios de Madrid y Guadalajara en cuatro tests de inteligencia*, Madrid, INCIE, 1978. Los mismos, *Algunas opiniones de los profesores de EGB y BUP sobre selectividad*, INCIE, Madrid, 1977. J. Carabaña, "Origen social, inteligencia y rendimiento académico en Octavo de EGB", en INCIE, *Temas de Investigación Educativa*, MEC, Madrid, 1979. J. Carabaña, "Educación y reproducción social. Un intento de precisión cuantitativa de sus relaciones", en ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, *Symposium Internacional de Sociología de la Educación*, Madrid, 1982. J. Carabaña, "Los gastos de las familias en educación", en MEC, *Temas de Investigación Educativa*, 2, Madrid, 1982. N. Garreta, "Diferencias de inteligencia en autoestima y trabajo en alumnos de 5.º y 8.º de EGB", en *Temas de Investigación Educativa*, 2, op. cit.

**CAPITULO I. VARIABLES, MODELOS Y
DATOS**

La página que cierra este capítulo contiene la parte del cuestionario pasado a la muestra de padres del estudio sobre Igualdad de Oportunidades del INCIE del que provienen la mayor parte de las variables utilizadas en este trabajo. El apéndice A reproduce las medias y desviaciones típicas de estas variables en la muestra total y en las submuestras que se han analizado sistemáticamente. El apéndice B reproduce las correlaciones de orden cero entre estas variables, que son la base del análisis de regresión, también para la muestra total y para las submuestras. Las cifras que aparecen en la parte superior de las matrices de correlaciones significan el número de casos sobre los que se han calculado. Este número difiere de unas variables a otras porque utilizamos en la regresión el subprograma que elimina los casos por pares (paquete de programas SPSS, subprograma Multiple Regression Analysis). Este procedimiento tiene la ventaja de que aprovecha al máximo los datos, aunque al coste de dar coeficientes menos precisos que cuando se elimina todo caso para el que falta el valor de cualquier variable (*listwise deletion*). La ventaja es por necesidad mayor que el inconveniente cuando se opera con un gran número de variables, como es el caso en este escrito.

En los cuadros no se reflejan todas las variables utilizadas, ni todas sus transformaciones, pero sí las más importantes. El resto, que se utilizan para la comprobación de ciertos detalles, serán descritas expresamente en los momentos oportunos.

1. VARIABLES

Prestigio ocupacional

No existe para España una escala de prestigio obtenido por encuesta, por "referendum moral" como dice Parkin (1). Amando de Miguel (2) construyó un índice combinado de status socioeconómico; pero ni la lista de ocupaciones que da para compararlo con el de Duncan es suficiente para que lo utilicen terceros, ni, aunque lo fuera, hubiera servido para nuestros propósitos (3). De manera que procedimos a establecer un índice simple por encuesta directa, rudimentaria pero, creemos, suficiente para nuestros propósitos. En la construcción dimos como buena la experiencia obtenida en otros países, sin intentar ponerla en cuestión. A saber, que los índices de prestigio varían poco con a) la composición y el tamaño de la muestra de personas que ordenan las profesiones; b) las instrucciones y la forma específica de la escala; c) la interpretación que dan los respondentes a la

noción de prestigio. Así pues, siguiendo un procedimiento en parte similar al de Golthorpe y Hope (4), cogimos 50 tarjetas, escribimos en cada una de ellas el nombre de un oficio o profesión, y fuimos pidiendo a gente diversa (compañeros de trabajo y personal de servicios diversos, amigos no sociólogos, vecinos y enfermos de una sala del Clínico) que los ordenara "según el prestigio o la consideración social que tiene actualmente". En total, realizaron la operación 22 personas, ninguna de las cuales tuvo grandes problemas para ello.

Inmediatamente, consideramos los ordinales resultantes de cada una de las 22 ordenaciones como cardinales y hallamos su media y desviación típica. El cuadro 1.1. reproduce los resultados.

Las profesiones estaban elegidas de modo que representaran los grupos de ocupaciones que habíamos utilizado en la codificación de las profesiones de los entrevistados. Tales grupos aparecen en el cuadro 1.2. Además, transformamos la ordenación resultante en puntos en una escala del 1 al 100, de manera que para las ocupaciones detalladas, el valor mínimo fue de 3 para asistenta y de 92 para catedrático de Universidad, y en los grupos ocupacionales resultantes el valor mínimo fue de 3, que atribuimos a los trabajadores no calificados de los servicios, y de 91 que resultó para los generales del Ejército.

No podemos defender el procedimiento seguido desde un punto de vista técnico sino sobre la base ya dicha de admitir como buena la experiencia de otros. Pero quizás no estén demás algunas observaciones resultantes de nuestra experiencia: la correlación entre la media ordinal y la desviación típica es de -0.24 , lo que significa que el desacuerdo es mayor en los niveles de prestigio más altos, y menor en los prestigios más bajos. Más concretamente, el desacuerdo es mayor en las profesiones intermedias, como puede apreciarse tanto en la tabla de profesiones detalladas como en la de grupos ocupacionales, si se miran las desviaciones típicas. Por término medio cada grupo ocupacional de los que distinguimos recibía unos valores que oscilaban 10 puntos arriba y abajo de la media que finalmente les atribuimos, al menos en las profesiones intermedias. En las altas y bajas se dan los normales efectos de techo y suelo.

Por lo que se refiere a las divergencias subculturales, es sin duda cierto el hecho de que existen, y también que son un objeto digno de estudio. Pero debemos volver a destacar que, dentro de los márgenes que las desviaciones típicas reflejan, el hecho de que el personal del Hospital Clínico pusiera a los catedráticos de universidad en el número uno sin casi dudar, o de que el personal de servicio prefiriera el rango número uno para los generales, no hace excesivo daño a nuestros propósitos. Quizá forzando un poco las cosas, pudiera decirse que el hecho no tiene ni mayor ni menor importancia (y no afirmo nada sobre cuál sea ésta: creo que es mucha, pero, insisto, no para nuestros fines) que el que los titulares de una ocupación tengan una diversidad semejante (de hecho, la tienen, como veremos, mucho mayor) en sus ingresos o en su educación. Si tomamos las opiniones de los sujetos como las ocurrencias individuales del prestigio de una profesión, podemos atribuir a las ocupaciones el prestigio medio siempre que la distribución de las opiniones sea normal, y con tanta mayor tranquilidad cuanto más pequeña sea la desviación típica de la distribución. Otra cosa sería si la distribución de las opiniones fuera bimodal, o se apartara de algún otro modo de la normalidad estadística. Pero no es este el caso para ninguno de nuestros grupos ocupacionales.

De los 453 padres entrevistados, las respuestas de 449 permitían codificar

su profesión en grupos ocupacionales, y por tanto, que les atribuyéramos el prestigio correspondiente a estos grupos. La distribución resultante tiene una media de 40 y una desviación típica de 23. La distribución tiene una ligera asimetría positiva que, medida como tercer momento suyo, es de .358, lo que significa una buena aproximación a la normalidad.

Esta escala de prestigio puede comprimirse para adaptarla a la clasificación de ocupaciones que utiliza el INE en la Encuesta de Presupuestos Familiares y en la Encuesta de Equipamiento y Nivel Cultural de las Familias. Obteniendo la media ponderada para cada categoría del INE a partir de las categorías de nuestra clasificación ocupacional, y procurando reducir al mínimo, a ojo de buen cubero, las discrepancias entre un modo de clasificación y el otro, se obtiene la escala que se refleja en el cuadro 1.3. En ese cuadro, los grupos ocupacionales aparecen ordenados según la magnitud de sus ingresos medios, tal y como se reflejan en la Encuesta de Presupuestos Familiares más reciente (1975). Como puede observarse, optamos por no atribuir índice de prestigio al grupo número 3, el de los directores de explotaciones agrarias, por lo muy promiscuo de la categoría censal. El prestigio obtenido para las restantes difiere en algunas del orden correspondiente a los ingresos.

Este índice de prestigio se aplicó tanto a las profesiones del padre y el suegro del entrevistado como a su primera ocupación y a su ocupación actual. Se utilizan, por tanto, las siguientes variables que reflejan prestigio:

ROCAPA	Prestigio ocupacional del padre del entrevistado
ROCAMA	Prestigio ocupacional del suegro del entrevistado
ROCAPA 1	Prestigio de la primera ocupación del entrevistado
ROCAPA	Prestigio de la ocupación actual del entrevistado
MOVINTRA	Movilidad intrageneracional (ROCAPA-ROCAPA 1)

Educación

Como puede verse en el cuestionario, se hicieron a los padres de nuestros alumnos dos preguntas distintas: durante cuántos años habían estudiado y qué título académico habían conseguido. Como control de los años se les preguntó además a qué edad habían dejado de estudiar.

De este modo resulta una doble operacionalización de la educación, años de estudio y título.

Los títulos académicos se dividieron en cinco niveles: menos de primario, primario, medios (todos los títulos medios, desde bachiller elemental a Formación Profesional), carrera de grado medio y estudios universitarios. Se trata siempre de estudios terminados, es decir, con título.

Los análisis se han hecho considerando en primer lugar la educación en años y corrigiendo luego las estimaciones con la introducción de los títulos como variables *dummy*. Como alternativa, se utilizan también los cinco títulos como variable continua. No se han utilizado los títulos como *dummies* al tratar la educación de los padres, suegros y esposa de los respondentes.

Así pues, las variables utilizadas con esta operacionalización de la educación son las siguientes:

RESTUABPA	Años de estudios del padre del entrevistado.
TITULABP	Título académico del padre del entrevistado
RESTUABMA	Años de estudios del suegro del entrevistado
ANOSESTMA	Años de estudios de la esposa del entrevistado

TITULMA	Título de la esposa del entrevistado
ANOSESTPA	Años de estudios del entrevistado
TITULPA	Título académico del entrevistado
TITULPA 2	Entrevistado con título Primario
TITULPA 3	Entrevistado con título de Bachiller o equivalente
TITULPA 4	Entrevistado con título Medio
TITULPA 5	Entrevistado con título Superior

En el apéndice 1 pueden verse las medias (o porcentajes en el caso de variables *dummy*) de todas estas variables, así como sus desviaciones típicas. En el apéndice 2 sus correlaciones de orden cero con el resto de las variables.

Ingresos

Se preguntó a los entrevistados por sus ingresos medios mensuales en su ocupación principal y en la ocupación secundaria, caso de que la tuviera. También se le preguntó por los ingresos familiares, a fin de utilizar la respuesta como control.

Se sumaron los ingresos de la primera y la segunda ocupación para formar la variable INGPA3.

La distribución de INGPA3 resultó con una fuerte asimetría positiva, como acontece con las distribuciones de los ingresos. En los análisis se utiliza preferentemente, en vez de los ingresos, su logaritmo neperiano, que tiene una distribución mucho más cercana a la normalidad. El uso de los logaritmos tiene tanto razones técnicas como sustantivas. Las razones técnicas concierne al ajuste de las ecuaciones de regresión. Las razones sustantivas a la relación entre las variables independientes y los ingresos (5).

Como puede verse en el cuadro 5.2. la correlación entre los ingresos y su ln es de .85.

INGPA 3	Ingresos
INGPA 3N	ln ingresos

Edad y experiencia en el trabajo

Se preguntó a los entrevistados el año de nacimiento, que, restado de 1976, fecha de la entrevista, nos da la edad. La experiencia en el trabajo se obtiene a partir de la edad y de los años de estudio, restando uno de otro y, al resultado 6. Este modo de calcular la experiencia es prácticamente igual a restar la edad en que comenzó el sujeto a trabajar de su edad actual.

En el cálculo de los tipos de rendimiento de la educación se utilizan también interacciones de la experiencia con la educación y con la ocupación. En total, las siguientes variables están relacionadas con la edad:

EDAD	Edad del entrevistado
QUEDAD	Cuadrado de la edad
EXPER	Experiencia en el trabajo, edad-años de estudio-6
QUEXPER	Experiencia al cuadrado

EDEX	Producto de la experiencia por los años de estudio (ANOSESTPA)
ROCEX	Producto de la experiencia por el prestigio (ROCAPPA)

Autoridad en el puesto de trabajo (Gente)

Como puede verse, se preguntó en el cuestionario "cuánta gente tenía a su cargo" el entrevistado en su lugar de trabajo. Se ha utilizado esta variable para la operacionalización de la clase social, siendo el nombre, por cierto, algo confuso.

Esta variable no aparece en el cuadro de medias y correlaciones, por lo que la describiremos aquí junto con su modo de operacionalización.

La variable *gente* presenta, como era de esperar, una fortísima asimetría positiva. La mayor parte de la gente no tiene a nadie a su cargo en el puesto de trabajo (ca. 60 por ciento), y son muy pocos los que controlan a muchos. Así, la media de la variable es de 16, su desviación típica de 80, y su asimetría de 14. De este modo, la variable tenía una apreciable correlación con la distribución, asimismo asimétrica, de INGPA3, pero no resulta utilizable en las ecuaciones de regresión.

Una posibilidad era utilizar su logaritmo, aceptando la pequeña dificultad de confundir a los que no controlan a nadie y a los que controlan a uno. La otra posibilidad era hacer agrupaciones de tal modo que resultara una variable discreta con una distribución lo más normal posible, y utilizar variables *dummy* para paliar los problemas de asimetría. Se adoptó esta solución, resultando la variable GENTEDI, cuya distribución es la siguiente:

1. No tiene a nadie a su cargo	61 %		
2. Tienen a su cargo entre 1 y 4	14 %	GENTE1	como dummy
3. Tienen a su cargo entre 5 y 10	10 %	GENTE2	como dummy
4. Tienen a su cargo entre 11 y 50	10 %	GENTE3	como dummy
5. Tienen a su cargo más de 50	5 %	GENTE4	como dummy

La correlación de GENTEDI (agrupación de la variable continua GENTE en cinco categorías) con la variable GENTE original es tan sólo de .45. La correlación con el ln de GENTE es, en cambio, de .96. Esta variable interesa, además de para la operacionalización de la clase, para la predicción de los ingresos. Su correlación con el ln de los ingresos (INGPA3N) es de .496, aproximadamente igual a la de GENTE e INGPA3, sus originales (.51).

Por esta razón se utiliza esta operacionalización, introduciendo las *dummies* para mayor precisión en ocasiones.

Para quién trabaja

Como puede verse en el cuestionario, se preguntó si el entrevistado trabajaba para una empresa u organización, por cuenta propia o para la administración. Las respuestas se han utilizado en la operacionalización de la clase, y sólo se volverán a utilizar más tarde en los cuadros finales del último capítulo. Las variables resultantes de esta pregunta, que tampoco aparecen en los apéndices 1 y 2 son las siguientes:

PAQUIENTRA	Si trabaja para
	1. La empresa privada
	2. La administración (BLM, como <i>dummy</i>)
	3. Por cuenta propia (INDEP, como <i>dummy</i>)

Sector Central y sector Periférico (CORE)

En la operacionalización de esta variable hemos seguido de cerca a Beck, Horan y Tolbert (6). El procedimiento para distinguir los dos sectores ha consistido en tomar las ramas de la producción de nuestra muestra, que son las mismas que se utilizan en las clasificaciones del Censo, y agruparlas del siguiente modo:

Sector Central (CORE):	n.
Electricidad, agua y gas	13
Papel, imprentas y editoriales	5
Química	15
Vidrio y cerámica	5
Industrial del metal	39
Comercio	44
Transportes y comunicaciones	51
Banca y seguros	18
Administración pública y defensa	97
Total	287

El resto de ramas (minas y canteras, agricultura y ganadería, alimentación, textiles y cuero, madera y mueble, construcción, servicios personales y de los hogares, restaurantes y hoteles) quedaron agrupadas en el sector periférico o competitivo. En total, 10 individuos resultaron inclasificables.

Categoría laboral (CATPROD)

De los cuatrocientos cincuenta y tres padres entrevistados, 353 supieron asignarse una categoría profesional, mientras que 100 no pudieron. Estos 100 eran o bien empresarios o trabajadores por cuenta propia, o bien profesionales liberales, o bien militares de distintas graduaciones. En general, por tanto, la mayor parte del personal activo en empresas tenía clara una categoría profesional. Descontando campesinos y gente por cuenta propia quedan 303, 2/3 de la muestra. En definitiva, las categorías profesionales distinguen en cada rama de la producción entre técnicos superiores, técnicos medios, y tres o cuatro categorías de personal administrativo (jefe, oficial, auxiliar) y personal manual (capataz, maestro, oficiales, peones y, por último, pinches o grumetes, etc.).

Esta variable suele ser tomada en cuenta de modo indirecto o implícito, aunque rara vez de modo directo. En efecto, la mayor parte de las clasificaciones de status o prestigio socioeconómico distinguen categorías entre los obreros manuales y los no manuales, en base a su especialización o a su autoridad en el puesto de trabajo. Así, nuestra propia clasificación en categorías ocupacionales, que sirvió de base para la elaboración de la escala de prestigio, comprendía siete clases de trabajadores manuales, entre industria y servicios, en base a su especialización, y lo mismo para los trabajadores de cuello blanco. Cabe por tanto esperar que la categoría profesional, definida desde el interior de la esfera de la producción, tuviera bastante varianza en común con la categoría ocupacional medida en términos de prestigio.

Problema difícil ha sido el manejo de esta variable, dado que una cuarta parte de la muestra, aproximadamente, no se había considerado perteneciente a ninguna. En un primer momento intentamos asimilarlos a todos a alguna

categoría. Una alternativa, adoptada al final, consiste en crear una categoría residual con todos los que se consideraban inclasificables formando con ella una variable *dummy*, *nocat*.

Era necesario intentar una ordenación de las categorías profesionales que hiciera sus relaciones con las demás variables lo más lineales posibles, sin por ello traicionar al criterio interno de jerarquización. El problema lo presentaba el hecho de la existencia de categorías paralelas para los trabajadores de oficina y para los manuales. Así, ¿qué jerarquía cabe establecer entre un maestro albañil y un jefe de contabilidad, entre un oficial administrativo y un oficial fresador, entre una mecanógrafa y un peón especialista? *La solución fue unir las categorías paralelas en parejas poniendo primero la correspondiente a trabajos de oficina.* La clasificación final resultante, con los valores numéricos asignados, es la siguiente:

	Orden	Frecuencia	Frecuencia sin agrícola ni cuenta propia
1. Directores y gerentes	12	47	36
2. Técnicos superiores	11	13	12
3. Técnicos medios	10	12	11
4. Jefes administrativos	9	22	22
5. Capataces	8	33	29
6. Oficiales administrativos	7	27	25
7. Oficiales de 1. ^a	6	56	53
8. Auxiliares administrativos	5	4	4
9. Oficiales de 2. ^a y 3. ^a	4	39	31
10. Subalternos	3	24	24
11. Peones especialis. oficial. 3. ^a	2	25	25
12. Peones y aprendices	1	44	31

2. MODELOS

Esta investigación se inició con el objetivo de estudiar la igualdad de oportunidades ante la educación. La lectura simultánea de *Inequality* de Jencks y otros suscitó la importante cuestión de la relevancia de la educación para la desigualdad social, y pareció conveniente investigar también este aspecto. El énfasis en la importancia de la educación imponía que la estratificación y la movilidad sociales se estudiaran utilizando el modelo de Blau y Duncan.

Este modelo no tiene sólo, frente a las más conocidas tablas de movilidad, la ventaja de que permite fácilmente análisis multivariados. Impide además que se centre casi exclusivamente la atención sobre la cuestión de la herencia del status, vicio en que incurren la mayor parte de los estudios basados en tablas de movilidad. En efecto, como Duncan dice, los destinos de una tabla de movilidad dependen de los orígenes de dos formas: "Una forma es la representada por el parámetro o conjunto de parámetros que de un modo simple y claramente especificado desplaza la distribución de destino hacia arriba o hacia abajo cuando el origen se desplaza en el mismo sentido. La otra forma de dependencia es una tendencia residual, de la que ningún modelo de cuenta completamente, a que la clase de destino sea la misma que la clase de origen" (7). Duncan cita a Svalastoga en el sentido de que ese parámetro es la cuestión más importante en los estudios de estratificación social. Pues bien,

el análisis de tablas centra la atención casi con exclusividad precisamente en su diagonal, es decir, en lo que Duncan considera parte residual (8).

El modelo de Blau y Duncan se basa en una concepción explícita del "ciclo socioeconómico vital", es decir, de lo que ocurre en una cohorte de individuos según van avanzando en el curso de su edad. Pueden pensarse tres estadios importantes de este ciclo, que pueden caracterizarse como familia, escuela y trabajo. Entre estas tres variables puede establecerse una relación bien simple: la familia influye en la escuela y ésta a su vez en el trabajo y en los ingresos. Como Duncan nota, "pese a la aparente simplicidad de este marco conceptual, su articulación no ha tenido lugar hasta los últimos años" (9).

El modelo implica ciertas medidas de las variables a que acabamos de aludir que, si no son completamente simples, le añaden una cierta complicación. También implica una especificación de los diversos efectos entre esos tres momentos importantes de la vida que las variables reflejan. Así, la escuela, además de variable interviniente entre la familia y el trabajo puede tener influencia, independiente de aquélla, sobre éste. La familia, además, puede tener efectos tanto directos como indirectos sobre el trabajo. Así pues, debemos tener en cuenta la posibilidad de que haya tanto efectos directos como efectos indirectos.

La cuestión se complica si utilizamos varias medidas de las tres variables, como hemos hecho, midiendo el origen social mediante la educación y la ocupación de los padres y los suegros y la educación en años de estudios y en título académico (lo que además añade el problema del tratamiento de las variables discontinuas); la complicación es todavía mayor si añadimos una doble medida de los ingresos como variable dependiente ulterior.

El modelo de la figura 1 se engrosa así considerablemente (sobre todo la descripción verbal) y da lugar al modelo de la figura 2, al que, por supuesto, en el curso del análisis se añaden más variables intervinientes. El modelo tiene tres variables dependientes básicas. Se supone que están completamente determinadas, o por las variables independientes o por factores residuales sin correlación con éstas. Una representación alternativa del modelo puede realizarse mediante un conjunto de ecuaciones.

Estas ecuaciones se resuelven mediante regresión múltiple. Los resultados de la regresión múltiple son coeficientes métricos, coeficientes estandarizados y porcentajes de varianza explicada. Se utilizan los tres en la interpretación de los resultados, según convenga. No es este lugar apropiado para discutir los problemas técnicos que la regresión múltiple plantea, pero sí para hacer una precisión terminológica importante. Se hablará de efecto o influencia de la variable independiente sobre la dependiente. Debe quedar claro que nos referimos al modelo y que la extrapolación de estas expresiones al mundo real no debe entenderse en ningún sentido ontológico. Igualmente, cuando se hable de varianza explicada no debe entenderse "explicación" en ningún sentido técnico riguroso, sino sólo como implicando que los residuos resultantes de la ecuación de regresión han disminuido su varianza en un determinado porcentaje.

3. DATOS

La muestra de que nos servimos fue seleccionada con fines distintos a los de esta concreta investigación.

En 1975 el INCIE inició un proyecto de investigación sobre Igualdad de Oportunidades ante la Educación, dirigido por Ubaldo Martínez-Lázaro. Se

seleccionaron 50 colegios de las provincias de Madrid y Guadalajara, cuya distribución queda reflejada en los cuadros 1.4.-1.8. En cada colegio se seleccionaba al menos un aula de 5.º y una de 8.º de EGB, y en los de COU un aula sola. Todos los alumnos de estas aulas fueron entrevistados y rellenaron cuestionarios y tests para el estudio de Igualdad de Oportunidades; pero además, de entre ellos se seleccionó una submuestra inicial de 500 alumnos, de los que luego quedaron sólo 453. En las aulas rurales se seleccionaron 4 alumnos de 5.º curso y 3 alumnos de 8.º curso por aula, en las urbanas 6 alumnos de 5.º y 6 de 8.º. En los centros de COU 9 alumnos por aula. Estos alumnos se seleccionaron al azar con el fin de que tanto ellos como sus padres completaran cuestionarios más completos que sus compañeros.

Pues bien, son los padres de estos alumnos quienes constituyen nuestra muestra.

El muestreo y las entrevistas fueron realizadas por ICSA-Gallup. Se pretendió entrevistar mitad padres y mitad madres, pero al final la proporción de madres fue de un 56 por ciento.

Por consiguiente, la muestra no es representativa de la población adulta, ni de la población activa, sino de la población de padres con hijos en EGB y COU en las provincias de Madrid y Guadalajara.

El procedimiento de su obtención no garantiza por sí solo que las características de los individuos se correspondan con las características relevantes de la población adulta. Por eso, al comenzar la investigación procedimos a diversas comparaciones con otras muestras, a fin de asegurarnos de que era utilizable para nuestros fines. Los cuadros 1.9 a 1.11. reproducen algunas de estas comparaciones.

El cuadro 1.9. refleja la composición, en términos de las categorías socioeconómicas del INE, de nuestra muestra, comparándola con la de cabezas de familia de la Encuesta de Equipamiento. Las diferencias se explican por el carácter predominantemente urbano de nuestra muestra. En ella hay menos obreros y empresarios agrarios y más empleados y cuadros medios. De todas formas puede parecer que están sobrerrepresentados los cuadros superiores y empresarios y profesionales liberales.

Pero si comparamos con los resultados del Padrón de Madrid, la impresión que resulta es la contraria. En la provincia de Madrid los varones ocupados en la agricultura no pasan del 2 % del total. Por consiguiente, el procedimiento de elección de un número fijo de padres por aula sobrerrepresenta a los agricultores. Empresarios no agrarios con asalariados y profesiones liberales son el 5 % de los varones de Madrid, y los directores, gerentes y cuadros superiores son otra vez el 6,3 %. Por consiguiente, si tenemos en cuenta la inclusión de Guadalajara en nuestra muestra, parece que *sus individuos tienen aproximadamente las mismas características que la población en general de que proceden*. Inexplicables son ahora las diferencias en empresarios sin asalariados y empleados-cuadros medios.

El cuadro 1.10. refleja la composición por niveles de estudios. En nuestra encuesta, los estudios primarios se refieren verdaderamente a estudios terminados, de manera que la proporción de gente que tiene menos estudios que primarios es considerablemente más grande. En la Encuesta de Equipamiento, se consideraban con estudios primarios a todos aquellos que habían ido a la escuela, independientemente de si habían terminado o no. Por otro lado, nuestra muestra refleja un nivel de estudios más elevado que la de la generalidad de la población en la Encuesta de Equipamiento. La Encuesta de Equipamiento, daba un 2,2 % de universitarios para los padres de los cabezas, y un 2,88 % de universitarios entre estos cabezas. En nuestra Encuesta, los

universitarios son 6 % entre los padres y 13 % entre los hijos. Las razones de estas discrepancias, son varias. La primera es que en realidad, en nuestra muestra de padres se incluyen dos muestras distintas de la población. Una muestra de padres de hijos en EGB, y otra muestra de padres de hijos en COU. Si separamos ambas muestras, y tomamos a los padres de EGB por separado de los padres de COU, el nivel de estudios baja. Tenemos ahora 5,3 por ciento de universitarios entre los padres y 10,7 % entre los hijos.

Este es, seguramente, el único sesgo importante de la muestra. Si en vez de con la Encuesta de Equipamiento comparamos con los resultados del Padrón de 1975, para la provincia de Madrid, y más concretamente con los varones de 40 a 45 años, vemos que hay entre éstos un 8,1 por ciento de licenciados universitarios y un 15 por ciento de titulados medios. Este dato excluye toda sospecha de sobrerrepresentación grave (*entre los padres de EGB*) de los universitarios.

Por último, el cuadro 1.13. refleja la composición de nuestra muestra por ramas industriales, comparando con Madrid y toda España. No se aprecian diferencias inexplicables que delaten errores en la selección de la muestra.

Seguridad adicional obtenemos de la subdivisión en submuestras. En efecto, nuestro propósito básico no es obtener descripciones exactas de la población, sino estudiar las relaciones entre ciertas de sus características. Pues bien, estas relaciones son bastante insensibles a diferencias pequeñas en los niveles de estas características. Así, la exclusión de los padres de alumnos en COU no modifica prácticamente los coeficientes ni las correlaciones. Por consiguiente, pude tener la suficiente confianza en la representatividad de la muestra como para emprender con ella los análisis que se verán en el resto de este trabajo.

Figura 1

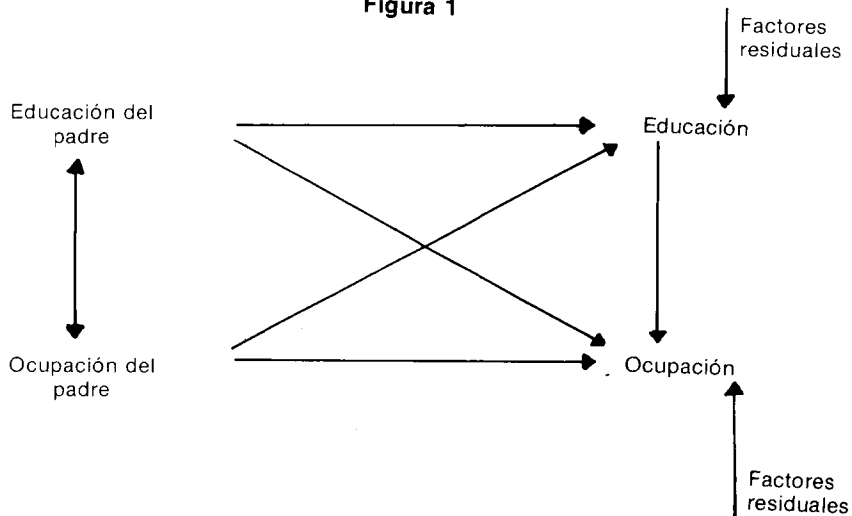
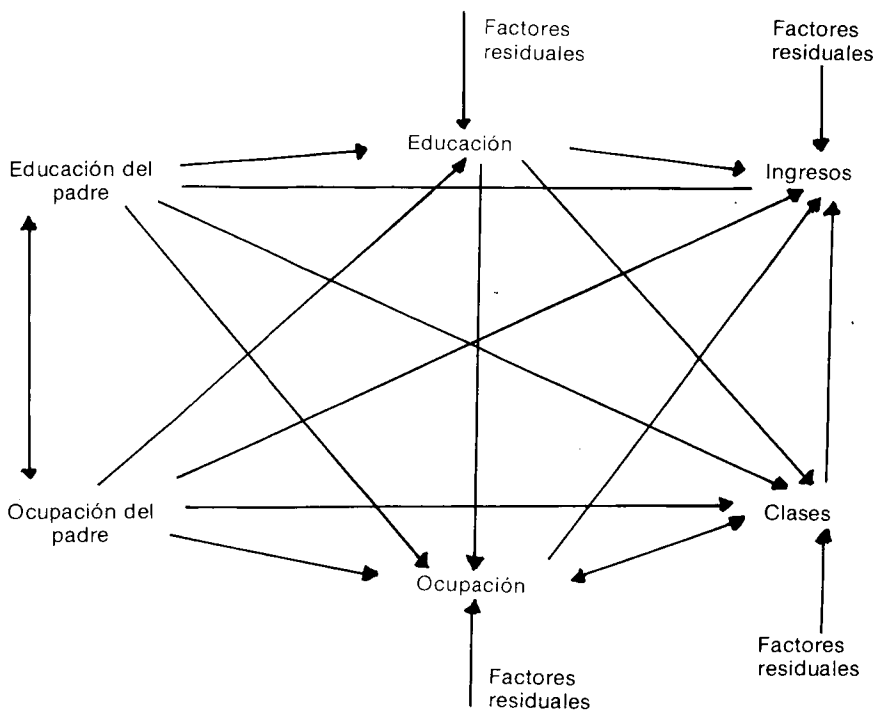


Figura 2



P. 114.— Hasta este momento nos hemos interesado por la escuela y los estudios de su hijo. Vamos ahora a realizar una serie de preguntas sobre la familia. Aunque le parezcan ajenas al objetivo del cuestionario, son para nosotros de gran importancia, pues nos interesa conocer lo mejor posible el medio en el que se mueve su hijo.

	PADRE	MADRE
— Cuántos habitantes tiene aproximadamente el lugar de nacimiento del padre y de la madre?	(23)	(35)
— Menos de 2.000 habitantes	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="1"/>
— 2.000 a 10.000 habitantes	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="2"/>
— 10.000 a 50.000 habitantes	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="3"/>
— Más 50.000 habitantes	<input type="text" value="7"/>	<input type="text" value="4"/>
— Provincia:	(24-25)	(36-37)
— Año de nacimiento:	<input type="text" value="26"/> <input type="text" value="27"/>	<input type="text" value="38"/> <input type="text" value="39"/>
— Años de escuela o de estudios	<input type="text" value="28"/> <input type="text" value="29"/>	<input type="text" value="40"/> <input type="text" value="41"/>
— Titulación académica más importante	(30)	(42)
— ¿A qué edad dejó de estudiar?	<input type="text" value="31"/> <input type="text" value="32"/>	<input type="text" value="43"/> <input type="text" value="44"/>
— ¿Por qué motivo? ENTREVISTADOR: Anotar con cuidado.	(33)	(45)
— Ocupación actual	(34)	(46)

SOLO PARA LOS DE FUERA DEL LUGAR

P. 115.— ¿Cuánto tiempo hace que residen en esta ciudad o pueblo?

● Padre: (47-48) años

● Madre: (49-50) años

P. 128.— Querriamos saber ahora los estudios y profesión o trabajo de los abuelos paterno y materno de X.

	Padre de la madre	Padre del padre
● Años de estudios	(68-69) <input type="text"/>	(72-73) <input type="text"/>
● Título académico	(70)	(74)
● Profesión o trabajo en el momento en que ustedes contrajeron matrimonio.	(71)	(75)

(1) PARKIN, E.: *Orden político y desigualdades de clase*, Debate, Madrid, 1978, páginas 28-29.

(2) Fundación FOESSA: *Tres estudios para un sistema de indicadores sociales*, Euramérica, Madrid, 1966.

(3) Una exposición detallada del proceso de elaboración del índice de prestigio aparecerá próximamente.

(4) GOLTHORPE, J. H., HOPE, K.: *The Social Grading of Occupations. A new Approach and Scale*, Clarendon Press, Oxford, 1974.

(5) Puede encontrarse una exposición sistemática de estas cuestiones en L.S. Cramer, *Econometría empírica*, F.C.E. Mexico, 1973.

(6) BECK, E. M., HORAN, P. M., TOLBERT II, C. M.: "Stratification in a dual economy: a sectorial model of earnings determination", *ASR*, vol. 44, 1979.

(7) DUNCAN, O. D.: "How destinations depend on Origins in the Occupational Mobility Tables", *AJS*, vol. 84, 4, 1979, pp. 802.

(8) MCCLENDON, M.: "Structural and Exchange Components of Vertical Mobility", *ASR*, vol. 42, 1977, p. 56-74, estudia las correspondientes entre los dos procedimientos.

(9) DUNCAN, O. D.; FEATHERMAN, D. L.; DUNCAN, B.: *Socioeconomic Background and Achievement*, Seminar Press, New York, 1972, pp. 5-7.

CUADRO 1.1.

MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y TRANSFORMACION DEL 1 AL 100 DE LAS POSICIONES ORDINALES OTORGADAS POR LOS ENCUESTADOS A DIVERSAS PROFESIONES

Profesión	Media	D.T.	Índice sobre 100
Catedrático de Universidad	4	2.2	92
General	4.6	3.4	91
Gran empresario de industria o de comercio (con más de 100 obreros)	5.6	4.7	89
Dtor. General de la Administración Pública	6	4.8	88
Juez	6.7	3.7	87
Arquitecto	6.9	3.7	86.5
Abogado con bufete propio	7.1	4.3	86
Ingeniero	7.4	3.5	85.5
Médico	8.7	3.7	83
Director (no propietario) de una gran empresa	10.3	5.8	80
Catedrático de Bachillerato	10.7	4.2	79
Gerente (no propietario) de una gran empresa agraria	14.2	5.7	72
Técnico de la Administración	14.6	6.2	71.5
Capitán	15.8	6.4	69
Profesor Licenciado en Filosofía y Letras	16.2	8.4	68
Perito agrícola, industrial, etc.	18.1	4.9	65
Mediano empresario industria o comercio (más de cinco obreros)	18.2	6.9	65
Propietario agrícola con varios tractores	19.4	6.5	62
Profesor de E.G.B.	20.7	8.1	60
Jefe de estación	22.2	8.4	57
Pequeño empresario (menos de 5 obreros)	22.6	6.4	56
Maitre de hotel	24.4	6.2	52
Jefe de Taller	26	5.6	49
Suboficial del ejército	26.5	9.1	48
Propietario agrícola con un solo tractor	27.2	7.6	47
Administrativo	29.1	7.15	43
Maestro fresador	30.1	6.1	41
Capataz de obra	30.5	6.15	40
Encargado de cafetería	31	6.7	39
Maestro albañil	31.1	6.6	39
Tendero (dueño de la tienda)	32.8	8.4	36
Mecánico tornero	32.15	6.7	37
Empleado de oficina	32.15	5.5	37
Auxiliar Administrativo	32.6	7.5	36
Vendedor a comisión	33.5	6.2	34
Electricista	34.6	5.6	32
Pescador por propia cuenta (con un barco pequeño)	34.8	9.02	32
Pequeño agricultor con tierras arrendadas	37.1	8.6	27
Conductor	37.6	4.97	26
Cocinero	38	6.13	25

CUADRO 1.1. (Continuación)

Dependiente de comercio	38.7	6.5	24
Tractorista	39.2	5.3	23
Camarero	41.7	3.5	18
Cartero	41.8	5.5	18
Pescador asalariado	44.4	5.2	13
Ordenanza	45.3	3.6	11
Jornaleros fijos del campo	45.6	4.5	11
Peón de albañil	47.3	2.5	7
Jornalero eventual del campo	48.8	2.9	4
Asistenta	49.6	1.8	3

CUADRO 1.2.**INDICE DE PRESTIGIO DE DIVERSOS GRUPOS OCUPACIONALES**

Grupo	Prestigio
Generales	91
Catedráticos y agregados de Universidad y enseñanza Media	89
Funcionarios con altos cargos políticos (ministros, subsecretarios, directores generales)	88
Cuerpos de élite (abogados del Estado, etc.)	87
Abogados, médicos, arquitectos, etc.	85
Empresarios grandes y mediana industria y comercio	84
Directores, alto personal directivo de la industria, servicios y comercio. Jefes ejército	8-
Directores y gerentes, personal cualificado y de supervisión	72
Titulados superiores no incluidos antes	71
Oficiales	69
Profesores (no funcionarios de Universidad y enseñanza media)	68
Técnicos medios (peritos)	65
Propietarios agrícolas (grandes y medianos)	62
Profesores de EGB, maestros y profesores de Formación Profesional (funcionarios)	60
Suboficiales y clases	48
Pequeños propietarios agrícolas	47
Comerciantes y trabajadores independientes	46
Capataces, contra maestros, jefes de taller y otros cargos de supervisión	45
Cargos de supervisión (jefe de estación y maitre)	45
Medios (sin título o título medio)	43
Empleados de oficina	40
Obreros calificados (maestros y oficiales primera)	38
Vendedores y vendedores a comisión	34
Pescadores individuales (propietarios de medio o pequeñas embarcaciones)	32

CUADRO 1.2. (Continuación)

Obreros semicalificados (oficiales de 2. ^a y 3. ^a y peones especialistas)	30
Agricultores independientes como arrendatarios	27
Dependientes y otros vendedores por cuenta ajena	24
Tractoristas, conductores, etc.	23
Trabajadores cualificados (cocinero, conductor bus, barman, peluquero, cartero, telefonista)	20
Pescadores asalariados	13
Jornaleros fijos	11
Subalternos (ordenanza, porteros, bedeles, etc.)	11
Trabajadores industria sin calificar (peones, subalternos)	7
Jornaleros eventuales	4
No calificados (subalternos, peones, servicios, mozos almacén y mujeres limpieza)	3

CUADRO 1.3.

**PRESTIGIO DE LAS CATEGORIAS SOCIOECONOMICAS DEL I.N.E.,
SEGUN NUESTRA ESCALA**

1. Trabajadores agrarios	14
2. Empresarios agrarios sin asalariados	34
3. Directores agrarios	—
4. Obreros no agrarios	21
5. Empresarios no agrarios sin asalariados	46
6. Empresarios agrarios con asalariados	62
7. Contra maestres, capataces	45
8. Militares	56
9. Empleados, vendedores, técnicos medios	43
10. Empresarios no agrarios con asalariados y profesiones liberales	89
11. Directores y cuadros superiores no agrarios	85

CUADRO 1.4.

DISTRIBUCION NO PROPORCIONAL DE 50 CENTROS DOCENTES

	ESTATALES		LAICOS		IGLESIA		TOTAL
	E.G.B.	COU	E.G.B.	COU	E.G.B.	COU	
Madrid-capital	7	2	8	2	9	2	30
Resto del AM	2	—	2	—	1	—	5
Provincia de Madrid ...	3	—	2	—	—	—	5
Guadalajara-capital	1	1	1	—	1	1	5
Provincia de Guadalajara	4	—	—	—	1	—	5
Total	17	3	13	2	12	3	50

CUADRO 1.5.

DISTRIBUCION EN MADRID-CAPITAL

DTOS	ESTATAL		Laicos		NO ESTATAL		TOTAL
	E.G.B.	COU	E.G.B.	COU	E.G.B.	COU	
I	1	1	—	—	—	—	2
II	—	—	1	—	—	—	1
III	—	—	—	—	1	—	1
IV	—	—	1	1	—	1	3
V	1	—	1	—	1	—	3
VI	—	—	1	—	1	—	2
VII	—	—	—	1	1	—	2
VIII	1	—	—	—	—	—	1
IX	—	—	1	—	1	—	2
X	1	—	—	—	1	—	2
XI	—	—	—	—	—	1	1
XII	1	—	1	—	—	—	2
XIII	—	—	—	—	—	—	—
XIV	1	—	—	—	1	—	2
XV	—	—	1	—	—	—	1
XVI	1	—	—	—	1	—	2
XVII	—	1	1	—	—	—	2
XVIII	—	—	—	—	1	—	1
TOTAL	7	2	8	2	9	2	30

CUADRO 1.6.

DISTRIBUCION EN EL RESTO DEL AREA METROPOLITANA

Municipio	ESTATAL	NO ESTATAL		TOTAL
	E.G.B.	Laicos E.G.B.	Iglesia E.G.B.	
Colmenar Viejo	1	—	—	1
Leganés	—	1	—	1
Móstoles	—	1	—	1
Parla	1	—	—	1
Alcalá de Henares	—	—	1	1
TOTAL	2	2	1	5

CUADRO 1.7.

DISTRIBUCION EN LA PROVINCIA DE MADRID

Municipio	ESTATAL	NO ESTATAL		TOTAL
	E.G.B.	Laicos E.G.B.	E.G.B.	
Aldea del Fresno	—	1	—	1
Arganda	—	—	1	1
Perales de Tajuña	—	1	—	1
Navalcarnero	—	—	1	1
Zarzalejo	—	1	—	1
TOTAL	—	3	2	5

CUADRO 1.8.

DISTRIBUCION EN GUADALAJARA PROVINCIA

Municipios	ESTATAL	NO ESTATAL	TOTAL
	E.G.B.	Iglesia E.G.B.	
Albares	1	—	1
Alcocer	1	—	1
Atienza	1	—	1
Jadraque	1	—	1
Sigüenza	—	1	1
TOTAL	4	1	5

CUADRO 1.9.

**CATEGORIAS OCUPACIONALES EN LA MUESTRA INCIE,
EN LA EENCF Y EN EL PADRON (1)**

Categoría Socioeconómica	INCIE	EENCF	Padrón Madrid
1. Trabajadores agrarios	2	9,4	0,7
2. Empresarios agrarios sin asalariados	4,9	13,3	0,5
3. Directores de explotaciones agrarias	—	2,4	0,7
4. Obreros no agrarios	42,5	40,6	47,6
5. Empresarios no agrarios sin asalariados	12,2	8,7	5,0
6. Empresarios agrarios con asalariados	0,2	0,7	0,2
7. Contra maestros, capataces, Jefes de grupo	—	1	0,8
8. Fuerzas Armadas	1,6	1,6	2,5
9. Empleados, vendedores, técnicos medios	16,6	14,4	28
10. Empresarios no agrarios con asalariados y profesionales liberales	5,8	3,8	5
11. Directores y cuadros superiores no agrarios	8,9	4,1	6,3

(1) Fuente: INE, *Encuesta de Equipamiento y Nivel cultural de las Familias*, 1975. INE. *Características de la población española deducidas del padrón de habitantes*. Provincias de Madrid y Guadalajara, 1977.

CUADRO 1.10

**NIVELES DE ESTUDIOS EN LA MUESTRA DEL INCIE, LA EENCF
Y EL PADRON (1)**

	Padres		Entrevistados		
	INCIE	EENCF	INCIE	EENCF	Padrón 1975
1. Menos de primarios	66	50,5	43,5	29,5	33
2. Primarios	22,3	43,3	27,5	56,8	43,7
3. Medios	5,7	3,9	16,3	10,8	15
4. Universitarios	6,2	2,23	13,02	2,88	8,1

(1) Fuente: INE, *Encuesta de Equipamiento*, op. cit. INE. *Padrón*, 1975. Provincia de Madrid. Varones 40-44 años.

CUADRO 1.11.

DISTRIBUCION DE LA POBLACION ACTIVA MASCULINA POR RAMAS DE ACTIVIDAD EN EL CENSO DEL 70; EL PADRON DEL 75 Y LA MUESTRA INCIE

Ramas	Censo 70	Madrid 1966 (1)	Madrid 1975 (2)	Muestra
Agricultura	25	2,3	2,3	8
Minas y canteras	1	1	0,1	1
Alimentación	4,0	2,1	3,1	2,3
Textil y calzado	5,3	3,7	2	1
Madera	2,2	4,1	2,3	2,3
Papel e imprentas	1,4	—	3	1,2
Químicas	2,2	2,5	2,7	3,5
Vidrio y cerámica	1,6	1,6	1,5	1,2
Metal	6,6	12,3	12,8	9,1
Electricidad	0,7	1	0,7	3,5
Construcción	10,2	11,6	15,4	11,7
Comercio	9,7		10,5	10,3
		17,4		
Hostelería	3,1		3,7	1,8
Transportes	4,6	9		9,6
Comunicaciones	0,9		8,9	2,3
Banca y seguros	2,4		7,3	4,2
Servicios	16,7	31,7	19	22
Resto	1,3		4,1	1,9

(1) Fuente: J. Jané Solá, *El problema de los salarios en España*, Oikos-Tau, Barcelona, 1967, p. 249.

(2) Fuente: Padrón, 1975.

**CAPITULO II. LA EDUCACION Y LA
REPRODUCCION DE LA
SOCIEDAD**

1. ADSCRIPCION, ADQUISICION Y MERITOCRACIA

Cuando los socialistas decimonónicos abogaban por la supresión de la familia, la propiedad privada y el Estado establecían una conexión bien nítida entre todas estas instituciones de la sociedad burguesa y la lucha de clases sociales. Las clases se diferenciaban por la posesión o no posesión de los medios de producción; la propiedad privada de estos medios se mantenía y transmitía en el interior de las familias, y el Estado era el instrumento de la clase dominante para garantizar tanto el derecho de propiedad como el derecho de herencia. La abolición de las clases exigía la abolición de la familia burguesa porque la familia burguesa era la principal instancia de reproducción de las clases.

Los socialistas decimonónicos no pidieron nunca la abolición de *la escuela*, sino todo lo contrario. Ciertamente lucharon por la supresión de la *escuela de clase*, pero también por la implantación de la enseñanza pública, única y universal. Y ello porque confiaban que, en la medida en que la escuela no fuera una escuela de clase, como eran las escuelas religiosas de la época en Francia y España, por ejemplo, la educación sería un medio para la consecución de la igualdad, es decir, para la supresión efectiva de las clases. De hecho, las constituciones de todos los países socialistas asignan a la enseñanza esta función de igualación, y en muchos de ellos se han sostenido grandes luchas por conseguirla (1).

a) Industrialización e igualdad de oportunidades

Desde su nacimiento, la sociología ha participado de un modo u otro de esta concepción renovadora de la escuela. Como quiera que los clásicos de la disciplina conceptualizasen las diferencias entre las sociedades tradicionales y las modernas —status vs. contrato, sociedad militar vs. sociedad industrial, solidaridad mecánica vs. solidaridad orgánica, dominación tradicional vs. dominación burocrática— la educación aparece siempre en ellos como una fuerza esencial del lado de la modernidad.

La dicotomía que se ha impuesto prácticamente en el uso a todas las anteriores es la definida por las variables pauta de Parsons, y, en particular, por la contraposición entre los principios de *adscripción* y *adquisición*. En el ámbito de la estratificación social cada uno de estos principios está representado por un contexto distinto. El principio de adquisición rige en el interior del "complejo instrumental" (ocupación, intercambio, propiedad), cuyo rasgo más importante es, "visto desde una perspectiva comparativa", su carácter

"individualista": el status del individuo se determina sobre la base de sus propias cualidades personales, su competencia técnica y sus propias decisiones sobre su carrera ocupacional, no dependiendo ello, en principio, de su pertenencia a determinados grupos solidarios: grupos de parentesco, castas, comunidades aldeanas, etc. (2).

El principio de adscripción, en cambio, es el que rige en el interior del sistema de parentesco. Reducido en las sociedades industriales al mínimo de la familia formada por los padres y los hijos no adultos, única forma en que resulta compatible con el sistema ocupacional, sus miembros comparten, con diversos matices derivados del sexo y de la edad, un único status, que suele ser el del cabeza de familia.

La confluencia de estos dos contextos, constitutivos de las sociedades industriales y regidos por principios distintos, da lugar a la constitución de *clases sociales*, pluralidad de *unidades* de parentesco de status aproximadamente igual. Así, las unidades básicas de la estratificación no son individuos, sino familias. La lucha de clases, que no es sino una concreción de la oposición entre estos dos principios es, por ello, endémica a las sociedades industriales avanzadas.

En el ámbito de la educación, la lucha de clases se centra precisamente sobre el grado de predominio de un principio sobre el otro. En efecto, la norma del *tipo ideal* del sistema es la igualdad de oportunidades ante el sistema ocupacional. Pero este ideal es en la práctica imposible de realizar, no solamente por las limitaciones intrínsecas al establecimiento de criterios de valoración verdaderamente universalistas y funcionalmente específicos (¿cómo comparar los logros de un académico con los de un negociante?), sino, sobre todo, porque el principio de la solidaridad familiar exige que los hijos compartan el status de sus padres y, en consecuencia, *los grupos más favorecidos tendrán un mayor acceso a las oportunidades*. Incluso ignorando diferencias económicas, el hecho mismo de la formación de "subculturas" de clase penetra en las más profundas capas psicológicas de la determinación de las actitudes: "Hay en nuestra sociedad indicios de que la estructura familiar de los grupos bajos es tal que favorece actitudes que positivamente perjudican a sus miembros en la competencia por el logro de status en el sistema ocupacional. El papel de la integración entre la ocupación y el parentesco, por tanto, en ciertas circunstancias puede contribuir no poco a la separación acumulativa entre las clases y a la intensificación de sus conflictos potenciales" (3).

No deja de resultar paradójico que en una estricta interpretación parsoniana de la importancia relativa de la educación y el origen social en la determinación de la ocupación, todo este ámbito de problemas aparezca como un producto de "la lucha de clases endémica a las sociedades industrializadas". En cierta medida, por consiguiente, la relación entre origen social, educación y ocupación no depende sólo, o al menos directamente, de los progresos de la industrialización, sino también del grado de realización del ideal, funcional con ella, de la igualdad de oportunidades *a través de la lucha de clases*. En todo caso, como el principio básico y fundamental en las sociedades industriales es el correspondiente al sistema ocupacional, es decir, el de adquisición, y como, además, el sistema legal establece la igualdad básica de los individuos resulta que, "en la medida en que sea empíricamente posible, las desigualdades legítimas deben ser "ganadas", desde una base de oportunidad igual, y las recompensas que van a status y logros desiguales deben justificarse en términos de la contribución funcional

a la sociedad" (4). La medida de lo posible viene dada, en parte, por la vigencia del principio del parentesco.

T. Parsons ha inscrito el cambio —“cuya consecuencia fue que aumentó la importancia de la movilidad a través del sistema de educación”— hacia la vigencia del principio ideal de igualdad de oportunidades en la *dinámica evolutiva de las sociedades modernas*. “La reciente Revolución Educativa ha resultado tan importante como lo fueron la Industrial y la Democrática” (5). De un lado, en la Revolución Industrial, la ideología hizo hincapié en el simple principio adquisitivo, “en la prosecución de intereses propios por los individuos, con el fin de adquirir ventajas económicas propias (e implícitamente para sus familias)”. El participante ideal en ese sistema competitivo era el «hombre que se hacía a sí mismo» enlazando su capacidad innata con las oportunidades que se le ofrecían dentro del sistema competitivo de mercado. De otro lado, en la Revolución Democrática, la ideología estableció la “igualdad política de los ciudadanos, en contraste con las desigualdades de atribución del sistema de privilegios, la aristocracia y el absolutismo gubernamental” (6).

El conflicto entre libertad e igualdad ha sido una constante del pensamiento político, y en la modernidad son justamente famosas las reflexiones de Tocqueville sobre ambas en su *Democracia en América*. Como Marx subrayaría más tarde, tanto la libertad como la igualdad no pasan de ser meramente formales cuando precisamente la libertad provoca tal desigualdad que hace imposible para muchos el propio ejercicio real de sus libertades formales. Parsons reconoce que “el dilema ideológico del capitalismo, en función del socialismo, se basó profundamente en este par de conceptos. La alternativa capitalista destacó, primeramente, en la libertad del pasado atributivo, y, a continuación, en la protección contra las “interferencias” gubernamentales. La alternativa socialista proponía la movilización del poder gubernamental para instituir la igualdad fundamental, pasando casi completamente por alto las exigencias de la eficacia económica... El foco de la nueva fase es la Revolución Educativa, que, hasta cierto punto, sintetiza los temas de la Revolución Industrial y la Revolución Democrática: la *igualdad de oportunidades* y la ciudadanía” (7). En esencia, la síntesis consiste en reconocer que la competencia entre los individuos no establece en base a su capacidad *innata*, sino a su capacidad *socializada*. Los resultados están siendo la expansión de la educación básica e incluso media a todas las capas de la sociedad, al tiempo que una nueva desigualdad, dependiente del carácter fundamentalmente selectivo del sistema de educación y que “se ha puesto de manifiesto en lo que algunos llaman «meritocracia», la cual, aunque compatible con los ideales de la igualdad de oportunidades, introduce nuevas formas de desigualdad sustantiva en el sistema social moderno” (8).

¿Cuál ha sido el efecto de esta Revolución Educativa sobre la herencia de las posiciones sociales? Parsons no duda de que ha acontecido “una ampliación inmensa de la igualdad de oportunidades”, de que “se han erosionado ciertos elementos de atribución en el sistema de estratificación” y de que “el principio hereditario ha ido eliminándose”, aunque “con lentitud y de manera incompleta”, pues “son inevitables las presiones que se ejercen para perpetuar posiciones aproximadas de generación en generación” (9). Sin embargo, es sumamente cauto a la hora de determinar la importancia relativa del fenómeno. Por una parte, ve que las presiones familiares se ejercen cada vez más a través de la educación (10), e incluso sugiere que estas presiones familiares pueden ser tales que no den lugar más que a otras formas de desigualdad (11). En todo caso, la mayor parte de sus manifestaciones

dejan clara que la "Revolución Educativa" ha disminuido la influencia de la familia, en particular la influencia directa, y esto pese a que haya podido aumentar la influencia indirecta, es decir, la influencia de la familia sobre la educación y, por tanto, sobre la posición social. Parsons llega incluso a plantear, con bastante finura y anticipación, que en el acceso a la educación pesan cada vez menos los determinantes puramente económicos y objetivos en general, y más los determinantes subjetivos, la *motivación* hacia la movilidad: "El foco se centra en los determinantes de la «libre elección» del individuo, en factores de su personalidad que están influidos por los *tipos de socialización*". Llega incluso a señalar a la investigación empírica derroteros bastante más acertados que los que luego ésta seguiría de hecho: "Este problema nos lleva a las zonas de variabilidad «microscópicas» de la estructura social, puesto que tenemos pruebas de que las diferencias por las que nos interesamos son sólo en parte función de las diferencias amplias de status de clase de las familias" (12).

Resumiendo, Parsons sostiene que la "Revolución Educativa" traslada el énfasis de la igualdad de oportunidades objetivas para las capacidades "innatas" del individuo a la igualdad de oportunidades "subjetivas" para el cultivo y socialización de estas capacidades, limitando así, aunque no anulando, la influencia de la familia. Tal revolución significa un intento de síntesis entre la libertad y la igualdad propio de las sociedades capitalistas industriales, y no es sólo consecuencia de la industrialización, sino también de la democratización. De esto cabe inferir que, al aumentar la influencia de la educación sobre la ocupación, disminuyen la influencia global y la influencia directa de la familia, y puede que aumente la influencia indirecta.

Parte de lo que es en el planteamiento de Parsons inferencia fácil —las últimas afirmaciones hubieran resultado igual de haber considerado otros teóricos de la industrialización, como Kerr o Moore (13), no así otros sugerentes y actuales matices— lo formula Treiman directamente referido a los diagramas de camino que más adelante vamos a utilizar en el trabajo empírico. Aunque Treiman se refiere a sociedades distintas, no será hacer excesiva violencia a su planteamiento suponer que también lo hace para la evolución en el seno de la misma sociedad. Según Treiman, cuanto más industrializada una sociedad,

1. Menor la influencia directa del status ocupacional del padre sobre el del hijo.
2. Mayor la influencia directa del logro educativo sobre el status ocupacional.
3. Menor la influencia del status paterno sobre el logro educativo (14).

De todo lo cual, sin embargo, no se deriva ninguna predicción clara acerca de la influencia *total* del origen familiar sobre la ocupación, y, menos aún, acerca de la influencia *indirecta*. En efecto, de tres coeficientes uno aumenta y dos disminuyen, pero no sabemos el alcance, absoluto o relativo, de estas alteraciones.

b) Meritocracia y sociedad postindustrial

En 1940, la proporción de población activa masculina empleada en los servicios era en los Estados Unidos del 45 %; en 1970 el porcentaje de varones había ascendido a 55 %, y considerado toda la población activa, el 64 % trabajaba en los servicios en 1970.

A partir, entre otros, de este proceso de terciarización, diversos autores han comenzado a hablar de la sociedad postindustrial o, simplemente, de la

sociedad terciarizada o de servicios. Aunque las denominaciones que emplean son tan diferentes como las concepciones que se hacen de ellas, todos los teóricos otorgan un papel central al *conocimiento científico* en lo que se refiere a la producción, y a la educación en lo que se refiere a la estratificación. En el extremo, la sociedad postindustrial sería una sociedad meritocrática, es decir, una sociedad donde las posiciones sociales dependen fuertemente de las capacidades intelectuales manifestadas en el interior del sistema de enseñanza, siendo secundarios otros factores.

Hace más de una década, R. Richta y un amplio equipo de colaboradores publicaban en Praga un libro que llevaba por título *La civilización en la encrucijada* (15). Su tesis fundamental era que la revolución científico-técnica iba pronto a posibilitar, tal y como el último Marx entrevió, el paso del "reino de la necesidad" al "reino de la libertad" sobre la base de que la ciencia se estaba convirtiendo en la principal fuerza productiva inmediata. Gracias, en efecto, a la ciencia y a sus aplicaciones, entre el hombre y la naturaleza ya no estaría como mediador, en el proceso de trabajo, la simple herramienta, sino *el completo proceso de producción automatizado*.

Tal revolución sin precedentes en las fuerzas productivas llevaría consigo una revolución también sin precedentes en las relaciones de producción y en los ámbitos del estilo de vida civilizado. La posición del hombre cambiaría sustancialmente, como en la revolución industrial, pero, por fortuna, en sentido contrario. La revolución científico-técnica abre la posibilidad utópica de transformar el trabajo humano en actividad creativa. Este cambio es el principal desafío al que los sistemas de educación habrán de hacer frente: el desarrollo de la ciencia depende del desarrollo del hombre, y los recursos fundamentales en la era de la automatización serán recursos humanos. Estos no se desarrollarán en el sentido de una progresiva especialización, sino todo lo contrario. La rapidez de los cambios impondrá una formación permanente y continuada cuya base sólo puede ser la *universalidad* de una formación politécnica con base humanista que convierta al hombre en un ser universal y polivalente. "El objetivo de la educación no será la formación de un determinado tipo humano, sino la formación de un hombre que esté en condiciones de conformarse según éste o el otro tipo y de cambiar el tipo mismo" (16).

Cinco años más tarde, en vísperas de la escandalosa irrupción de la crisis petrolífera, aparecía un nuevo libro de D. Bell sobre la "sociedad postindustrial" (17). Más concreto que Richta, y más conservador también, Bell se mostraba tan escéptico sobre las posibilidades de un reino de la abundancia nacida en la automación como sobre el apocalipsis de la escasez puesto en circulación por el Club de Roma. Pese a este escepticismo, el libro de Bell es un intento de confirmar, con enorme acopio de material empírico, *el carácter central del conocimiento teórico*, en torno al cual se organizan la nueva tecnología, el crecimiento económico y la estratificación social. Si ello es así, las universidades y las corporaciones de investigación son las instituciones centrales de la sociedad postindustrial; la especialización, basada en la educación, es en ella la base del poder y de la posición social; el personal científico su principal recurso, y su mayor problema el disponer de personas preparadas profesional y técnicamente. Como Richta, Bell piensa que el crecimiento espectacular de los sistemas educativos y el hecho de que por primera vez en la historia la educación superior para todos se haya convertido en un objetivo político realista constituyen una clara confirmación de las características de la sociedad postindustrial (y ello pese al hecho de que prevé un cierto paro de licenciados para la década de los ochenta y un estancamiento en su demanda en la de los noventa).

Featherman y Hauser (18), a cuya obra nos referiremos amplia y detalladamente en el curso de esta exposición, han intentado extraer las consecuencias para la estratificación de esta transición de los bienes a los servicios:

1. Quizás la característica fundamental, al menos en los servicios nuevos, sea la demanda de una fuerza de trabajo con educación superior.

2. Los rendimientos de la educación adicional en términos de prestigio e ingresos deben ser mayores en la economía de servicios; y no sólo por los incrementos en la calidad de la educación, sino también por los cambios en la composición de la actividad por ramas de la economía. Además, este incremento debe ser relativamente mayor para la educación superior que para la elemental y la secundaria.

3. Disminuye la importancia de los orígenes sociales, tanto para la educación como para la ocupación y los ingresos. Por lo que respecta a la educación, la disminución debe ser muy clara en los estudios elementales, y prácticamente nula en los superiores (incluso quizás haya aumento "al haberse elevado los costes de los *colleges* y universidades por encima de las posibilidades de muchas familias de clase media") (19).

En conjunto, pues, los efectos de la sociedad postindustrial sobre la estratificación no difieren en naturaleza (pues continuamos sin saber nada sobre la intensidad) de los de la simple sociedad industrial: descenso de la importancia del origen social y la adscripción y aumento de la importancia de la educación y la adquisición (20).

Podemos, en definitiva, formular con Bell, al menos como tendencia ideal, que,

"La sociedad postindustrial, en su lógica inicial, es una meritocracia. Las diferencias en status e ingresos se basan en las aptitudes técnicas y en la educación superior. Sin esos logros no se pueden satisfacer los requisitos de la nueva división social del trabajo que es un rasgo de esa sociedad. Pues hay pocas posiciones superiores abiertas sin esas aptitudes" (21).

Aunque tanto Featherman y Hauser como Bell insisten (con razón) en diferenciar la educación superior (Bell incluso las posiciones superiores) de la educación en general, podemos prescindir por el momento de este importante matiz. Si así lo hacemos, el tipo ideal de sociedad meritocrática podría quedar definido por los rasgos siguientes:

a) Las posiciones sociales se distribuyen según el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria. Las sociedades meritocráticas son sociedades *adquisitivas*.

b) La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones. Las sociedades meritocráticas son sociedades *académicas*.

c) Para todo individuo, la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades. En las sociedades meritocráticas hay *igualdad de oportunidades* ante la educación.

Vamos ahora a examinar específicamente estos dos últimos rasgos y sus repercusiones sobre la movilidad social. En cuanto al primero, baste con notar aquí la recurrencia de términos como "acceso a posiciones" o "se distribuyen". Está implícito en ellos que las sociedades actuales tienen fuertes componentes "burocráticos" o de "clausura", en el sentido de que la iniciativa de los individuos no *crea* las posiciones sociales como en una sociedad "abierta", sino que éstas están ya ahí, creadas por el movimiento autónomo del sistema, que *crece* también siguiendo una dinámica controlada de algún modo. Como vamos a ver las distintas teorías sobre igualdad de oportunidades y academicismo difieren precisamente en torno a este punto,

pero, curiosamente, no hacen de él el centro de la argumentación, sino sólo la base.

2. LAS PARADOJAS DEL MODELO IDEAL Y SU VALIDEZ EMPIRICA

Al tratar de estos mismos temas en otro lugar (22) añadía un cuarto rasgo o característica, la distribución igual de las capacidades y preferencias entre cualesquiera grupos de la población. Obviamente, este rasgo va más allá de la definición estricta de meritocracia, y concierne más bien a las relaciones entre meritocracia y movilidad intergeneracional. Se trata, en efecto, de un rasgo que es necesario añadir si se quiere que el aumento de la meritocracia origina *necesariamente* una disminución de la adscripción y un aumento de la movilidad intergeneracional. Pues, como hemos visto, al exponer las hipótesis de Treiman, el aumento de la relación entre educación y ocupación y la disminución de la relación directa entre origen social y ocupación no implican una disminución de la adscripción total. Esto último necesita además que la relación indirecta (vía educación) entre origen familiar y ocupación no aumente tanto que compense la disminución de la relación directa.

La igualdad de oportunidades ante la educación no garantiza sin más que esto vaya a ocurrir. Su acción sobre el nexo familia-educación, depende, precisamente, de la distribución de las aptitudes y las preferencias. En un primer momento cabe esperar que la igualación de las oportunidades ante la educación aumente la movilidad social, sacando a la luz recursos de talento no aprovechados de entre las clases menos favorecidas. Pero una vez que el proceso se hubiera puesto en marcha, la movilidad social dependería estrechamente de la *heredabilidad* de las capacidades individuales que constituyen la base del mérito. En efecto, cuanto más estrictamente se aplica el principio de la igualdad de oportunidades, más se aproximan, paradójicamente, meritocracia y “adscripción”, en el sentido de que las únicas desigualdades de partida que se permiten como legítimas son, precisamente, aquellas cualidades innatas que la sociedad está obligada a cultivar de tal modo que se aprovechen al máximo.

Por consiguiente, una sociedad meritocrática no es necesariamente más igual que una sociedad adscriptiva o que una simplemente adquisitiva. Y tampoco hay en ella, necesariamente, mayor movilidad social, pues ésta resultaría, idealmente, de la no heredabilidad (natural y social) de las cualidades relevantes en general (23).

M. Young, en un libro publicado en 1958 y fechado en el año 2003, imaginó una evolución de la sociedad inglesa a lo largo de estas líneas. Tras la implantación del principio de *Coficiente intelectual + esfuerzo = Mérito*, y de la selección de las clases según este mérito, las clases bajas inglesas están formadas así:

“Podemos distinguir dos grupos principales: 1. La mayoría que son clase baja de segunda generación. Comprende a todos los descendientes de padres de clase baja, excepto los inteligentes que han ascendido por medio de la educación. 2. La minoría que son clase baja de primera generación. Son los descendientes estúpidos de padres clase alta incapaces de seguir en la escuela y por ello demovidos a la clase social apropiada a su capacidad inferior” (24).

Antes de 1980, en efecto, la *movilidad descendente era rara*. Pero después, el estúpido encuentra cada vez más duro hacerse pasar por inteligente. Pese al resentimiento de estos últimos, el conflicto de clases, endémico en tiempos

anteriores, desaparece prácticamente, pues todos concuerdan en el principio fundamental que rige la sociedad, el principio del mérito, y, además, las clases bajas están desprovistas de talentos que puedan ser sus líderes como lo fueron los sindicalistas de otros tiempos. Permanece latente, sin embargo, en el resentimiento de los que descienden, en la frustración de aquellos en que la ambición se combina con la estupidez y en los intelectuales igualatorios: "Aunque son gente superior, temen de tal modo ser envidiados que se identifican con los de abajo y hablan por ellos. Piden que la igualdad sea más que oportunidad; piden igualdad en poder, educación e ingresos; piden que se haga de la igualdad el principio que gobierne el orden social y que los desiguales sean tratados como si fueran iguales" (25).

Al tiempo que los populistas reclaman la igualdad, los conservadores y extremistas de derecha reclaman la restauración oficial del principio de herencia legitimando una tendencia visible desde hace tiempo; "Los de arriba de hoy crían a los de arriba de mañana en mayor proporción que nunca en el pasado. La élite está en camino de convertirse en hereditaria; los principios de herencia y de mérito están convergiendo. Esta vital transformación, que ha tardado casi doscientos años en realizarse, es hoy casi completa". En cuanto a la regresión hacia la media de los C.I. de sus hijos, "los extremistas de derecha dicen que no importa. Unos pocos hijos estúpidos de padres inteligentes pueden recibir educación superior... Cualquier pérdida de eficiencia en el sistema quedará compensada al hacerlo hereditario... Una nueva ola de movilidad social quizá sea necesaria más tarde, caso de que la distribución de la inteligencia se aparte demasiado de la distribución del poder, pero conviene esperar. Darnos medio siglo de descanso del pandemionium de la movilidad social" (26).

Puede verse en la obra de Young un alegato en favor de la injusticia, pues, como dice Aron, si cada uno tiene un lugar proporcionado a sus cualidades, los que ocupan los rangos inferiores se ven empujados a la desesperación, pues ya no podrán acusar a la suerte o a la injusticia. Aquí interesa destacar más bien la implicación de tipo general de que el aumento de la relación entre educación y posiciones sociales no implica necesariamente mayor movilidad social, y que la igualdad de oportunidades ante la educación puede dar lugar a tanta o más desigualdad de resultados que la actual desigualdad. Las teorías de la modernización y de la sociedad postindustrial suponen, en realidad, que todos estos procesos son resultado de una misma tendencia en el cambio de las sociedades. Sin embargo, esto no es exactamente así, o al menos tal tendencia no es unívoca. Así, la relación entre origen social y educación depende de múltiples factores que no varían en el mismo sentido: de la evolución de las oportunidades económicas y de su distribución diferencial por clases, de la motivación y capacidad para el estudio y de su distribución también diferencial por clases, etc.

La sátira de Young está hecha sobre la base de un modelo típico-ideal. Pero las cosas se complican tremendamente cuando intentamos comparar el modelo con la realidad. Puede argumentarse que la situación dista mucho de acercarse al tipo ideal de meritocracia. Bowles y Gintis explican, además, la boga de la noción pese a su irrealidad: su función es legitimar la actual división del trabajo como fundamentada en las disposiciones naturales de los individuos. En realidad, ellos ponen en solfa un modelo de meritocracia todavía más simple que el de Young (IQ + esfuerzo + mérito), pues suponen que únicamente el Coeficiente Intelectual determina la estratificación social. Con un planteamiento tan simple no les resulta difícil demostrar que la

distribución de las recompensas sociales no se corresponde con la de las capacidades intelectuales, refutando así una presunta "ideología del coeficiente intelectual" mediante datos empíricos que muestran que la correlación entre el coeficiente intelectual y los ingresos es espúrea, y que la correlación real entre origen social e ingresos no tiene nada que ver con el coeficiente intelectual (27).

Pero la obra básica en defensa de este argumento empírico es *Inequality*, de Ch. Jencks y un grupo de colaboradores (28). Siguiendo los ragos del tipo ideal antes esbozado, Jencks afirma que el origen familiar explica un tanto por ciento bajo de varianza en los tests de inteligencia, que los tests explican un tanto por ciento bajo de la varianza en los resultados escolares y que los resultados escolares tienen que ver bien poco con la posición social y los ingresos del individuo a lo largo de su vida. En los Estados Unidos, el grado de movilidad es tal que hay tanta diferencia en la posición social de dos hermanos como entre dos individuos cualesquiera, tomados al azar, o con los mismos resultados en los tests de inteligencia. "El éxito económico parece depender de diferencias en la suerte y en la competencia en el trabajo que sólo moderadamente parecen tener que ver con el medio familiar, la enseñanza o las puntuaciones en los tests standard" (29).

Jencks ha matizado estas conclusiones en su obra más reciente, aunque manteniéndolas en lo esencial. Si en *Inequality* la sociedad americana llegaba a parecerse asombrosamente a la Babilonia de Borges, donde la fuerza fundamental es la lotería, en *Who gets Ahead* se admite que el "azar" —por ejemplo, encontrarse en el lugar adecuado en el momento justo— puede tener que ver precisamente con el "esfuerzo" o con otras varias cualidades no relacionadas con variables sociológicas empíricamente aprehendibles (30). Lo importante, en todo caso, es que la lógica perversa de la meritocracia de Young no llega a extender su sombra sobre el conjunto de la sociedad; a lo sumo extiende una ligera penumbra, pues no es su lógica la que domina. Sea ésta cual sea lo principal es que, según Jencks, la meritocracia es un tipo ideal, pero no una realidad empírica.

3. EL NEXO ENTRE ORIGEN SOCIAL Y EDUCACION

Opuesta es una línea de argumentación que se apoya en que el aumento de la relación entre educación y estratificación poco o nada mengua (si es que no la fortalece) la relación entre posición y origen social *porque este último estrecha cada vez más su relación con la educación*. Su punto de partida es el estudio de la relación entre el origen social y el rendimiento académico, aproximadamente en la línea anticipada antes por Parsons: la de los determinantes microsociológicos de la "libre decisión".

En 1966, J. Coleman (31) publicó los resultados de una encuesta masiva realizada por encargo del Congreso de los Estados Unidos. La intención de la encuesta era descubrir las desigualdades de dotación entre las distintas escuelas con el fin de justificar una intervención federal que contribuyera a paliar las *desigualdades de oportunidad* que se suponían responsables de las desigualdades de rendimiento. Contra lo esperado, resultó que las diferencias de rendimiento debían atribuirse, no a las diferencias de dotación entre las escuelas, que eran pequeñas e irrelevantes, sino al origen social de cada estudiante y a la composición de clase de cada colectivo de estudiantes. Las diferencias más importantes no se daban entre escuelas, sino en el interior de las escuelas, y estas diferencias, lejos de corregirse, aumentaban a través de

los cursos. La familia, no la escuela, resultaba lo importante. ¿De qué depende esta influencia de la familia que la escuela no lograba paliar, sino, por el contrario, acentuar?

El informe Coleman dio lugar a una amplia discusión y a una gran cantidad de estudios posteriores sobre familia y rendimiento académico, estudios que, en su mayor parte, *tendieron a confundir clase social con familia*. La hipótesis que ha centrado más investigaciones ha sido la de las diferencias de socialización por grupos y clases sociales, que ya vimos apuntada por Parsons.

a) Clase social, familia y tipos de socialización: los procesos subjetivos

El primer componente del mecanismo generador es que *los diversos tipos de socialización están asociados a propiedades macrosociales de las familias, tales como clase social, raza, habitat rural o urbano, etc.*

Los *tipos de socialización* relevantes que diversos autores distinguen, son ciertamente muy variados. Pero, en líneas generales, todos o casi todos sostienen que *hay dos modos básicos de socialización que se asocian respectivamente a familias de clase "baja" y a familias de clase "media"*. Las familias de *clase trabajadora* basan su cohesión y su unidad en la complementariedad de los roles tradicionales: el padre trabaja, la madre es ama de casa. Estos roles los ejercen normalmente con escasa referencia al otro y con escasa comunicación mutua. En tales familias, la socialización consiste principalmente en la *enseñanza de los roles tradicionales* y en la inculcación de expectativas asimismo tradicionales al niño. En consecuencia, la socialización tiende a quedarse al nivel del "otro significante" individualizado, en lenguaje de Mead: la familia representa para el niño un conjunto de otros personales que constituyen *modelos de rol* para él.

Las familias de *clase media* se caracterizan por basar su cohesión en la realización de actividades conjuntas y en el desarrollo de objetivos comunes a la familia. Los roles tradicionales se modifican según la personalidad de los miembros, y los objetivos que persiguen son más variados. Se necesita en consecuencia mayor comunicación entre los miembros de la familia, pues ni los fines ni los medios están determinados por nociones fijas sobre lo que es correcto. Estas familias tienen mayor capacidad de servir como otros generalizados", es decir, *otros cuyo comportamiento tiene carácter de universalidad*. Más que la ejecución de papeles prescritos de antemano, se pone el énfasis en la comprensión de la relación abstracta entre medios y fines, y la socialización es menos dependiente de la imitación de papeles concretos y del seguimiento de reglas y normas específicas (32).

Basil Bernstein y sus discípulos (33) han elaborado una variante lingüística de este argumento, examinando las diferencias en códigos lingüísticos, y, en consecuencia, en capacidad de aprendizaje, que resultan de estos dos tipos de socialización. La tesis básica de Bernstein es que *la clase media y la clase baja utilizan variantes muy distintas del mismo idioma culto. Estas diferencias tienen sus causas en las específicas relaciones sociales de estas clases, que, al cristalizar en la psique de los individuos, limitan sus posibilidades cognitivas*.

¿Cuáles son estas variantes del mismo idioma culto? Bernstein distingue entre un *código elaborado*, propio de la clase media, y un *código restringido* propio de la clase baja. La diferencia entre ambos códigos puede expresarse así: en la verbalización de determinados contenidos en el "código restringi-

do", las posibilidades del lenguaje culto (de la "langue", en términos de Saussure) no se actualizan de modo adecuado porque hay unas "reglas de planificación verbal", independientes de la "langue" y reflejo en el individuo de las relaciones sociales, que dirigen la selección del repertorio de la lengua. Los tres conceptos fundamentales son, por tanto, los de *lengua (langue)*, *estrategia de planeamiento verbal* (dependiente de la clase) y *modo de hablar, código o uso lingüístico ("parole")* específico de cada clase, *resultado de la interacción de los dos anteriores* (34).

¿En qué se diferencian estos dos usos lingüísticos? Algunas de las características que, dentro de la lengua inglesa, distinguen al uso elaborado son las construcciones sintácticas más complejas, con más oraciones subordinadas; el empleo de conjunciones más variadas; la mayor abundancia de la adjetivación y de los adverbios, la abundancia de pausas, la mayor amplitud de vocabularios; más secuencias "egocéntricas", es decir, mayor número de oraciones sobre opiniones o intenciones del individuo, y menos secuencias "sociocéntricas", del tipo "¿no es verdad?", etc., amén de otro número de características directamente referidas a peculiaridades del idioma inglés y por ello difícilmente aplicables a otros idiomas. En general, en el uso elaborado la experiencia se organiza aprovechando las posibilidades de una jerarquía conceptual más abstracta y el simbolismo posee un mayor grado de generalidad o abstracción. En el uso restringido, en cambio, los significados son casi siempre más concretos descriptiva o narrativamente.

¿Cómo se derivan estos códigos de la estructura social? ¿Cómo se producen preferentemente en ciertas clases? ¿Cómo se relacionan con determinadas estructuras familiares? Bernstein intenta dos vías de explicación ligeramente distintas, la una partiendo directamente de las relaciones sociales y de las condiciones materiales de vida, la otra pasando por las relaciones entre los roles en las diversas clases de familias.

Directamente a partir de las relaciones sociales y las condiciones materiales de vida: "cuando un grupo social, en virtud de su situación de clase, es decir, de una función profesional y de un status social comunes, ha desarrollado estrechos vínculos internos; cuando las condiciones de trabajo ofrecen pocos cambios y pocas ocasiones de ejercitarse en la toma de decisiones; cuando las reivindicaciones no pueden lograrse de modo individual, sino sólo colectivo; cuando la tarea profesional es un trabajo manual en vez de un trabajo de planificación y dirección; cuando la falta de influencia del hombre en el trabajo se traduce en un ejercicio autoritario del poder en el hogar; cuando el espacio que se habita es demasiado pequeño, y poca la variedad de situaciones posibles; cuando los niños se socializan en un entorno que ofrece escasos estímulos intelectuales, cuando se dan juntos todos estos rasgos, parece lícito suponer que estas condiciones sociales producen una forma de comunicación social específica que determina la orientación social, intelectual y afectiva del niño" (35). En suma, en un ambiente donde predomina este tipo de *solidaridad "mecánica"* no es de extrañar que sean menos frecuentes los modos de expresión egocéntricos que los colectivos; que, al ser las expectativas ampliamente compartidas y poco variables, también las reacciones verbales lo sean y que, como resultado, sea muy predecible la estructura de las frases y muy parco el vocabulario necesario.

Indirectamente, a través de los roles familiares: entre las condiciones objetivas de vida y el modo de hablar media la socialización primaria, con su sistema de roles y su modo distintivo de control. Bernstein supone que en la clase baja predomina un sistema orientado hacia el status y un tipo de control también orientado hacia el status (imperativo), mientras que en la clase media

es la persona individual por sí misma, no por el status que tiene, la base tanto de la orientación de los roles como de la legitimidad del control (permisivo). En la familia de clase baja los roles vienen rígidamente determinados por el status, quedando al niño un campo muy estrecho para la discusión y para la definición de la situación. Las relaciones son estáticas y el control se hace de modo imperativo (“haz esto”) y legitimándolo por referencia al status (“te lo manda tu padre”). No hace falta, por ello, verbalizar intenciones individuales, pues el status determina lo que cada cual “tiene” que hacer y pensar. La conducta es así altamente predecible. Reglas y valores son, como consecuencia, aceptados e interiorizados con poca solidez: se interioriza el status o la autoridad, pero no el contenido de las normas. En la familia de clase media se acepta y favorece la diversidad de las cualidades individuales; como las expectativas no son tan predecibles, surge la necesidad de explicar los estados subjetivos. Por lo que hace al control, se interioriza el sistema de valores, no la persona del emisor; es la conciencia del niño la que se convierte en la fuente del control sobre la observancia de las normas, etc.

¿Cuáles son las *consecuencias* de estas diferentes estrategias de planificación verbal y estos diferentes usos del lenguaje para la conducta cognitiva y emotiva? Tras lo que llevamos dicho fácilmente se colige que numerosas: al ser considerado una persona autónoma, el niño de clase media desarrolla una tensión con el entorno, una curiosidad que favorece el aprendizaje. El niño de clase baja, aprisionado en el código restringido, tiende a percibir contenidos más bien que estructuras, substancias más bien que procesos; el aquí y el ahora son más importantes para él que los motivos y las intenciones, tiende a ver lo concreto más que lo abstracto, a no considerarse a sí mismo como objeto. En la “teoría autorreguladora del aprendizaje” que predomina en la clase media, el lenguaje juega un gran papel en las relaciones con los demás, y al niño se le exige, en consecuencia, mayor capacidad de reflexividad, de considerarse a sí mismo como objeto, de criticarse y corregirse; en la “teoría didáctica del aprendizaje” propia de la clase baja el lenguaje se refiere predominantemente a los objetos y sólo secundariamente a las personas, de modo que la capacidad de reflexividad y de autonomía son más limitadas.

Por lo que se refiere a las consecuencias afectivas, la *culpabilidad* es la reacción propia de los niños que han interiorizado los valores, la *vergüenza* la de los que no. Las descargas afectivas de estos últimos son menos verbales y más inmediatas, a través de gestos o de frases predecibles fuertemente teñidas de afectividad previa, mientras que en aquellos, la palabra media entre el impulso y la descarga afectiva, traduciéndola, sobre todo cuando se trata de reacciones hostiles, a una forma social aceptada.

En fin, *dado que la escuela se caracteriza por un uso muy amplio del código elaborado, dificulta el aprendizaje de aquellos niños que, por disponer solamente del código restringido, son menos capaces de las reacciones verbales y el alto grado de abstracción que el aprendizaje escolar exige* (36).

Melvin Kohn (37) ha formulado una variante interesante de la tesis de la socialización. Desde 1957 Kohn inició una serie de estudios destinados a evaluar la importancia de la clase social de los padres en los valores y prácticas educativas. Según él, los padres de clase media tienden a poner énfasis en la *autodirección* de sus hijos (autocontrol, responsabilidad, curiosidad, etc.), mientras que los padres de clase trabajadora insisten en la *conformidad* de sus hijos con la autoridad externa (higiene, buenos modales, obediencia, etc.). Kohn piensa que estas diferencias tienen que ver con las diferencias en las tareas y deberes propios del trabajo de cada clase: los empleos de clase media suelen ser más complejos, menos supervisados y

menos rutinizados que los empleos de clase trabajadora, que conllevan actividades relativamente menos complejas, están sujetos a mayor control externo y son más rutinarios. En consecuencia, mientras las personas de clase media necesitan iniciativa, independencia de juicio y flexibilidad intelectual, las de clase trabajadora cultivan más bien la adaptación a normas más rígidas y el sometimiento a la autoridad externa. Estos "imperativos estructurales del trabajo" condicionan la visión de lo posible y lo deseable, para sí mismos y para sus hijos.

Los análisis de Kohn y otros han documentado persistentemente esta asociación entre clase social y valoración del binomio autoevaluación-conformidad en la educación de sus hijos. Kohn afirma también que estas diferencias de valores contribuyen a la perpetuación de la desigualdad al influir en el desarrollo de las capacidades cognitivas y no cognitivas necesarias para la vida profesional. Asimismo Bowles y Gintis han utilizado la obra de Kohn para mostrar la relación entre la escuela y la transmisión de la desigualdad (38).

Sin embargo, Kohn es sumamente cauto cuando se refiere a los resultados escolares y a los mecanismos que ligan estos resultados y los modos de socialización. Le parece probable que la socialización determine actitudes y conductas cognitivas hacia el medio, por ejemplo determinando el emplazamiento interno o externo del control de la conducta. Pero los resultados convencionales de la escuela, como son por ejemplo las calificaciones, pueden verse influidas favorablemente lo mismo por una educación conformista que no.

Así pues, el mecanismo generador se completa porque *hay una relación entre el origen social y el rendimiento académico de los alumnos que es consecuencia de la socialización diferencial de éstos. Como en las familias de clase baja predomina la socialización represiva el rendimiento escolar de sus hijos es menor.* Corolario de esta proposición es que las diferencias de rendimiento escolar entre las clases seguirían existiendo aún cuando sus oportunidades ante la educación se igualaran, pues la desigualdad viene dada por la propia familia. Una consecuencia adicional es que la escuela *tiende a reproducir en su seno las desigualdades sociales de partida.*

La versión más débil de estas proposiciones supone que son los contextos familiares los que, a través de una inadecuada socialización, producen el "fracaso escolar" de los niños. En consecuencia, propugnan una *educación compensatoria* que supla los déficits familiares.

Las versiones más fuertes subrayan que no se trata fundamentalmente de la familia sino de la *clase social* y sus efectos a través de la familia. No es que ciertos niños tengan una socialización deficiente, o que algunos procedan de medios patológicos, sino que la estructuración clasista de la sociedad actúa decisivamente sobre las instituciones encargadas de la reproducción cultural para forzar una transmisión no igualadora, sino reproductora. El papel de la educación compensatoria resulta entonces más que dudoso, pues la familia no es más que la ocasión de actuación de constituciones estructurales.

b) Estructura social: los procesos objetivos

Son muchos, y conocidos, los autores que sostienen esta versión fuerte, estructural, de la teoría, si bien con múltiples variaciones a su vez. Los hay más rígidamente marxistas, como Baudelot y Establet, y menos rígidamente

marxistas, como los mencionados Bowles y Gintis. P. Bourdieu ha construido, junto con Passeron y a partir de Bernstein una teoría del "capital cultural" y de su reproducción a través de la escuela. Esta cumple con su primaria función ideológica al limitarse, otra vez, a "elegir a los elegidos", legitimando a posteriori, como si fuera objetiva y basada en "dones naturales" una selección previamente decidida por el origen de clase (40). Sobre todo, este "capital cultural" no es más que el agente de constricciones estructurales que fuerzan a la reproducción de las clases. Bourdieu cree haber encontrado el proceso mediador entre las constricciones estructurales y los procesos familiares y escolares en las estrategias de adaptación de las clases sociales a las cambiantes condiciones de la sociedad, y, en particular, en las estrategias de reproducción de las clases altas en cuanto el cambio social obliga a que esta reproducción pase por las instituciones de enseñanza (41).

Para Bourdieu y Boltansky, la relación entre educación y posición en el sistema de desigualdades es estructural. Viene dada por los cambios en el sistema de producción, cambios a los que las clases han de ajustar y adaptar sus estrategias de reproducción. La relación entre la posición del padre y del hijo depende precisamente de este sistema de reproducción, que se concreta en las estrategias de las diferentes clases y familias. Así pues, la relación entre la posición de los padres y la de los hijos, la perpetuación del sistema de desigualdad, no disminuye, por muchos cambios que se introduzcan en la estructura, *si las clases encuentran la manera de cambiar su condición social* manteniendo la posición relativa. En concreto, la intensificación de la relación entre educación y posición social lleva consigo una intensificación de la relación entre familia y escuela, intensificación que es posible precisamente a través de las diferencias en *capital cultural*.

En efecto, las empresas tienden a organizarse como burocracias con posiciones jerarquizadas, para el acceso a las cuales resulta condición de idoneidad la posesión de ciertas credenciales o títulos académicos. Esta mediación del sistema escolar impide la antigua reproducción directa, a través de la herencia familiar, e impone la reproducción estadística, a nivel de la clase como agregado, a través de la escuela. Esto hace necesario que algunos individuos hayan de ser sacrificados. Pero todo ocurre como si el sacrificio de algunos individuos fuera el precio que se paga por el ocultamiento de la transmisión de la posición de clase. Este modo estadístico de reproducción redistribuiría las oportunidades en cada generación si no fuera por el capital cultural. "Las nuevas estrategias y mecanismos se oponen a los viejos, pero sólo como nuevos modos de cumplir las mismas funciones" (42).

Las estrategias de reproducción de las clases pasan así por la conversión del capital económico en capital cultural. El resultado neto es que todas hacen un uso intensivo del sistema académico para la reproducción de su posición relativa, ya que no de sus caracteres sustanciales. Pero el número de posiciones es limitado; al utilizar la escuela los que antes no la utilizaban, los usuarios tradicionales han de redoblar sus esfuerzos para mantenerse. Pues el crecimiento de la demanda de títulos educativos corre paralelo con su devaluación. El resultado de las acciones competitivas de los individuos es una traslación global del sistema educativo con respecto al sistema productivo, tras la cual cada clase queda aproximadamente en la situación en que se encontraba al comienzo gracias, sobre todo, a sus diferencias de partida en capital económico y cultural. Así reproduce la escuela el orden de posiciones entre las clases y los individuos, pese a que haga cambiar sus condiciones de vida.

Teóricamente más simple es la interpretación de J. Karabel del papel

legitimador de los *community colleges* en los Estados Unidos. Según Karabel, el *community college* (dos años de duración tras la *High School*) "generalmente considerado como la punta de lanza de un sistema de educación superior abierto e igualitario, es en realidad una expresión contemporánea clave de la pauta histórica dual de división (*tracking*) en base a la clase social, así como de inflación educativa" (43). Karabel recuerda que son los alumnos de capacidad alta y status social bajo y los de capacidad baja y status social alto los que más probabilidades tienen de estar en estas instituciones. Su misión, como señaló C. Clark, es la disuasión (*cooling out*) y la ejercen ante todo sobre los pobres y las minorías, haciéndoles asumir como personal un fracaso institucionalmente inducido y determinado. "Se mitiga así la disfunción entre aspiraciones y realizaciones, se mitiga con ello un problema político potencialmente embarazoso y se mantiene la ideología de la igualdad de oportunidades" (44).

Si esto es así, la herencia *indirecta* vía educación está sustituyendo a la herencia directa. ¿Cómo influye esto sobre la movilidad social? En primer lugar, depende de la cuantía del *precio* que impone la "reproducción estadística" a través de la escuela. En la noción de precio está supuesto que la escuela es *menos eficaz* que la herencia directa, pero ni siquiera esto es necesariamente así. En efecto, no puede suponerse que sólo la reproducción a través de la escuela es "estadística" y que la sociedad "anterior" era tan perfectamente adscriptiva que las posiciones sociales se reproducían al mismo ritmo que las familias, con correspondencia biunívoca. Por tanto, además de aumentar el nexo entre educación y ocupación y la desigualdad de oportunidades frente a ésta, puede que también *disminuya* la movilidad social.

Quizá lo que más llama la atención de estos planteamientos es que, como suele ser común entre los funcionalistas, desdeñan lo manifiesto a fuerza de concentrarse en el descubrimiento de lo latente (45). En efecto, aún cuando la relación entre títulos académicos y posiciones sociales fuera como la descrita por Bourdieu y Boltanski, y aún cuando produjera del modo milagroso que ellos no dicen esos efectos sobre las estrategias de reproducción de las clases, puede considerarse exagerado el lugar central otorgado a la desigualdad en *capital cultural* en la generación de las desigualdades educativas. No es casual que estos autores confundan sistemáticamente rendimiento académico y años de escolarización, como si realmente el sistema escolar fuera puramente meritocrático, los años de estudios función directa del rendimiento académico y el capital económico hubiera perdido toda relevancia *directa* sobre la longitud de los estudios (46).

R. Boudon, que en líneas generales coincide, como veremos, con los planteamientos de Bourdieu y Boltanski sobre las relaciones entre sistema educativo y sistema productivo, prefiere una interpretación mucho más simple de los "mecanismos generadores" de la desigualdad social ante la educación. No sólo objeta a Bourdieu que, como todas las teorías funcionalistas, la suya no explica cómo la agregación de comportamientos individuales desemboca inevitablemente en resultados funcionales para la reproducción del sistema, sino, más en particular, que su teoría de la *repetición* es capaz de explicar la permanencia, pero no el cambio, de las *probabilidades* de acceso. Las objeciones de Boudon se extienden, sin embargo, a todas las explicaciones que conceden un papel preeminente a la noción de "subcultura", e intenta mostrar que es posible una explicación más simple y además no finalista (47).

Esta explicación parte de la noción de posición social y de la de costes, beneficios y riesgos atribuidos a una posición social anticipada. Diversas

tablas que cruzan indicadores de la posición social del padre, los estudios y las perspectivas de estudiar de los hijos y la capacidad intelectual de estos revelan que las variables educativas dependen del nivel profesional de los padres, de la capacidad del hijo y *de una interacción entre ambos* modulada por la clase, más intensa al nivel de clase más baja.

Generalizando, estas tablas permiten extraer un modelo que, básicamente, constituye una adaptación “cualitativa” —pues puede operacionalizarse ordinal, pero no cardinalmente— de los conceptos básicos de la teoría económica de la decisión. Sus líneas generales son las siguientes:

En todo sistema escolar, los individuos toman decisiones sobre seguir o no seguir en sus diversos puntos. Cada alternativa tiene costes y beneficios específicos para cada posición social, y riesgos dependientes, sobre todo, de los individuos. Costes, beneficios y riesgos combinados permiten ordenar una escala de utilidad que determina la decisión de seguir o abandonar en cada punto del sistema. Hasta aquí, nos encontramos ante una simple particularización de proposiciones generales de teoría de la decisión. Para poder explicar con ellas los datos empíricos hay que añadir ciertas proposiciones derivadas de la investigación sociológica, que pueden resumirse diciendo que tanto los beneficios como los costes descienden a medida que se asciende en la jerarquía social. Así, ciertamente, en un primer momento del proceso generador aparece la herencia cultural, que hace que el logro escolar sea menor en las clases bajas. Pero, inmediatamente, la posición social determina los parámetros de la decisión —costes, beneficios, riesgos— y contribuye a aumentar las desigualdades de manera mucho más importante que la herencia, pues pone en marcha un mecanismo que se repite en cada toma de decisión y tiene, por ello, *efectos exponenciales acumulativos* (48).

Los dos méritos principales de esta formulación son, según Boudon, que evita los problemas de las teorías factoriales y que no tiene que recurrir a ninguna especie de *causas finales*. Pero además, “esta formulación aproximativa es suficiente para mostrar que es perfectamente inútil para dar cuenta de los datos observados a nivel de encuesta, la introducción de, por ejemplo, la noción oscura y difícilmente aceptable de ‘subcultura de clase’... Es mucho más simple suponer que los individuos *obedecen a un proceso de decisión racional cuyos parámetros* son funciones de su posición social” (49).

Es de destacar que, según las conclusiones de Boudon, la influencia del “capital cultural” es pequeña en comparación con la influencia del “capital económico”: la causa principal de las desigualdades ante la educación está en el *campo de decisión* peculiar de cada posición social, no en propiedades individualmente internalizadas de esa posición. Traicionando su rechazo del lenguaje factorial, Boudon afirma que “la literatura sociológica reciente ha tenido a veces tendencia a dar una importancia excesiva al fenómeno de la herencia cultural”, pues “a partir del momento en que una sociedad está estratificada y el aprendizaje de las cualificaciones es progresivo y estas cualificaciones están diferenciadas, se engendra un mecanismo de naturaleza exponencial que conduce a desigualdades considerables ante la educación” (50).

Por lo demás, del análisis de Boudon puede concluirse que hay una tendencia secular al debilitamiento del nexo entre origen social y educación y que esta tendencia resulta fundamentalmente de la tendencia a disminuir de las desigualdades sociales en general.

¿Cuál es el efecto de esta disminución de la desigualdad de las oportunidades sobre la movilidad social? La mayor parte de los estudios empíricos existentes concluyen que la movilidad social es considerable, pero *mu*y

estable a lo largo del tiempo, al menos del siglo XX. Esto parece incoherente con el aumento de la igualdad de oportunidades ante la educación, sobre todo si éste resulta de la disminución de las desigualdades sociales en general. Sin embargo, no lo es. No se puede inducir de esto que aumente la movilidad social, como tampoco se puede inducir inmovilidad social de la existencia de coeficientes fuertes de la educación sobre el origen social y de la posición social sobre la educación. Si razonáramos linealmente, siguiendo los planteamientos del modelo de Duncan, la movilidad social debería aumentar al disminuir la desigualdad educativa. Pero es que este modelo, como todo razonamiento lineal, no sistémico, no llega a captar la relación estructural entre educación y ocupación. Pasemos, por tanto, a estudiar ésta.

4. EL NEXO ENTRE EDUCACION Y POSICION SOCIAL

¿En qué consiste la relación entre educación y posición social? La pregunta no es ociosa. Pues no se trata de un nexo analítico: las ocupaciones no tienen mayor prestigio sólo porque los que las ocupan tengan más años de estudios, por mucho que el conocimiento teórico tenga en nuestras sociedades un carácter central.

Hay un grupo de ocupaciones para las que esta cuestión parece responderse de un modo automático. Son aquellas profesiones que exigen un título educativo determinado para su ejercicio, de manera legalmente fijada —no solamente médicos o abogados, sino también pilotos de barcos, por ejemplo. Pero estas profesiones son minoritarias: para la mayor parte de los humanos la relación entre educación y profesión es más laxa. Como lo ha mostrado Parnes, los años de estudios medios de la mayor parte de las profesiones varían mucho en los diferentes países, sin que esto sea óbice para que sus prestigios concuerden en general. En general, las empresas no necesitan ingenieros, ni técnicos medios, ni maestros titulados en electrónica, ni graduados en EGB. Necesitan gente que diseñe una plancha, controle una cadena de montaje, conduzca camiones y los cargue. El problema se plantea, por lo tanto, en torno a la relación entre haber realizado determinados estudios y preferir o ser preferido para realizar una u otra de estas múltiples y diversas ocupaciones.

Todavía habría que considerar aparte a los no asalariados, pues, como también nota Parnes, los que trabajan por cuenta propia son el polo opuesto de los “profesionales”, dado que, por regla general, han sido ellos los únicos jueces de su capacidad para llevar adelante su empresa o negocio.

a) Productividad vs. credencialismo

De hecho, la cuestión se trata en la literatura con exclusiva referencia a los asalariados. Jencks sintetiza las alternativas posibles en las tres siguientes:

1. La gente con educaciones distintas prefiere ocupaciones distintas.
2. Todo el mundo prefiere las mismas ocupaciones, pero quien tiene más instrucción posee habilidades cognitivas y no cognitivas que lo hacen más competente para los puestos de alto status.
3. Todo el mundo prefiere las mismas ocupaciones y todo el mundo está aproximadamente igual de cualificado para trabajar en la mayor parte de ellas, por lo que las ocupaciones de alto status utilizan requisitos educativos arbitrarios para limitar el acceso a los puestos deseables” (52).

Jencks da una cierta importancia a las preferencias diferenciales, asegurando que, *ceteris paribus*, los más educados “prefieren empleos de sentarse tranquilamente y pensar, y que los que abandonan los estudios prefieren empleos activos más bien que cognitivos”. El argumento no es muy afortunado: es fácil imaginar que quienes planean abandonar los estudios, aún prefiriendo otras ocupaciones, no aspiren a ellas. Desde luego, no es fácil establecer si se abandonan los estudios porque se prefieren ocupaciones que no los exigen o si se dice preferir estas ocupaciones porque (o para) abandonar los estudios. Como Jencks mismo dice dos páginas más adelante, “quien piensa dejar la escuela suele tener expectativas ocupacionales bajas” (53). Una amplia literatura ha señalado las funciones de ‘cooling out’ de los consejeros de las universidades y los colegios, y toda una importante corriente de sociología de la educación sostiene, como hemos visto, que esa es precisamente la función principal de la escuela capitalista (54).

En todo caso, E. Kaun (55) ha sometido a prueba empírica una tesis vecina a ésta, y concluye que las preferencias diferenciales, reales o fingidas, de los que abandonan la escuela no se ven satisfechas. La hipótesis que contrasta es que los que abandonan la escuela lo hacen para dedicarse a trabajos que, aunque les proporcionen menores ingresos o prestigio, les dan, en cambio, mayores satisfacciones psíquicas. Sus conclusiones son que quienes abandonan la escuela acaban ganando menos, por término medio, que los que permanecen en ella, y, además, no en trabajos que les gusten o que estén de acuerdo con lo que ellos creen que son sus capacidades.

Las otras posibilidades pueden plantearse como alternativas: ¿aumenta la educación la capacidad para el desempeño de ocupaciones de status alto o sirve sólo como barrera arbitraria para impedir que aspire a ellas demasiada gente?; ¿tienen los empresarios razones *económicas* para situar en puestos más prestigiosos a gente con más estudios, tienen sólo razones de otro orden u ocurren ambas cosas?

En un extremo se encuentran los que sostienen que la educación aumenta la productividad y que incluso las discriminaciones por sexo o raza son sólo aparentes, traduciendo diferencias en productividad. En el otro extremo se encuentran quienes piensan que la relación entre educación y posición tiene poco que ver con la productividad y mucho con la dominación y el control de los trabajadores. Más adelante estudiaremos en detalle algunas de estas teorías, pues originariamente se dirigen a los ingresos y no al prestigio. Aquí reduciremos a un breve esbozo una versión de las teorías llamadas “credencialistas”.

Spence (56) sostiene que si la educación está relacionada con el prestigio, es decir, si la posesión de títulos académicos de acceso a posiciones más altas dentro de las empresas es porque los empresarios necesitan *señales* de la productividad de los que van a contratar. Los empresarios buscan productividad, pero la productividad no puede observarse antes de que el individuo se ponga a trabajar. Por consiguiente, se guían de señales diversas, una de las cuales es la educación. La razón de que la educación sea un indicador de la productividad no es, sin embargo, una relación de causa a efecto entre ellas, sino, a lo sumo, que se necesitan cualidades en cierto modo parecidas para aguantar en la escuela y para producir en las empresas.

Más que por su importancia intrínseca, nos ocupará esta cuestión por sus consecuencias en el análisis empírico. Determinados datos transversales —casi los únicos existentes— sobre la relación entre la educación y la ocupación por edades podrían interpretarse unívocamente como resultado de tendencias seculares si no fuera porque pueden también resultar de

simples tendencias vitales cíclicas y recurrentes. En efecto, si la hipótesis credencialista es certera, entonces la educación tendrá mayor importancia en la determinación del primer empleo que de los empleos siguientes, y tendrá poca relación con la movilidad *intrageneracional*. Pues si es solamente un indicio de la productividad de los individuos, será un indicio falible en algún grado; esta fiabilidad debe resultar en una disminución de la relación entre educación y prestigio ocupacional a medida que pasan los años pues los empleadores (o los clientes) tendrán elementos de juicio más seguros que el título académico de los individuos. En palabras de Jencks:

“Un hombre que intenta encontrar su primer empleo no puede presentar más que su título académico. Una vez dentro, su rendimiento puede evaluarse. Si el rendimiento tiene sólo una relación marginal con la escolarización, la correlación entre educación y status disminuirá a medida que pasa el tiempo” (57).

Hay pues dos predicciones importantes que difieren según sea la naturaleza del nexo entre educación y prestigio ocupacional: a) que la correlación entre educación y status *disminuye con la edad*, y, más específicamente, que b) la correlación entre educación y el prestigio del primer empleo es mayor que entre educación y empleos posteriores. Dicho de otro modo, que la educación es poco importante para la movilidad intrageneracional.

Hemos estado discutiendo la relación entre modernización, movilidad social y meritocracia, y las tendencias seculares o de intensificación del nexo entre educación y posición social que tales procesos imponen. Pues bien, la investigación empírica de encuesta se diseña de tal modo que los sujetos responden a las preguntas en un momento del tiempo, es decir, con muestras transversales. Como en los individuos más jóvenes se encuentran mayores influencias de la educación sobre el prestigio ocupacional que en los individuos más viejos, nadie es capaz de dilucidar si los resultados obedecen a una tendencia secular de la sociedad industrial o a un ciclo vital que va haciendo perder importancia en la vejez a la educación adquirida en la juventud.

b) La diversidad de las distribuciones y sus efectos

En cierto modo, la tercera alternativa propuesta por Jencks puede derivarse de la existencia de una relación de independencia entre la estructura de la distribución de los títulos académicos y la del prestigio de las ocupaciones.

Muy claramente ha formulado las consecuencias de una disociación así L. Thurow. Según él, lo determinante es la demanda para cubrir determinados puestos de trabajo, cuya productividad no depende del trabajador, sino de la organización técnica y social del trabajo. Los salarios se basan también en las características del empleo, y los pretendientes se colocan en una cola que los empresarios ordenan según la capacidad para aprender rápidamente y sin costos para la empresa. La cola se ordena aproximadamente según las credenciales o títulos educativos porque los empresarios no tienen otro medio mejor para determinar la capacidad de aprendizaje del individuo en el empleo. Una vez contratado, los títulos pierden toda importancia: lo que el individuo gane, la rapidez con que ascienda, dependen de su acoplamiento al puesto de trabajo, no del título por el que, simplemente, fue seleccionado para él. La educación, por consiguiente, puede ser perfectamente irrelevante para el desempeño de un puesto de trabajo y necesaria para llegar a desempeñar-

lo. De hecho, la educación es un bien ordinal, y, por ello, una *necesidad defensiva* frente a los competidores.

Una consecuencia del razonamiento de Thurow es que la distribución de la educación no afecta a la distribución de las posiciones sociales. Boudon ha defendido el mismo argumento, refiriéndolo expresamente a cuestiones de movilidad social, y mostrando que el papel de la educación es el de mero criterio de distribución de algo dado independientemente de ella (59).

Como las desigualdades ante la educación, Boudon estudia la influencia de una posible igualación de las oportunidades educativas sobre la movilidad social mediante el examen de modelos simplificados en los que simula la producción de cambios controlados. En el extremo, supone que los efectos *directos* del origen social sobre la posición social son despreciables y que las sociedades actuales son plenamente meritocráticas. Pero su supuesto esencial es que las posiciones sociales, a diferencia de las posiciones escolares, no pueden crearse, pues están “ampliamente predeterminadas y son independientes de la voluntad individual” (60). Pues bien, en una situación así, los cambios en la estructura educativa prácticamente no tienen influencia sobre la relación entre origen y posición social. En efecto, supongamos que la demanda de educación crece, y más entre los individuos de origen social más bajo. Siempre que un individuo nuevo accede a un nivel de educación se origina una reacción en cadena que empeora la posición relativa de los que se quedan en niveles inferiores, procedentes de su misma clase. *Lo que unos ganan, los otros lo pierden*. Y lo mismo ocurre si admitimos en el modelo un cierto efecto directo del origen social. “El desarrollo de las tasas de escolarización tiene como efecto principal el de desplazar los niveles escolares correspondientes a los diferentes niveles de la jerarquía de las posiciones sociales” (61).

Por consiguiente, la estabilidad secular que las investigaciones sobre movilidad han puesto de manifiesto es compatible con un aumento de la igualdad de oportunidades ante la educación, y ello tanto suponiendo que la estructura de las posiciones sociales cambia como suponiendo que permanece idéntica. Se deriva de aquí “un efecto complejo de *boomerang*: cada cual tiene interés, dada la estructura meritocrática de la sociedad, en intentar alcanzar un nivel escolar lo más alto posible. Pero el aumento de la demanda global de educación tiene el efecto de reducir, por un proceso de reacción en cadena, las esperanzas sociales ligadas a los niveles escolares inferior y medio; esta consecuencia contribuye probablemente a reforzar la demanda de educación de un período a otro, provocando así un nuevo desplazamiento de las oportunidades ligadas a los diferentes niveles escolares, según un proceso indefinido” (62).

La independencia entre la estructura de los niveles académicos y la de la jerarquía ocupacional tiene una importante consecuencia en el momento de interpretar su correlación: razonando “al modo silogístico” “se deduce que una atenuación de la desigualdad de oportunidades ante la educación debe implicar, en el cuadro de una sociedad meritocrática, un aumento de la movilidad social” (63). Pero al razonar así no se tienen en cuenta las relaciones entre las dos estructuras. Aquí reside, precisamente, la debilidad del modelo de Duncan. El análisis de camino atribuye al azar lo que en realidad es efecto de las discordancias entre las estructuras de títulos educativos y las de las posiciones sociales (64).

En suma, pese a ciertas discrepancias en los mecanismos que consideran relevantes y en su interpretación, tanto Thurow y Boudon como, más adelante, Bourdieu y Boltanski sostienen que un aumento de la *meritocracia*

en el sentido de una intensificación del nexo entre educación y ocupación no implica un aumento de la *movilidad social*. Según Bourdieu y Boltanski porque se intensifica también el nexo entre origen social y educación casi tanto como disminuye el nexo directo entre posiciones sociales de padres e hijos (hay una diferencia, el precio que se paga por la ocultación), y según los otros dos por las discrepancias entre las dos estructuras y la relación meramente *distributiva* entre posiciones sociales y titulaciones *académicas*.

5. RECAPITULACION

Nos encontramos, tras esta revisión de las teorías, con predicciones menos claras y precisas de lo que desearíamos a la hora de interpretar los resultados empíricos que se obtienen utilizando los modelos de análisis de camino.

Vimos en un principio las previsiones de las teorías de la industrialización y de la sociedad postindustrial. Sus hipótesis parecen adaptarse perfectamente en su formulación al modelo de análisis de camino. Según ellas, los avances de las pautas adquisitivas en el proceso de estratificación se realizan a costa de retrocesos en las pautas adscriptivas. La relación entre educación y posición social se estrecha a medida que avanza el proceso de industrialización y terciarización; deberíamos esperar mayores relaciones entre ellas tanto en los países más avanzados como en los tiempos más recientes. Como al mismo tiempo la movilidad social aumenta (es decir, la herencia social disminuye), es preciso que la relación entre origen social y educación tenga efectos adscriptivos más débiles que la antigua adscripción directa. Podría parecer obvio que esta última relación tienda a debilitarse con la universalización de la enseñanza y la educación, pero la disminución de la adscripción también se produciría aunque la relación entre el origen social y la educación aumentara. Todavía tendríamos que añadir a estos elementos de incertidumbre la observación de Hauser y Featherman de que el nexo entre origen social y educación elemental puede haber disminuido permaneciendo constante el nexo entre origen social y educación superior.

Así pues, las teorías no permiten determinar completamente el sistema de coeficientes. Según Parsons, la influencia global de la familia de origen disminuye; también disminuye su influencia directa, pero la influencia indirecta, a través de la educación, puede aumentar. Según Treiman, disminuyen la influencia directa y la indirecta, pero como aumenta la relación entre educación y ocupación, pudiera ocurrir que aumentase la influencia global de la familia.

Dos son los momentos claves de la indeterminación. El primero, el nexo entre origen social y educación, el segundo; los elementos determinantes no incluidos en el modelo. La oposición entre adscripción y adquisición parece teóricamente adecuada, por cuanto agota lógicamente, el universo de las causas posibles de cualquier atribución de un status o papel. Pero cuando se especifican las vías o las características de atribución o adquisición inmediatamente se ve que no guardan una relación inversa. En efecto, los teóricos han señalado la complejidad del proceso de adscripción. Rara vez es ésta automática, y casi siempre resulta en que una característica heredada o innata provoca una serie de atribuciones de status con probabilidad menor que uno y dependiente de otras características del individuo, innatas o adquiridas. Dicho de otro modo, la adscripción de la mayor parte de las

posiciones y roles sociales acontece a través de otros roles y posiciones, *indirectamente* (65). Así pues, y sin pretender con ello hacer justicia a la complejidad del asunto, hay que distinguir entre adscripción directa y adscripción indirecta.

La adscripción indirecta, en la medida en que exige alguna realización por parte del individuo, se corresponde con lo que podría llamarse *adquisición reproductora* (66). Por el contrario, la adquisición o logro que no se basa en lo heredado, sino que es independiente de ello, es lo que puede llamarse adquisición o meritocracia *redistribuidora*, que da lugar a movilidad social, a redistribución de las posiciones sociales entre los linajes.

El argumento común a Boudon, Thurow y Bourdieu-Boltanski es que resulta imposible que la meritocracia redistribuidora crezca al mismo tiempo que disminuye la reproductora, es decir, la herencia indirecta. Aunque no estén de acuerdo en los mecanismos que intensifican la relación entre origen social y educación, los tres están conformes en que el aumento de la meritocracia trae consigo una competencia por los títulos académicos que presiona hacia el alargamiento de los estudios, y que en esta competencia llevan las de ganar las gentes de origen social más alto. En ningún caso implica esto, sin embargo, que la adscripción total, resultado de la adición de la directa y de la indirecta, vaya a aumentar. Boudon obtiene de sus modelos resultados que concuerdan con la estabilidad de la movilidad que se deriva de muchas investigaciones empíricas, es decir, con la estabilidad aproximada de la adscripción. En cuanto a Bourdieu y Boltanski sostienen explícitamente que la adscripción disminuye, siendo esta disminución el precio que las clases altas pagan por la ocultación de su reproducción estadística a través del aparato escolar. Seguramente, como les critica Boudon, sería todo más simple si invirtieran el orden y supusieran que la reproducción estadística de la clase es un resultado no querido, aunque necesario, de las estrategias de reproducción de las familias. Desde este punto de vista, lo importante es la eficiencia diferencial de la escuela para transformar, sin pérdidas ni riesgos, los diversos capitales de entrada en capital de salida, mientras que desde el punto de vista de Bourdieu lo importante es el precio —que no detalla— que las clases altas están dispuestas a pagar por la legitimación del procedimiento de su perpetuación, es decir, las condiciones en que están dispuestas a considerar la escuela como ideológicamente legítima. Pero estas diferencias de interpretación no atañen a la identidad material de la concepción, cifrada en que la relación entre origen social y educación puede evolucionar de modo tal que la movilidad social no aumente e incluso disminuya.

Por lo que se refiere a los elementos no incluidos en el modelo representan también un problema para la pareja adscripción-adquisición. Aunque el par conceptual agote lógicamente los modos posibles de atribución de status y aunque idealmente sería posible subsumir todos los mecanismos bajo una de sus componentes, ni todos ellos interesan al mismo tiempo a la investigación ni es posible tenerlos en cuenta en ninguna operacionalización. El modelo de Duncan supone que todos los mecanismos o factores no tenidos en cuenta son una multiplicidad de variables, no correlacionadas entre sí ni con las variables independientes, y que dan lugar a una distribución normal y homogénea de los residuos. Es altamente improbable que las variables no incluidas en el modelo cumplan estas condiciones: la experiencia muestra que pueden introducirse muchas variables que no las cumplen y que, por consiguiente, no sólo alteran el poder explicativo del modelo sino también las relaciones entre las variables ya incluidas. Como dice Jencks, "analizar la distribución del status o los ingresos como si no fueran más que el producto

de innumerables decisiones individuales tomadas en un *vacuum* cultural es por lo menos arriesgado, y a lo peor absurdo" (67). Y, según Boudon, el análisis de camino atribuye al azar lo que en realidad es efecto, no de una variable, sino de la interacción entre las estructuras de la escolarización y las estructuras de las posiciones sociales. Aunque sus objeciones no bastan, a nuestro entender, para abandonar el modelo de Dunca, sí que las tendremos que tener en cuenta cuando interpretemos sus resultados, en particular los de la varianza presuntamente debida a lo que Jecks llama el azar o la suerte.

Los datos que vamos a analizar en los tres capítulos siguientes están más condicionados por las limitaciones de su recogida y análisis que por ninguna teoría. De ahí que sus resultados sólo puedan acoplarse con muchas limitaciones a las hipótesis teóricas que hemos estado viendo. Por eso mismo, su interpretación puede constituir una fuente importante de hipótesis. A tenor de esta laxa dependencia entre análisis empírico y teórico, he intentado lograr el máximo paralelismo posible entre ellos.

Los dos primeros capítulos están dedicados al análisis comparativo sincrónico de los modelos de logro de status en España y en otros países, fundamentalmente Estados Unidos e Inglaterra. Se intentan obtener interpretaciones que pueden ir más a favor de una teoría que de la otra o pueden obligar a matizarlas y afinarlas todas. Para el capítulo siguiente ha quedado reservada la comparación diacrónica de los modelos de logro de status en el interior de cada país. La principal dificultad de esta comparación procede de la confusión entre las tendencias seculares y las tendencias vitales, que los datos transversales no pueden disipar. Al hilo de la interpretación de los datos resulta clara la evidente complejidad de los fenómenos que se estudian y las insuficiencias de los modelos lineales y simples para su comprensión.

NOTAS AL CAPITULO II

(1) Por poner un ejemplo de práctica creación *ex nihilo*: "En el origen del establecimiento del sistema de instrucción pública en la República del Turquestán se encuentran las tesis del programa del Partido, adoptadas en el VII Congreso del Partido Comunista de la República: la transformación de las escuelas de instrumentos de clase de la burguesía dominante en instrumento de completa aniquilación de la división de la sociedad en clases, en instrumento del renacimiento comunista de la sociedad; el establecimiento de una instrucción politécnica generalizada, gratuita y obligatoria para todos los niños de ambos sexos de los dos a los diecisiete años; la puesta en práctica de la escuela única de aprendizaje..., una instrucción enteramente laica en estrecha relación con el trabajo productivo y social que asegurara un desarrollo multiforme a los miembros de la sociedad comunista..." (S. Ch. Chermuxamedov, *Evolution historique de l'education en Uzbekistan*, IIPE, París, 1978).

(2) PARSONS, T., "Clases sociales y conflictos de clases a la luz de la reciente teoría sociológica", en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Paidós, Buenos Aires, 1967, p. 281.

(3) *Ibidem*, p. 285.

(4) PARSONS, T., "Equality and Inequality in Modern Societies, or Social Stratification Revisited" en *Sociological Inquiry*, vol. 40, 1970, p. 341.

(5) PARSONS, T., *El sistema de las sociedades modernas*, Trillas, México, 1974, p. 121.

(6) *Ibidem*, p. 123.

(7) *Ibidem*, p. 124.

(8) *Ibidem*, p. 122. El ardoroso autodidacta que era L. Ward, entusiasta creyente en

la educación como "Gran Panacea" de todos los males sociales, en particular del capitalismo, no hubiera creído que estaba ya en marcha como Revolución Educativa su proyecto reformador de Sociocracia, superadora del individualismo y del capitalismo. Pues, "1. El individualismo ha producido desigualdades artificiales. 2. El socialismo trata de producir igualdades artificiales. 3. La sociocracia reconoce la existencia de desigualdades naturales y trata de abolir las desigualdades artificiales. 4. El individualismo proporciona los beneficios a los capaces de adquirirlos por un poder superior, astucia, inteligencia o en virtud de la casualidad de la posición. 5. El socialismo proporciona los mismos beneficios a todos por igual y pretende asegurar la igualdad del goce. 6. La sociocracia proporciona los beneficios en proporción estricta al mérito, pero insistiendo sobre la igualdad de facilidades (sic), único medio de determinar el grado del mérito. Por tal modo se completa el ciclo. La sociocracia es una vuelta a la naturaleza de la que ha partido" (Ward, C. L., *Compendio de Sociología*, Trad. de Adolfo Posada, Francisco Beltrán, Madrid, 1929, p. 367-368.

(9) *Ibidem*, p. 122-23.

(10) Tal como lo interpretarían años más tarde Blau y Duncan. "El aumento del universalismo tiene profundas implicaciones para los sistemas de estratificación. El status adquirido se hace más importante que el status adscrito. Esto no significa que el origen familiar deje de influir en las carreras. Lo que implica es que los status superiores dejan de poder ser heredados directamente y deben ser legitimados por logros reales socialmente reconocidos. La educación adquiere importancia creciente para el status social en general y para la transmisión de la posición social de padres a hijos en particular. Orígenes familiares superiores incrementan en los Estados Unidos las posibilidades de los hijos de adquirir status ocupacionales superiores en buena parte porque les ayudan a conseguir mejor educación, mientras que en las sociedades menos industrializadas la influencia del origen social sobre el status no parece estar medida por la educación" Blau, P. M., Duncan, O. D., *The American...*, *op. cit.*, p. 254.

(11) "Debe quedar claro que igualdad vs. desigualdad y adscripción vs. logro deben tratarse como independientemente variables. Estamos sugiriendo aquí, no su identidad, sino conexiones específicas entre ellas, a saber, que el debilitamiento de las adscripciones históricas abre la puerta a nuevos modos y formas, tanto de igualdad como de desigualdad" (Parsons, "Equality...", *op. cit.*, p. 333).

(12) PARSONS, T., "Una teoría analítica de la estratificación social", en *Ensayos...*, *op. cit.*, pp. 376-377.

(13) FELDMAN, A., MOORE, W. E., "Industrialization and Industrialism: Convergence and Differentiation", en *Transactions of the Fifth World Congress of Sociology*, Washington, D.C., I.A. S. A., 1962. Kerr, C., Harbison, F. H. Dunlop, J. T., Myers, C. A., *El industrialismo y el hombre industrial*, Eudeba, Buenos Aires, 1967.

(14) TREIMAN, D. J., "Industrialization and Social Stratification", en Lauman, E. D., (edit), *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*, Bobbs Merrill, Indianapolis, 1970, p. 221.

(15) RICHTA, R., und KOLLEKTIV, *Politische Oekonomie des 20 Jarhunderts* (Zivilization am Scheideweg), Makoel Verlag, Frankfurt am Main, 1971.

(16) RICHTA, R., *op. cit.*, p. 17.

(17) BELL, D., *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Alianza Editorial, Madrid, 1976.

(18) FEATHERMAN, D. L., HAUSER, R. H., *Opportunity and Change*, Academic press, New York, 1978. Cap. V, Stratification in a Service Economy.

(19) *Ibidem*, p. 281.

(20) *Ibidem*, p. 220-232. Las "anticipaciones" de los autores se basan en la obra citada de Bell y se concretan con ayuda de datos empíricos.

(21) BELL, D., *El advenimiento...*, *op. cit.*, p. 446.

(22) J. CARABAÑA, "Las paradojas de la meritocracia", *Revista de Occidente*, n.º 1, Madrid, 1981.

(23) No se dice aquí nada diferente de lo contenido en las advertencias de Parsons (vide nota 11), sino que se trata de una reiteración. Por lo demás esto remite a la compleja cuestión psicológica de la heredabilidad de las cualidades relevantes y al no menos complejo problema sociológico de determinarlas y mensurar su relevancia. Lo

más probable es que la heredabilidad natural de las cualidades relevantes en una sociedad meritocrática sea menor que la suma de la herencia natural, económica y social en las sociedades actuales.

(24) M. YOUNG, *The Rise of Meritocracy*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958, p. 93-94.

(25) M. YOUNG, *op. cit.*, p. 133.

(26) M. YOUNG, *op. cit.*, p. 181-82. Por lo demás, lo imaginado por Young depende de una distinción más severa aún que la británica entre una clase alta y una clase baja, y, sobre todo, del grado de herencia del coeficiente intelectual que es la base del mérito (pues el esfuerzo, su otro componente, no es tratado de modo tan sistemático). Se suscita así la vieja polémica entre hereditaristas y ambientalistas. Si los hereditaristas tuvieran razón (o mejor, en la medida en que la tuvieran), una sociedad meritocrática provocaría pronto, en el curso de una generación, resultados perversamente opuestos a los que originariamente se pretenden con ella. Si, por ejemplo, un ochenta por ciento de las capacidades intelectuales son hereditarias, una vez estratificada la sociedad con arreglo a ellas, la herencia de la posición social sería del ochenta por ciento, y la movilidad social sólo del veinte por ciento. Cuando más meritocrática fuera una sociedad, menor sería en ella la movilidad y mayor la herencia social transmitida a través de la herencia biológica.

(27) BOWLES, S., y GINTIS, H., "I. Q. in the US Class Structure", *Social Policy*, 3, 1972-73, pp. 65-96. Reimpreso en J. Karabel y F. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press, Oxford, 1977. Bowles, S., y Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1976.

(28) JENCKS, C., y S. SMITH, H. ACKLAND, M. JO BANE, D. COHEN, H. GINTIS, B. HEYMS, S. MICHELSON, *Inequality. A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Harper and Row, New York, 1972.

(29) JENCKS y otros, *Inequality, op. cit.*, p. 136.

(30) JENCKS, C., S. BARLETT, S., CORCORAN, M., CROUSE, J., LAGLESFIELD, D., JACKSON, G., McCLELAND, K., MEUSER, P., OLNECK, M., SCHWARTZ, J., WARD, S., WILLIAMS, J., *Who gets Ahead?. The determinants of Economic Success in America*, Basic Books, New York, 1979., pp. 310 y ss.

(31) COLEMAN, J., y otros, *Report on Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington D. C., 1968.

(32) Cfr. BRONFENBRENNER, U., "La socialización y la clase social a través del tiempo y del espacio", en Lipset, S. M., Bendix, R., *Clase, Status y Poder*, Euramérica, Madrid, 1972.

(33) BERNSTEIN, B., *Class, Codes and Control*, esp. vol. 3, *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975. LAWTON, D., *Social Class, Language and Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1968.

(34) Aceptando una sugerencia de Niepold salvamos las vacilaciones terminológicas de Bernstein con la siguiente traducción: lengua (language), uso o código (speech, speech act), uso elaborado (elaborate speech code, formal language), uso restringido (restricted speech code, public language). Cf. Niepold, W., *Sprache und Soziale Schicht*, Verlag Volker Spiess, Berlin, 1971.

(35) BERNSTEIN, B., "A Sociolinguistic Approach to Socialization: with some Reference to Educability", en Gumperz, J., y Hymes, D., (edits), *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968. Cit. por Niepold, *op. cit.*, p. 25-26.

(36) Esta exposición de las posiciones de Bernstein es en exceso esquemática y tópica. En particular, no es cierta la sensación de determinismo que resulta de la equiparación entre clases, tipos de familia y códigos. La relación es a lo sumo estadística y más o menos fuerte, de tal modo que la diferencia entre las dos clases es de frecuencia. También es esquemática la distinción entre sólo dos clases, media y baja. Bernstein ha llegado a utilizar esquemas mucho más complicados. Una exposición más ajustada puede encontrarse en I. Alonso, "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la Educación", en *REIS*, n.º 11, Sep. 1980.

(37) KOHN, M. S., *Class and Conformity. A study on values*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1977.

(38) BOWLES, S., GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America*, op. cit.
(39) BAUDELLOT, P., ESTABLET, E., *La escuela capitalista en Francia*, S. XXI, México 1975.

(40) BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., *La Reproduction*, Laia, Barcelona, 1977. *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1968.

(41) BOURDIEU, P. y BOLTANSKI, L., "Changes in Social Structure and Changes in the Demand for Education", en Giner, S. y Archer, M (eds), *Contemporary Europe: Social Structure and Cultural Patterns*, London, Routledge and Kegan Paul, 1978. Bourdieu, P., "Classement, Déclassement, Reclassement", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 24, nov. 1978, pp. 2-23.

(42) BOURDIEU, P. y BOLTANSKI, L., op. cit., p. 207.

(43) KARABEL, J., "Community College and Social Structure", en Halsey, F. H., y KARABEL, J. (eds), op. cit., pp. 232-254. Cita de p. 235.

(44) *Ibidem*, p. 240.

(45) Cf. sobre esta característica del funcionalismo D. Matza, *El proceso de desviación*, Taurus, Madrid, 1981.

(46) Quizá sea conveniente advertir aquí sobre los resultados de diversas contrastaciones empíricas de este complejo de teorías. En general, todas ellas pierden en alguna parte la pista desde la clase social a los modos de socialización y al rendimiento académico.

En *Inequality* Jencks y sus colaboradores examinaron los determinantes sociales y familiares de las diferencias en capacidades cognitivas, medidas por pruebas standard. Tales pruebas miden, según ellos, lo mismo la aptitud que los conocimientos. De hecho a igualdad de conocimientos los tests miden aptitudes, y a igualdad de aptitudes los tests miden conocimientos. Miden las aptitudes (o los conocimientos) necesarios para obtener buenas notas en las escuelas, pero su correlación con las calificaciones oscila entre 0,4 y 0,6, pues las calificaciones están influidas por otras cosas además de por las aptitudes y los conocimientos: diferencias de patrones de calificación, premio al esfuerzo, etc.

¿De qué dependen las diferencias en capacidades cognitivas? Las conclusiones de Jencks son las siguientes:

1.º Si se pudieran igualar los genes, la desigualdad en los test disminuiría entre 33 y 50 por ciento.

2.º Si se igualara el entorno o medio ambiente total, entre 24 y 40 %.

3.º Si se igualara solamente el status económico, 6 % o menos.

4.º Si la calidad de las escuelas primarias, 3 % o menos (de los adultos).

5.º Si la calidad de las escuelas secundarias, 1 % o menos (de los adultos).

6.º Si la segregación racial y económica en las escuelas, entre 10 y 20 %.

7.º Un mayor gasto en educación no elevaría las puntuaciones, y una redistribución de los gastos entre las escuelas no rebajaría la desigualdad.

La cuestión, por supuesto, es la del significado de las diferencias entre 2.º y 3.º Sobre el alcance de esta última, comenta Jencks que "si una élite económica deseara pasar sus privilegios a sus hijos a través de los tests, su estrategia sería mala. Supongamos que compone la quinta parte de status e ingresos más altos. En una distribución azarosa, uno de cada cinco hijos suyos heredaría la posición paterna. Sobre la base de los tests la heredaría uno de cada tres. *La idea de que los tests sirven principalmente para mantener los privilegios de la élite es, por tanto, exagerada*". (81).

Por tanto, como Coleman había descubierto, las diferencias estaban en las familias (punto 2). Pero estas diferencias no aparecían ligadas a la clase social sino en pequeña medida (punto 3).

A. H. Halsey, A. F. Heath, J. M. Ridge son autores de *Origins and Destinations. Family, Class and Education in Modern Britain*, (Clarendon Press, Oxford, 1980), un estudio de los orígenes y destinos sociales de una muestra de más de 10.000 adultos representativa de la población de Inglaterra y Gales. En los capítulos 5 y 8 de la obra, refieren los resultados que obtienen sobre las hipótesis de la reproducción de Bourdieu y sus colaboradores:

a) A lo largo de la historia reciente, la acumulación y diseminación del capital cultural es al menos tan grande como su preservación y concentración. De hecho, las

posibilidades relativas de los provenientes de orígenes educados *han caído, en lugar de ascender*.

b) Por lo que se refiere a la relación entre la clase social de origen y el *éxito en los exámenes* en la enseñanza secundaria, lo más notable es la *semejanza entre las tasas de éxitos* de alumnos provenientes de todas las clases y ambientes culturales, 83 por ciento de los porcentajes de clases altas, 74 por ciento de los de clase media y 71 por ciento de los de clase baja obtienen el diploma a los 16 años; aproximadamente 93 por ciento de todas las clases indistintamente obtienen el Higher School Certificate. "Aunque estas diferencias siguen las líneas de la tesis de Bourdieu, su escasa entidad sugiere que el *mecanismo postulado por Bourdieu no tiene mucha importancia en la explicación de los logros diferenciales de los jóvenes de clase baja y de clase media alta*" (p. 141).

Las variables implicadas parecen ser muchas y complejas, de tal modo que, aunque haya relaciones entre ellas, tales relaciones tienden a ser débiles. Puede haber relaciones entre la clase social y *ciertos aspectos* de la socialización, y también relaciones entre *ciertos aspectos* de la socialización y el "capital cultural", o, más inmediatamente, entre ciertos aspectos de la socialización y el rendimiento académico. Pero esos "ciertos aspectos" pueden no ser los mismos, o no estar estrechamente relacionados, con lo que todo el silogismo padece de "cuaternio terminorum". Así, M. Kohn, junto con Slomczynski y J. Miller, llega a concluir en un estudio comparativo entre los Estados Unidos y Polonia ("Stratification, Work and Values", A.S.R., vol. 46,6, pp. 720-44) que han "encontrado universales socio-estructurales en la pauta de relación entre estratificación social, autodirección ocupacional, valores y orientaciones sociales" (p. 741). O más precisamente, "las relaciones de la estratificación y la autodirección ocupacional con los conceptos de sí mismo son claramente contingentes, dependiendo de las circunstancias históricas, culturales y socioestructurales de los países. Las relaciones de la estratificación social y las condiciones de trabajo con los valores y las orientaciones sociales son más fuertes y *parecen ser invariantes*" (p. 742). Se explica que quien se ve obligado a matizar de este modo al encontrar resultados distintos para orientaciones sociales y concepciones de sí, dé muestras de prudencia al hablar del influjo de los modos de socialización en el rendimiento académico. Por otra parte, J. di Maggio ha elaborado un complejo índice de "capital cultural", a fin de mostrar que las medidas convencionales del origen familiar no son capaces de captar los elementos culturales del status que influyen en las interacciones escolares, y que ésta es la razón de que se encuentre en una relación entre status y notas. Sus datos muestran que el capital cultural tiene un impacto en las *notas* de secundaria cercano al de la inteligencia (en las materias no técnicas). Pero inmediatamente matiza: esto no implica nada sobre los años de estudios, la calidad del college y logro ocupacional, y, sobre todo, "los hallazgos sugieren que el capital cultural está menos ligado al origen social de lo que la teoría de Bourdieu y discusiones similares en Estados Unidos sobre la clase y la cultura predirían". ("Cultural Capital and School Success", A.S.R., vol. 47, 2, 1982, pp. 189-201).

De acuerdo con los críticos que afirman que sólo es posible encontrar correlaciones débiles mediante el recurso inmediato a la clase social, Oeverman y colaboradores suyos han venido intentando determinar los *contextos culturales relacionados* con el rendimiento académico. No la clase, sino la *subcultura* es la determinante, y clase y subcultura no coinciden, pues la primera no representa grupos culturales homogéneos, sino grupos estadísticos. Aunque los grupos subculturales se diferencien operacionalmente de modo más bien primitivo (según el tipo de actividad profesional de los padres, según el tiempo que la familia lleve en la clase) se obtienen resultados algo mejores, pero, según los mismos autores concluyen, "no dejan de ser contradictorios, y las hipótesis para salvar las contradicciones se han hecho *ad hoc*" (U. Oeverman y otros, "Der Soziostrukturelle Kontext der Sozialisation", *Zeitschrift der Soziologie*, vol. 5, 1976).

Esta investigación es una de las muchas inspiradas directamente en Bernstein, y con una intención "revisionista" inicial, la de no identificar clase social con pautas de socialización. Por lo que se refiere específicamente a las teorías de éste, quizá no se pueda dar completa fe a la que dice un persistente e irritado contrastador de sus hipótesis: "Las teorías de Bernstein han sido generadas sin ninguna investigación

original, y son, por tanto, explicaciones de una realidad social presunta que, como se ha mostrado aquí, es, en parte, empíricamente falsa. Dado que las teorías no explican adecuadamente los cambios que realmente han tenido lugar en las escuelas, debe dudarse sobre la visión básicamente adaptativa que Bernstein tiene del cambio educacional, como respuesta a presuntos cambios de estructuras externas homólogas y sobreordenadas, incluyendo la división del trabajo y la base de la solidaridad social. También sugiere que la existencia real de los mediadores del cambio, los códigos de conocimiento educacional, es al menos dudosa, y que su aplicación a la sociología de la escuela es hipostática" (R. King, "Bernstein's Sociology of the School - A further testing", *The British Journal of Sociology*, vol. XXXII, 2, 1981, p. 261-63).

En una investigación mía se contrastan proposiciones de, entre otros, Lerena sobre escuela y clases sociales en España. Los resultados que se obtienen son también, en la línea de Boudon, que la influencia del origen social sobre el rendimiento académico, existiendo sin duda, es mucho menor que sobre la continuación de los estudios de un nivel a otro. Carabaña, J., "Origen social y rendimiento académico en octavo de EGB", en INCIE, *Temas de investigación educativa*, Madrid, 1979.

(47) Cf. BOUDON, R., *L'Inégalité des Chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris, 1974, pp. 50 y ss. Boudon concluye que "no disponemos actualmente de un conjunto suficiente de proposiciones que pueda ser llamado teoría", y esto ni tan siquiera reuniendo las explicaciones macrosociológicas de Sorokin y Parsons, las explicaciones por diferencias de valores entre las clases de Hyman y Kahl, las de Keller y Zavalloni, que se centran en la noción de posición social, los estudios de Girard y Bernstein sobre la herencia cultural y las aportaciones de los muchos autores que han llamado la atención sobre otros diversos aspectos: tamaño de la familia, estructura de las relaciones familiares, historia e imagen social de las familias, etc. (Boudon, *op.cit.*, p. 62).

(48) BOUDON, R., *op. cit.*, p. 67 ss.

(49) *Ibidem*, p. 69.

(50) *Ibidem*, p. 128-129. Sin tampoco explicarlos en detalle, volveremos más adelante, al tratar de la distribución de los ingresos, sobre los efectos acumulativos que generan distribuciones exponenciales a partir de distribuciones normales. Por lo demás, se deriva de lo dicho que si bien la desigualdad ante la educación apenas puede reducirse por medios pedagógicos (como sostienen los seguidores de la hipótesis de Parsons, hasta culminar en las propuestas de desescolarización de I. Illich) se reduciría exponencialmente como consecuencia de cualquier reducción, incluso pequeña, de las desigualdades sociales. Se explica así que en unas sociedades la desigualdad sea mayor que en otras y que en muchas se dé una tendencia secular, lenta pero constante, a su disminución. Y, sobre todo, es de tener en cuenta que un pequeño cambio en la desigualdad de oportunidades produce grandes cambios en la composición de la población estudiantil.

(51) PARNES, H. S., "Relación entre la ocupación y la cualificación educativa", en Blaug, M. (edit), *Economía de la Educación*, Tecnos, Madrid, 1972.

(52) JENCKS, C., y otros, *Inequality...*, *op. cit.*, p. 311.

(53) *Ibidem*, p. 183.

(54) Cf. LERENA, C., *Escuela, Ideología y Clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1976, así como las obras de Bernstein, Bourdieu, Kohn, etc., citadas más arriba.

(55) KAUN, D. E., "The College Drop-out and Occupational Choice", en Gordon, M. S., *Higher Education and the Labor Market*, McGraw Hill, New York, 1976, pp. 147-194.

(56) SPENCE, M., "Job Marketing Signalling", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 57, 1973.

(57) JENCKS, C., y otros, *Inequality...*, *op. cit.*, p. 182.

(58) THUROW, L., "Education and Income Inequality", en *The Public Interest*, 28, 1972, pp. 66-81. Reim. en HALSEY, F. H., y KARABEL, J. (edits), *op. cit.*, pp. 325-335. *Generating Inequality*, Basic Books, New York, 1975.

(59) BOUDON, R., *L'Inégalité des Chances...*, *op. cit.* También BOUDON, R.,

"Education and Social Mobility: A Structural Model", en HALSEY, F. H., y KARABEL, J. (edits), *op. cit.*, pp. 186-196.

(60) BOUDON, R., *L'Inégalité...*, *op. cit.*, p. 144.

(61) *Ibidem*, p. 187.

(62) *Ibidem*, p. 177.

(63) *Ibidem*, p. 176.

(64) De un lado, el argumento de Boudon es una constatación de las ventajas de analizar directamente las tablas cruzadas frente a todas las medidas sintéticas de asociación, incluidos los coeficientes de correlación. Como se sabe, las medidas de asociación entre variables son numerosísimas porque todas ellas tienen, en diversa medida, alguno de estos dos defectos: perder información de la contenida en la tabla y depender de la distribución de los marginales. Respecto a este segundo, Boudon llama la atención sobre el hecho de que los coeficientes de correlación de Pearson no son iguales a 1 cuando la correspondencia no es biunívoca. "A fin de ilustrar la inadecuación del tipo de análisis utilizado por Blau y Duncan se puede construir un ejemplo ficticio en que los coeficientes de dominancia sean todos iguales a 1. En este caso, la estructura social y la estructura escolar determinan exactamente con exclusión de todos los demás factores, la posición social de cada individuo. Sin embargo, a partir del momento en que se da una discordancia entre las dos estructuras, es imposible que todos los individuos del mismo origen social y del mismo nivel escolar obtengan el mismo status. El análisis estadístico utilizado por Blau y Duncan conduce, en este caso, a la conclusión falsa de que el origen social y el nivel escolar no explican más que *parcialmente* el status social. La parte no explicada de la varianza de esta variable se pone entonces indebidamente en la cuenta de las variables "no observadas o de los «errores» estadísticos" (R. BOUDON, *L'Inégalité...*, *op. cit.*, p. 163, nota).

Por lo que se refiere a las pérdidas de información que conllevan todas las medidas de asociación, incluidas las correlaciones de Pearson, Boudon no las considera una cuestión de más o menos, sino una diferencia cualitativa que marca la distancia entre el inadecuado análisis factorial y el más adecuado análisis sistémico, que tiene en cuenta las interacciones entre las variables. (A mi entender, esta diferencia sigue siendo de grado, y la utilización de los modelos de Blau y Duncan no impide en absoluto el tipo de razonamiento que, con buenos motivos, prefiere Boudon). Así, al referirse a los factores residuales, dice Boudon: "¿De qué factores se trata? Un factor que es imposible tener en cuenta en el interior del tipo de lenguaje utilizado por Blau y Duncan, a saber, la incongruencia relativa entre las cualificaciones del sistema educativo y las requeridas por el sistema social. Esta no congruencia no puede introducirse explícitamente en el lenguaje factorial (correlacional) utilizado por Blau y Duncan. Toma la forma lógica de lo inexplicado, de lo aleatorio, del azar, o, como se dice en el lenguaje estadístico, del *error*. Ahora bien, si se conviene en dar un contenido positivo a este «error» o a estos factores aleatorios, y de ver en ellos una traducción disfrazada de la no congruencia entre estructuras educativas y estructuras sociales, se llega a la conclusión de que si el nivel educativo es un determinante importante del status social, su influencia está fuertemente restringida por el hecho de que no puede existir, en una sociedad liberal, una armonía completa entre las competencias ofertadas y las competencias demandadas" (BOUDON, *L'Inégalité...*, *op. cit.*, p. 27-28).

(65) Cf. S. NADEL, *The Theory of Social Structure*, Cohen and West Ltd. London, 1969.

(66) "Lo que tus padres en herencia te dejaron hazlo ganancia propia, que puedas merecer", se lee, aproximadamente, en el *Fausto* de Goethe.

(67) C. JENCKS y otros, *Who gets ahead?*, *op. cit.*, p. 185.

**CAPITULO III. ORIGEN SOCIAL Y
EDUCACION**

En este capítulo, y en los que siguen, vamos a intentar contrastar algunas de las hipótesis cuyos fundamentos teóricos hemos examinado en el capítulo inicial. Una y otra vez se pondrá de manifiesto la distancia existente entre las formulaciones teóricas y su contrastación empírica, particularmente en uno de sus aspectos: las formulaciones de las teorías son tan definitivamente vagas que no se encuentra norma de correspondencia con las cantidades. Desde luego, esta distancia quedaría salvada totalmente si las hipótesis se formularan en forma siquiera aproximadamente cuantitativa, pero no es este el caso, ni hay motivos para esperar que lo sea. Así, cuando se dice que la educación depende *básicamente* de alguna otra variable, o que la movilidad es *pequeña*, nunca podemos saber exactamente lo que "básicamente" o "pequeño" significan en términos cuantitativos.

Así, es un lugar común que la Universidad Española ha sido clasista, la Enseñanza Media el modo de ascenso de las clases privilegiadas a la Universidad, la Enseñanza Primaria algo a lo que llegaba sólo la pequeña burguesía y los obreros cualificados y la no escolarización muy frecuente entre las clases bajas de la ciudad y del campo. Se trata de un rasgo básico de la estructura social española, algo que forma parte del *Spain is different*. Parece, por tanto que, quitando la importancia que pudieran tener las excepciones, la correlación entre el origen social y la educación debería estar cercana a 1.

Es también un lugar común que en los Estados Unidos la educación es un importante vehículo de movilidad; que la escolarización fue allí desde muy pronto universal, que la enseñanza superior llegó en seguida a todos los jóvenes con talento. Parece que, quitando la importancia que pudieran tener las excepciones, la correlación entre origen social y educación debería estar muy próxima de cero.

Y, sin embargo, las correlaciones que se obtienen están bastante más cercanas entre sí que de los teóricos extremos.

¿Significa esto que los tópicos son falsos? ¿O significa, más bien, que su campo de referencia es más estrecho que el comprendido entre el cero y el uno de la correlación? Casi todas las consideraciones siguientes tendrán como trasfondo, a veces explícito, esta ambigüedad.

1. LOS COEFICIENTES DE REGRESION EN LA MUESTRA DEL INCIE

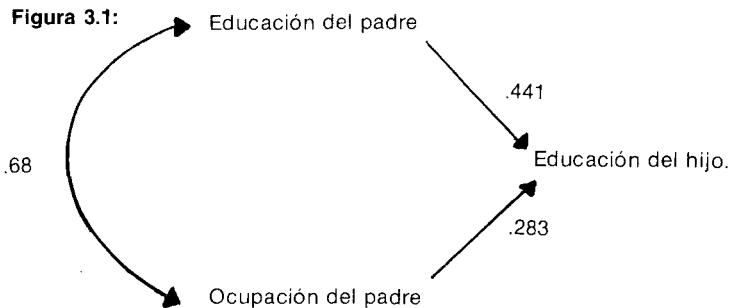
a) Los coeficientes de regresión que aparecen en el cuadro 3.4 traducen y amplifican las diferencias entre las correlaciones. Controlando el prestigio ocupacional del padre, un año más de educación de éste resulta en .58 años

más del hijo, por término medio. El coeficiente métrico de la ocupación es de .089, es decir, que una diferencia de diez puntos de prestigio en la ocupación de los padres se traduce en casi un año de diferencia en los estudios de los hijos.

Los coeficientes beta o standardizados permiten comparar las dos variables predeterminadas. Magnifican la diferencia entre las correlaciones, siendo el coeficiente de la educación un cincuenta por ciento mayor que el del prestigio ocupacional. También permiten situar a padres e hijos en términos relativos a sus respectivas generaciones. Un padre con estudios de una desviación típica por encima de la media tiene hijos situados .44 de desviación típica por encima de la media de su generación; la misma posición relativa del padre en ocupación sólo sitúa la educación del hijo un cuarto de desviación típica por encima de la media.

Si las distribuciones fueran normales, podríamos expresar lo mismo, en porcentajes o percentiles. Un padre superior al 84 por ciento de los padres en educación e igual a la media en ocupación tendría hijos con estudios superiores a los del 67 por ciento de los hijos; un padre superior al 84 por ciento de los padres en ocupación tendría hijos con estudios superiores, por término medio, al 61 por ciento de los hijos; si estuviera por encima del 84 por ciento en educación y en ocupación sus hijos estarían por encima del 75 por ciento; siempre, claro, por término medio, con una variación que viene medida por el error típico de los coeficientes de regresión.

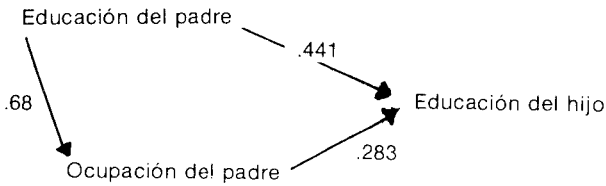
b) Los coeficientes representados en el cuadro 7.4 pueden interpretarse de acuerdo con dos modelos alternativos. En el primer modelo, no suponemos nada sobre la relación de causalidad entre educación y ocupación del padre; tan solo nos limitamos a constatar su correlación. El modelo es el que se representa en la figura 3.1.



Según este modelo, los efectos de las variables predeterminadas o independientes sobre la variable dependiente ocurren como sigue. La correlación educación padre-educación hijo, que es de .63 se divide en un efecto propio directo, .441, y un efecto compartido con la ocupación de $.68 \times .283 = .191$. La ocupación tiene un efecto directo de .283 y uno indirecto compartido (no causal) de $.68 \times .441 = .30$, que, junto con el anterior, compone su correlación de .58. Según este modelo, la varianza explicada independientemente por la educación es de .195, y por la ocupación .08; en total .275. El resto de la varianza, $.441 - .275 = .166$ sería varianza compartida, es decir, explicada por ambas variables conjuntamente.

Un segundo modelo es el representado en la figura 3.2. En él suponemos que la educación del padre determina su ocupación.

Figura 3.2:



Numéricamente, la descomposición de los efectos es la misma; pero ahora *todo el efecto de la educación es causal* (.441 directo y .191 indirecto) y, del efecto total de la ocupación, .283 es efecto causal y .3 es efecto *espúreo*, propio en realidad de la "tercera variable" educación. Si aceptamos este modelo no hay varianza compartida. La educación de los padres explicaría 36 %, su ocupación sólo el 8 % de la disposición en la educación de los hijos.

2. OTRAS MUESTRAS ESPAÑOLAS

a) El cuadro 3.4 permite comparar los coeficientes de regresión obtenidos de la muestra del INCIE con los obtenidos de otras muestras de diversas poblaciones españolas. Los del INCIE son, en todos los casos, los más altos. Las demás muestras dan asociaciones menores entre padres e hijos, y algunas considerablemente menores. Destacan en este sentido los datos de la Encuesta de Equipamiento (INE), cuyos coeficientes son menos de la mitad de los de INCIE, mientras que sus correlaciones eran las más altas de todas, y también las más semejantes a las del INCIE (cuadro 3.3) (1).

Las dispersiones, medidas como desviación típica, de las variables independientes y de la dependiente influyen en la magnitud de los coeficientes métricos. Cuando, como en la Encuesta de Equipamiento (INE) la desviación típica es más pequeña entre los hijos que entre los padres, el coeficiente métrico es menor que, cuando, como ocurre en IOP (1.º) y en FOESSA (2.º) la desviación típica crece de padres a hijos.

Además, en todas las muestras son las desviaciones típicas de la educación más pequeñas que en la muestra del INCIE. Ello se debe a que sólo en esta última se contaba directamente con los *años* de estudios, mientras que en las demás se contaba con *niveles* de estudios más o menos desagregados; al atribuir a estos niveles una equivalencia en años se produce un estrechamiento del recorrido de la variable, y, por consiguiente, de su desviación típica. Por todo esto, no tiene mucha utilidad seguir discutiendo los coeficientes métricos.

Distintas son las cosas con los coeficientes standardizados, que estiman la influencia de una variable sobre otra abstrayendo de sus dispersiones y de las unidades de medida (pues se expresan en unidades relativas a estas dispersiones, como son las desviaciones típicas). Como puede verse, el coeficiente de la educación del padre es mayor en la muestra del INCIE que en todas las otras, mientras el de la ocupación del padre es menor que en tres de las otras. En una de éstas, la del IOP (2.ª) el coeficiente de la ocupación del padre más que dobla el de la educación; en la del IOP (1.ª) es netamente superior y sólo en la Encuesta de Equipamiento (INE) son aproximadamente iguales.

(La fila 8 recoge los resultados de la muestra del INCIE cuando se operacionaliza la educación, no como años, sino como título, ó, más propia-

mente, en cinco niveles de estudios, de modo, por tanto, más parecido al de las otras muestras. Como puede apreciarse, el cambio de operacionalización no influye en la magnitud relativa de los coeficientes standardizados).

Así pues, los resultados acerca de cuál de las dos variables independientes es más importante (o sobre la importancia de los efectos indirectos de la educación, si tomamos el modelo 2.º) son claramente contradictorios en las distintas muestras. Además, su magnitud depende de la gran colinearidad entre las dos variables. No se puede, por todo esto, dar mucha importancia a los coeficientes por separado.

b) Es preferible atender a su efecto conjunto, el coeficiente de determinación. La mayor magnitud de los coeficientes INCIE va pareja con la varianza que "explican": el 44 % de la varianza en los años de educación de los hijos se debe a la fuerte relación de dependencia entre estos y la posición social de sus padres. El porcentaje de varianza más próximo explicado se encuentra en la *Encuesta de Equipamiento*, donde pasa ligeramente de la tercera parte. Por consiguiente, si se eliminaran los efectos de la educación y la ocupación del padre, la desigualdad en años de estudios se reduciría, según los datos INCIE en un poco menos de la mitad. Según las otras muestras, la reducción sería de una tercera parte o menos.

Ahora bien, sabemos que estas muestras no reflejan los años de estudios reales, sino los atribuidos a los títulos educativos. Si en la muestra del INCIE se considera el título en vez de los años que realmente se emplearon para conseguirlo (o no conseguirlo), las diferencias con las demás muestras se estrechan. Los coeficientes de regresión standardizados disminuyen, y la varianza explicada es un 6 % menor, quedando en el 38 % de la varianza total. Parece que el origen social tiene una influencia notablemente menor sobre los títulos académicos que sobre los años de estudios que se emplean en conseguirlos.

Ninguna de las operacionalizaciones anteriores se corresponde exactamente con las que ahora nos van a servir de término de comparación. Optaremos en lo sucesivo por aquella ecuación que tenga mayor poder explicativo. En este caso, la de los años de estudios.

3. OTROS PAISES

a) Los coeficientes recogidos en las columnas del cuadro 3.5 van a servir para compararlos con los españoles. En el cuadro 3.5 sólo se han incluido coeficientes standardizados, con vistas a comparar la importancia relativa de las variables. Pero antes de entrar en ellos conviene hacer siquiera una mención a su importancia absoluta, trayendo a colación una característica de todos los coeficientes métricos.

En los datos de 1962 utilizados por Blau y Duncan (una encuesta del National Opinion Research Center de los Estados Unidos, conocida como NORC 62) la desviación típica de la ocupación del padre era 22.72, la de la educación del padre 3.76 y la de la educación del hijo 3.30. Los coeficientes métricos resultantes son .04 para la ocupación y .21 para la educación. En todas las muestras españolas que hemos considerado no encontramos sino una pareja de coeficientes semejantes: los correspondientes a la encuesta de Equipamiento del año 68, generación hijos, que da coeficientes tan breves por la enorme reducción en la dispersión de los hijos que resulta de incluir tan solo el de más altos estudios de cada familia. Esta coincidencia no es casual: lo que define la estratificación educacional en todas las muestras de los Estados Unidos de donde proceden los coeficientes es que su desviación

típica está entre 3 y 4, mucho menor que la de la muestra del INCIE. Es decir, *la desigualdad educativa en Estados Unidos es mucho menor que en España.*

b) Con los coeficientes standardizados del cuadro 3.5, podemos contemplar, en primer lugar, el problema de las diferencias entre educación y ocupación del padre. Las cuatro primeras columnas proceden de Duncan y otros, y de dos conjuntos de datos distintos. La educación tiene menor importancia que la ocupación en las dos primeras, mayor en la cuarta y, particularmente, en la tercera. De las diferencias de la cuarta columna no dan los autores razón. Pero las oscilaciones en general entre cohortes, sí que las comentan. Dicen al respecto:

“Las dos variables (ocupación y educación del padre) tienen correlaciones de hasta .5 en cada cohorte. Con tanta colinearidad se hace muy difícil estimar los efectos separados en cada una. Así pues, vemos la notable inestabilidad en la magnitud relativa de los coeficientes en las cuatro cohortes. En todos los casos, la ocupación del padre tiene el coeficiente más alto, como uno esperaría a priori. Sin embargo, en una cohorte, las dos son iguales, mientras que en la inmediatamente más vieja la educación del padre tiene un coeficiente de prácticamente cero. En otra cohorte, resulta ligeramente negativo, un resultado difícil de interpretar sustantivamente... En esta situación, muchos investigadores consideran que el intento de separar las influencias de las dos variables está condenado al fracaso, y recurren a algún tipo de combinación de ambos con ponderaciones más o menos arbitrarias” (2).

Citamos el párrafo para que se vea que los mejores investigadores no tienen remedio para el asunto. Aunque, eso sí, a veces son capaces de señalar las razones de las diferencias, como por ejemplo en la columna 3. Todo se debe, en ella, a que la ocupación fue operacionalizada no con el índice de status socioeconómico de Duncan, sino con el índice de prestigio de North y Hatt: “El uso del prestigio ocupacional tiende a magnificar la importancia de la educación del padre relativamente a la de la ocupación” (3). Ocurre que la correlación del índice de status con la educación del hijo es mayor que la de la escala de prestigio (.338 versus .240). De ahí, el baile de los coeficientes.

En todo caso, parece que puede afirmarse sin lugar a dudas que los coeficientes de regresión en estas cuatro columnas son menores que los que se obtienen en casi cualquiera de las muestras españolas. En Estados Unidos, *la movilidad educativa es claramente mayor* que en España. ¿Qué ocurre en otros países?

c) Como refleja la columna 22, los coeficientes correspondientes a Inglaterra son todavía más pequeños que los que se obtienen para Estados Unidos; educación y ocupación paternas parecen tener, por lo demás, una importancia aproximadamente igual.

Las columnas 14 y 15 recogen resultados de los modelos de Duncan en Checoslovaquia y Australia. Los resultados de Safar para Checoslovaquia, de una muestra representativa de la población adulta, no se asemejan tanto a los nuestros como a primera vista parece, sobre todo porque (dato no incluido en la columna correspondiente) la correlación entre ocupación y educación de los padres que él obtiene es de .32, la mitad de la nuestra. Esta baja correlación puede ser resultado o de una operacionalización distinta y defectuosa de la ocupación o de que la educación no tiene varianza “compartida” con la ocupación. De hecho, el autor vacila entre atribuir la diferencia a un defecto técnico o a las peculiaridades de la sociedad socialista (4).

Esto último resulta arriesgado si se tiene en cuenta que en Australia se obtienen coeficientes semejantes (aunque con correlación de .46 entre

educación y ocupación del padre) utilizando el índice de Duncan, según se ve en la columna 15; que incluso para los datos NORC 1962 de los Estados Unidos, se logra dar un peso considerable a la educación después que las variables se refinan mediante sofisticados análisis factoriales (columna 16); que utilizando el índice de prestigio de Siegel en vez del de Duncan, se obtienen en Australia y en Estados Unidos (columnas 15b y 16b, respectivamente) resultados semejantes a los checoslovacos, y que con el índice internacional de prestigio de Treiman la correlación educación-ocupación del padre se reduce a algo más de .30 en ambos países, obteniéndose entonces coeficientes semejantes a los de 15b y 16b. Parece, pues, que lo más prudente es atribuir, por lo pronto, la peculiaridad checoslovaca a defectos técnicos en la medición del prestigio.

d) Hauser y Featherman, tras realizar comparaciones entre los tres índices, concluyen, además de la naturaleza socioeconómica del prestigio, que las diferencias fundamentales entre los índices de prestigio de Siegel y Treiman y el de status de Duncan se deben a la elevada puntuación que aquellos confieren a los campesinos. De ahí que en otros cálculos (columnas 13, 20, 21) introduzcan la variable "origen rural" junto a las demás, a fin de controlar la eventual dimensión del "situs" no captada por el índice de status de Duncan. La columna 13 es difícilmente comparable con las demás, pues no considera la educación del padre y sí el número de hermanos. Pero las columnas 20 y 21 permiten una comparación interesante, la de blancos y negros en los Estados Unidos.

Esta comparación tiene importancia porque lo que llevamos dicho hasta ahora puede haber suscitado la impresión de que las diferencias en coeficientes se deben *siempre* a problemas de colinearidad, a problemas de medida, o a problemas de muestreo. No hay tal: ¡pueden también deberse a diferencias reales! La comparación entre blancos y negros muestra distintos coeficientes, es decir, diversos modelos de logro de status, aunque la muestra sea la misma (NORC) y, por supuesto, los sistemas de medida también. En general (aquí basta con aludir a este punto) el proceso de logro de status entre los negros está menos influido por su origen social y familiar de lo que es el caso entre los blancos.

Así pues, igual pueden deberse las diferencias en los cálculos para España que para los Estados Unidos, Australia, etc., a la naturaleza de las sociedades que a la industriosa dedicación por aprehenderla. Por lo tanto, debe considerarse con sumo escepticismo cualquier intento de sacar conclusiones *sobre la importancia relativa de la educación y la ocupación paternas*.

4. OTRAS VARIABLES DE ORIGEN SOCIAL: LOS INGRESOS

a) En ninguna de las columnas del cuadro llega la varianza explicada por *las dos variables* educación y ocupación del padre a sobrepasar el 28 %; a veces, incluso, no pasa del 15 %. En los datos del INCIE, en cambio, la varianza explicada es el 44 %, mucho mayor, y sólo la educación del padre explica el 40 %. (Recuérdese que esto no es una peculiaridad de esta muestra; la correlación de Pearson en la Encuesta de Equipamiento 1975 es de .62, aún cuando hay un 15 % de mujeres entre los cabezas; es decir, explicaría una varianza del 37 % al menos). Comentando la escasa determinación de la educación por el origen social que sus coeficientes reflejan, Duncan concluye que es una infraestimación de la verdadera, que sería mucho mayor.

Las columnas 5 a 9 proceden fundamentalmente del mismo conjunto de

datos básicos, con la diferencia de que incluyen *estimaciones varias* de la inteligencia infantil y, en la columna 7 de la adulta (lo cual podemos dejar aquí a un lado). Las columnas 10 y 11, incluyen *medidas reales* de la inteligencia infantil y proceden de otros datos: son muestras de menor tamaño, obtenidas en el área de Winsconsin, a partir de escolares del año 1955 (no por tanto de la población activa), y que incluyen los ingresos como variable independiente. Como se aprecia sin dificultad, aunque los coeficientes reales de la inteligencia puede que sean algo menores que los estimados, su introducción en la ecuación eleva considerablemente la varianza explicada, llegando casi a doblarla. Es evidente, sin embargo, que la inteligencia infantil *es mucho más* que una operacionalización del origen social.

b) A partir de los modelos 5 y 6, que incluyen la inteligencia, Duncan deriva una correlación de .341 entre la educación formal de dos hermanos. "Hete aquí, comenta, que nos encontramos en posesión de una mercancía en verdad rara en el análisis sociológico: una precisa predicción cuantitativa hecha a partir de un modelo explícito... Los datos OCG incluyen los años de escuela tanto del respondente como de su hermano mayor, al menos para aproximadamente la mitad que lo tenían y sabían el dato. La correlación entre el respondente y su hermano mayor no es exactamente la misma que entre dos hermanos teóricamente simétricos, pero merece la pena la comparación. De hecho, los datos dan una correlación de .573, considerablemente más alta que la de .341 que se obtiene del modelo. Evidentemente el modelo es incorrecto, a no ser que la correlación entre respondente y su hermano mayor sea realmente más grande que la correlación entre el respondente y un hermano suyo cualquiera (o, desde luego, ambas cosas)" (5).

Duncan discute algunas variables ficticias que pudieran dar cuenta de esta correlación real. Imagina, en primer lugar, que alguien objeta que se ha dejado fuera del modelo la *motivación* común a los dos hermanos; la objeción puede ser plausible, pero para salvar las diferencias, su influencia tendría que ser más importante que la de cualquiera de las otras variables. Si supiéramos que es una variable idéntica para los dos hermanos, su coeficiente tendría que ser de $\sqrt{(.573 - .341)} = \sqrt{.232} = .481$ suponiendo que no guardara correlación con la inteligencia y demás variables de origen, y más grande si le suponemos correlación. "Esta propiedad excluye inmediatamente candidatos tales como los ingresos, el nivel cultural del hogar e incluso prácticas tales como el control de esfínteres, que se piensa que varían con la clase social... En todo caso, el crítico tendrá que pensar en una variable con gran influencia en la escolarización, pues es el coeficiente mayor del diagrama" (6).

c) Aunque Duncan parece concluir que el problema carece de solución (a no ser por acumulación de variables) Bowles ha intentado demostrar la importancia de los ingresos. En el cuadro de coeficientes 3.4, aparte del feliz hallazgo del de .10 entre abuelo y nieto en 3, vemos en 4 que los ingresos tienen un coeficiente muy alto, y que aumentan la varianza explicada hasta un 50%. El aumento indica que los ingresos reflejan diferencias de origen social que tienen influencia directa y relevante en el logro educativo.

Lo que hace Bowles es argumentar a favor de esta influencia. Durante la década pasada, dice, se ha generalizado la opinión de que la educación es igualitaria gracias, sobre todo, a las tasas de rendimiento positivas encontradas por los teóricos del capital humano y a la pequeña influencia de los orígenes sociales sobre ella que se reflejan en las obras de Duncan y sus discípulos. Pero en estos modelos no se tienen en cuenta variables como la riqueza del padre, sus ingresos en general, o su posición en la estructura del poder. Todas ellas pueden tener elevadas correlaciones con la educación y

con los ingresos del hijo, y bajas correlaciones con la educación y el status ocupacional del padre (del mismo tenor que las encontradas para los hijos).

A estas variables ignoradas hay que añadir —continúa Bowles— los errores de medida, mayores sin duda en las variables paternas que en las de los que responden; estos errores de medida se traducen en un descenso de la correlación entre padres e hijos.

Bowles calcula los errores de medida, que supone azarosos, para cada variable, y, con ellos, transforma las correlaciones observadas en correlaciones “verdaderas”; luego introduce un constructo hipotético para los ingresos. Calcula así los coeficientes de regresión que aparecen en la columna 17. La varianza, es decir, el coeficiente de determinación, ha subido, como puede verse, a .52. Ahora bien, un coeficiente de determinación de este tipo con variables de origen idénticas para todos los hijos implica que la correlación entre la educación de los hermanos asciende, si no a la observada de .57, si a .52; lo que supone, ciertamente, un aumento sustancial en la capacidad de predicción del modelo (7).

d) Una réplica de Hauser y Featherman que comprende las mismas operaciones de corrección de errores de medida y construcción de una hipotética variable ingresos con dos cotas, superior e inferior, estimadas, da como resultados los recogidos en las columnas 18 y 19. Como puede verse, la cota inferior estimada de los ingresos no resulta significativa, y por tanto, no varía los resultados de otros modelos para la población blanca de 45 a 54 años. La cota superior resulta significativa, pero su coeficiente es mucho menor que el obtenido por Bowles, surge en gran parte a costa de disminuir los coeficientes de las otras dos variables y aumenta la varianza explicada por éstas en un 2 %, (desde un 32 a un 34 %). Esto lleva a los autores a concluir que, sin pretender que su constructo haga inútil un cuidadoso examen empírico de la relación, “los orígenes sociales tienen una importancia modesta, al menos en comparación con el haz de factores que no varían sistemáticamente con los orígenes sociales”. (8).

Los resultados de las columnas 10 y 11 provienen del único estudio donde se tuvieron realmente en cuenta los ingresos de los padres. Como puede apreciarse, su introducción en la ecuación de regresión aumenta la varianza explicada en un uno por ciento, apenas si afecta al coeficiente de la educación y reduce en aproximadamente una cuarta parte el de la ocupación. El coeficiente de los ingresos es, de todas formas, el más pequeño de todos. Los autores de este estudio concluyen con una observación que va más bien en la línea de Hauser-Featherman que en la línea de Bowles: “La renta del padre no es una causa especialmente poderosa del logro educativo de su hijo” (9).

5. OTRAS VARIABLES DE ORIGEN SOCIAL: LOS MODOS DE SOCIALIZACION

Algunos autores han otorgado gran influencia a los *modos de socialización* como responsables de la relación entre origen social y educación. Aquí el problema más difícil es, como vimos, establecer la relación entre modos de socialización y clases sociales.

Tiene interés el intento de Jencks de obtener evidencia a favor o en contra de las hipótesis de Kohn sobre rasgos no cognitivos.

“La idea de que los rasgos no cognitivos juegan un papel importante en la transmisión del privilegio de generación en generación no es, desde luego, exclusiva de los defensores conservadores del *statu quo*. Liberales y radicales, como Kohn y Bowles y Gintis sostienen teorías semejantes. Su argu-

mento es que el trabajo está organizado jerárquicamente, y que las diferentes posiciones en esta jerarquía demandan diferentes actitudes hacia la conformidad y la autoridad. Según este punto de vista los padres intentarán socializar a sus hijos de modo que alcancen éxito en el nivel de la jerarquía en que los padres se encuentran. En la medida en que lo logran, incrementan las posibilidades de que sus hijos acaben en trabajos semejantes a los de ellos..." (10).

Las correlaciones de los *rasgos no cognitivos* entre hermanos oscilan entre un mínimo de .24 para "capacidad ejecutiva" y un máximo de .47 para "perseverancia". "Esto es consistente con el punto de vista de Kohn de que la posición de los padres en la jerarquía del trabajo es crítica". Ahora bien, la correlación de todos estos factores no cognitivos con los factores cognitivos es, a su vez, pequeña: .18 con las puntuaciones en los tests, .19 con las notas en historia y ciencias sociales, .23 *con los años de estudios*. Teniendo en cuenta la amplitud de los rasgos no cognitivos considerados (sensibilidad, impulsividad, liderazgo, grado de madurez de la personalidad, hábitos de estudio, afiliaciones, veces que sale a la semana, si sale con gente de otro sexo, horas trabajadas, actos culturales, hobbies) *no parece que puedan inducirse de los datos fuertes influencias de la socialización sobre el rendimiento académico*. Aunque lo que los autores concluyen, con grandes reservas, es que "aunque consideramos esto como evidencia contra la hipótesis de Kohn, no lo consideramos como una evidencia muy fuerte" (11).

También W. R. Morgan, D. A. Alwin, y L. J. Griffin han intentado contrastar empíricamente algunas de las proposiciones de Kohn con resultados poco estimulantes. No encuentran efecto alguno de los valores de los padres sobre las calificaciones escolares, quizá, dicen, porque "ser un buen estudiante" implica dosis parecidas de *conformismo* (buena conducta en clase, sometimiento a la autoridad de los profesores) y de conducta *autodirigida* (diligencia, motivación, curiosidad intelectual, etc.). Pero tampoco encuentran influencia apreciable de los valores de los padres en algo íntimamente relacionado con ellos, el emplazamiento externo o interno del control. Su conclusión es que "en conjunto, nuestros resultados empíricos *no sustentan la hipótesis de la existencia de lazos entre la posición social, los valores paternos y la experiencia adolescente escolar de los alumnos*" (12).

6. ¿ORIGEN SOCIAL U ORIGEN FAMILIAR?

Estas y otras investigaciones (como la de Oeverman y otros en Alemania) (13) sugieren que, en suma, buena parte de la correlación entre la educación de los hermanos puede deberse a factores propios de la familia, ortogonales con su clase social.

Basándose en los resultados que aparecen en las columnas 8 y 9, y considerando que el origen social así medido representa tan sólo una aproximación imperfecta a "todos los rasgos del entorno que hacen semejantes a los hermanos", Jencks concluye que "con casi cualquier conjunto razonable de supuestos, el origen familiar explica casi la mitad de la variación en el logro educativo" (14). Las variables utilizadas por Jencks, después de haber corregido errores de medida, explican el 44 % de la varianza, y el 39 % sin esta corrección. Los datos de Jencks no son más que una reelaboración de los usados por Duncan y otros para obtener los resultados de las columnas 5, 6 y 7, muy semejantes, como puede verse, a los de las columnas 8 y 9. La conclusión, sin embargo, es distinta porque Jencks interpreta los resultados teniendo en cuenta la diferencia conceptual que existe entre el *origen social* y el *origen familiar*.

En efecto, ni los argumentos de Duncan ni los de Bowles tienen en cuenta lo bastante precisamente la diferencia entre el *origen social* medido mediante las variables de educación, ocupación y hasta ingresos de los padres y el *origen familiar* implícitamente definido por la correlación entre la educación de los hermanos. La diferencia es importante políticamente, pues no todas las desigualdades provenientes del medio familiar o que se dan en él tienen la misma legitimidad social, y, desde luego, no sobre todas ellas se puede actuar del mismo modo. Es también muy importante científicamente, pues en el origen familiar implícitamente definido por la correlación entre hermanos se incluyen todas aquellas consecuencias que se derivan, no de tener unos padres con determinado status socioeconómico, sino *de tener precisamente unos padres en vez de otros*. Incluye, por tanto, factores genéticos, y, en general, factores "idiosincráticos" de la familia, *que ésta puede no compartir con otras de su misma clase social y sí, en cambio, con otras de clase social distinta*. Jencks y sus colaboradores, que han analizado varias muestras de hermanos, encuentran correlaciones entre su nivel de estudios de aproximadamente .55, iguales por tanto a las de Duncan; una muestra de gemelos monocigóticos da una correlación de .76. Si prescindimos de la semejanza genética entre los hermanos, todo este influjo se debería a factores ambientales. Pero, entre estos factores ambientales se encuentran también, además de los económicos, modos de socialización, simples peculiaridades características, valores, creencias y su interacción en el interior de cada familia (15).

Por consiguiente, la conclusión de Duncan es precipitada. La diferencia de la correlación real entre los hermanos (.573) y la obtenida del modelo (.341) no significa que el modelo sea evidentemente incorrecto. Significa que hay una diferencia entre lo que comparten las familias de la misma posición social y lo que tienen en común sus hijos; dicho de otro modo, que un hombre es más parecido a su hermano que a otro individuo de padres con exactamente las mismas características de educación, ocupación, ingresos, etc.

7. RECAPITULACION

¿En qué medida dependen los años de estudio de las características sociales de origen? Antes de resumir los resultados alcanzados en el curso del análisis precedente debe hacerse notar que estamos hablando de la dependencia media en aproximadamente la población activa actual. No se trata, por tanto, de lo que está pasando ahora en los sistemas educativos, sino de lo que ha estado ocurriendo en ellos durante un amplio período cuyo punto medio se sitúa unos veinticinco o treinta años atrás. (Más adelante estudiaremos los cambios acaecidos en el interior de este período).

Quizá convenga también decir, para evitar un equívoco improbable, pero peligroso, que estamos hablando de *años de estudio*, no de rendimiento académico en un determinado año de estudio. Son cosas bien diferentes, a las que el origen social determina de modo asimismo bien diferente (15).

Hechas estas advertencias, pueden exponerse así los resultados más importantes:

a) La desigualdad educativa parece mayor en España que en países como los Estados Unidos de América. La desviación típica encontrada en las distribuciones es doble en España. Aunque esta cifra puede estar viciada por los métodos de medida, coincide con todo lo que sabemos acerca de la lenta difusión de la enseñanza primaria en España y la debilidad de las enseñanzas medias.

b) El origen social explica, en España, aproximadamente la mitad de la varianza en los años de estudio. En la muestra del INCIE, considerando solamente educación y ocupación del padre, la varianza explicada es del 44 por ciento. En la muestra del IOP, la introducción de los ingresos elevaba la varianza explicada del 30 al 50 por ciento. Podemos suponer que en la muestra del INCIE, con la educación y la ocupación mejor medidas, los ingresos no elevarían la varianza más allá de un 6% (guarismo, por otra parte, consistente con su efecto en las muestras de los Estados Unidos).

Más intuitivamente, esto significa:

— Que gentes cuyos padres difieren en una desviación típica en años de estudios (4,8) y en prestigio ocupacional (20 puntos), difieren en $\sqrt{0,50}$ de desviación típica en educación, es decir $.71 \times 6,3 = 4,5$ años, por término medio.

— Que gentes cuyos padres tienen idéntica educación, idéntico prestigio ocupacional e idénticos ingresos (idéntica posición social en general), difieren también en 4,5 años de estudios (siempre por término medio).

c) Se habla aquí de origen social en sentido estricto. Desde luego, la correlación entre los años de estudios de los hermanos (equivalente a la varianza explicada por el origen *familiar*) debe ser mayor de .50, pero no disponemos de ningún dato que nos permita mayor precisión. Lo cual tampoco es muy lamentable, pues interesa directamente el origen social, no el familiar.

d) Esta dependencia entre origen social y años de estudios que reflejan las muestras españolas, puede considerarse doble de la que reflejan las muestras de los Estados Unidos, y triple de la que se desprende de la muestra inglesa de Halsey. Los otros dos países considerados, Australia y Checoslovaquia, parecen más semejantes a Estados Unidos que a España. *El origen social explica en España el doble de una desigualdad educativa probablemente doble que en los Estados Unidos*, y triple que en Inglaterra.

e) No produce ninguna sorpresa descubrir que la educación ha sido en España sumamente clasista, y que la relación entre años de estudios y posición social ha sido muy estrecha. (Lo que las cifras dicen es que los hijos difieren en educación las dos terceras partes de lo que sus padres difieren en posición social). En cambio, sí que quizás sorprenda prestar atención al otro lado, que las cifras también ponen de relieve: los hijos de padres con la misma posición social difieren entre sí tanto como difieren de los hijos de padres con una posición social una desviación típica por encima o por debajo de los suyos. Al cabo, tan cierto es que la mitad de la varianza en años de estudios se debe a la posición social de los padres como que la otra mitad no tiene nada que ver con ella.

Notas del CAPITULO III

(1) DIEZ NICOLAS, J., MARTINEZ-LAZARO, U., PORRO, M. J., "Education and Social Mobility in Spain", OCDE, Paris, 1975.

(2) DUNCAN et ALTRI, op. cit., 1972, p. 41.

(3) *Ibidem*, p. 49.

(4) "Hemos decidido reconstruir el modelo con los datos de Checoslovaquia, pese al hasta ahora vago valor teórico del mismo y lo dudoso de su adecuación a una sociedad socialista... Sin duda el mayor problema está en la comparabilidad de la jerarquización del status ocupacional...".

SAFAR, Z.: "The Measurement of Mobility in the Czecho-Slovak Socialist Society", en A. P. M. COXON y C. L. JONES, *Social Mobility*, Penguin Books, Harmondsworth, 1975, pp. 199-208.

(5) O. D. DUNCAN y otros, op. cit., 1972, p. 97.

(6) DUNCAN y otros, op. cit., 1972, p. 99.

(7) BOWLES, S.: "Schooling and inequality from generation to generation", en T. W. SCHULTZ (ed) *Investment in education*, The University of Chicago Press, Chicago, 1972, p. 219-251. Como veremos más tarde, las hipótesis de BOWLES no se cumplen para los ingresos, lo que le lleva a explicaciones *ad hoc*.

(8) HAUSER, R. M.; FEATHERMAN, O. L.: *The process of stratification, Trends and Analysis*, Academic Press, New York, 1977, p. 302.

(9) SEWELL, H.; HAUSER, R. M.: *Education, Occupation and Earnings. Achievement in early career*, Seminar Press, New York, 1975.

(10) JENCKS y otros: *Who gets ahead*, op. cit., p. 134.

(11) JENCKS y otros: *Who gets ahead*, op. cit., p. 138. KOHN, op. cit.

(12) MORGAN, W. R.; ALWIN, D. F.; GRIFFIN, L. J.: "Social Origins, Parental values and the transmission of Inequality", en *American Journal of Sociology*, vol. 85, n.º 1, 1979.

(13) OEVERMANN, U. y otros: "Der Soziostrukturelle Kontext der Sozialisation", en *Zeitschrift der Soziologie*, vol. 5, 1976.

(14) JENCKS y otros: *Inequality*, op. cit., p. 143.

(15) Véase la nota 46 del capítulo anterior.

CUADRO 3.1.

MEDIAS Y D.T. DE LAS VARIABLES EN DIVERSAS MUESTRAS Y SUBMUESTRAS

3.1. a) INCIE					
	Todos (n = 453)	EGB (n = 396)	EGB + 45 (n = 166)	EGB — 45 (n = 228)	COU (n = 59)
Educación padre (años)	5,29/4,78	5,00/4,68	5,79/5,21	4,42/4,17	7,25/5,05
Educación suegro (años)	5,27/4,85	4,85/4,61	5,54/4,89	4,34/4,34	8,08/5,45
Ocupación padre	34,8/19,9	33,37/19,67	36,2/21	31,3/18,4	44,8/19,2
Ocupación suegro	35,0/20,7	33,2/20,6	35,6/23,0	31,5/18,6	47,4/17,2
Educación (años)	8,60/6,32	8,02/6,22	8,52/6,78	7,66/5,77	12,4/5,6
Educación esposa (años)	7,14/4,77	6,83/4,79	7,30/5,45	6,49/4,22	9,20/4,1
Edad (año nacimiento)	29,7/6,35	30,6/5,99	25,06/4,61	34,6/2,8	23,98/5,75
3.1. b) Otras fuentes					
	INE (2.º)	Foessa (2.º)	IOP (1.º)	IOP (2.º)	
Educación padre	6,8/4,3	6,3/2,8	4,7/2,3	6,1/3,2	
Ocupación padre	42,3/17,3	41,6/11,4	36,1/15,8	38,3/15,5	
Educación	8,3/2,6	8,5/3,4	6,1/3,2	8,1/3,2	
(1) Véase cuadro 3.3. para fuentes.					

CUADRO 3.2.

MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEL MODELO EDUCACION (VARONES). INCIE

a) Toda la muestra	1	2	3	4	5	6	7
1. Educación padre	1	.655	.678	.524	.633	.528	
2. Educación suegro		1	.538	.709	.564	.548	
3. Ocupación padre			1	.589	.582	.503	
4. Ocupación suegro				1	.542	.496	
5. Educación					1	.689	
6. Educación esposa						1	
7. Edad (año nacimiento)							1
b) EGB + 45 (sobrediagonal) y EGB - 45 (infradiagonal)							
	1	2	3	4	5	6	7
1. Educación padre	1	.549	.712	.483	.673	.527	-.053
2. Educación suegro	.689	1	.512	.752	.543	.487	.110
3. Ocupación padre	.620	.512	1	.606	.637	.541	.119
4. Ocupación suegro	.501	.639	.547	1	.516	.456	.057
5. Educación	.606	.579	.520	.557	1	.683	.127
6. Educación esposa	.505	.606	.439	.536	.690	1	.054
7. Edad (año nacimiento)	-.039	-.055	.007	-.07	.058	0.4	1

CUADRO 3.3.

VALORES DE TRES CORRELACIONES OBTENIDAS DE VARIAS FUENTES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	INCIE, todos	EGB	+ 45	- 45	COU	FOESSA 66	FOESSA 66	IOP 66	IOP 66	INE 68	INE 68	INE 75	
	a)	b)											
1. Ocup. padre/Educ. padre	.68	.63	.67	.71	.62	.64	—	.57	.63	.59	—	.61	—
2. Ocup. padre/Educ. hijo	.58	.52	.58	.64	.52	.43	.49	.48	.49	.52	—	.52	—
3. Educ. padre/Educ. hijo	.63	.58	.64	.67	.61	.42	—	.51	.45	.42	.64	.53	.62

1. INCIE, todos los padres, a) educación como años de estudio; b) educación como título. 2. Sólo los de EGB. 3. EGB mayores de 45 años. 4. EGB menores de 45 años. 5. Sólo los de COU. 6. FOESSA 66, abuelo padres del cabeza entrevistado. 7. FOESSA 66, padres y cabezas entrevistados. 8. IOP 66, muestra de Madrid, abuelos y padres de los entrevistados e hijos suyos con más estudios. 12. INE, EENCF 75, padres y cabezas entrevistados.

Fuentes:
1 a 5 encuestas INCIE. 6 a 12, U. Martínez-Lázaro, M. J. Porro Minondo, 3. Díez Nicolás, "Education and Social mobility in Spain", OCDE, París, 1975.

CUADRO 3.4.

COEFICIENTES DE REGRESION PARA LA EDUCACION, OBTENIDOS DE DIVERSAS FUENTES EN ESPAÑA (1)

Fuentes	Variables predeterminadas				R ²
	Educ. padre	Ocup. padre	Ingresos padre	Ocup. abuelo	
1. INCIE (a)	.58/.441	.089/.283	—	—	.444
2. IOP 66, 1. ^a	.333/.24	.068/.34			.28
3. FOESSA 66, 2. ^a	.40/.33	.071/.24		/.10	.30
4. IOP 66, 2. ^a	.29/.29	.033/.16	/.30		.50
5. EENCF 68, 2. ^a	.20/.34	.046/.31			.34
6. FOESSA 66, 2. ^a (bis)	.49/.403	.074/.250			.32
7. IOP 66, 2. ^a (bis)	.173/.173	.086/.417			.29
8. INCIE (b)	.533/.416	.018/.264			.38

(1) Los coeficientes métricos a la izquierda, los estandarizados a la derecha. Fuentes (v. cuadro anterior):
 2 a 7: Reelaboración parcial a partir de U. Martínez-Lázaro y otros, op. cit.
 1 y 8: INCIE, 1 con educación como años; 8 con educación como título.

CUADRO 3.5.

**DIVERSAS ESTIMACIONES DE LA INFLUENCIA DEL ORIGEN SOCIAL SOBRE LA EDUCACION
(COEFICIENTES STANDARDIZADOS Y VARIANZA EXPLICADA)**

Variables independientes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	15b	16	16b	17	18	19	20	21	22	
1. (1) * Ingresos del padre	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	.12	no	no	no	no	no	no	no	ns	.16	no	no	no	no	
2. (1) Educación del padre	.24	.21	.27	.31	.16	.13	.216	.14	.11	.23	.22	.11	no	.491	.40	.45	.34	.41	.11	.09	.21	.308	.243		
3. (1) Ocupación del padre	.30	.24	.13	.28	.20	.13	.24	.22	.25	.19	.14	.21	.294	.027	.156	.05	.26	.08	.48	.41	.27	-.043	.264		
4. (1) Educación de la madre	no	no	no	no	no	no	no	no	no	ns	ns	.17	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
5. (1) Número de hermanos	no	no	no	no	-.15	no	no	no	no	no	no	no	-.23	.84	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
6. (2) Inteligencia infantil	no	no	no	no	.40	.49	no	.44	.45	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	-.17	-.145	no	no
7. (3) Inteligencia madura	no	no	no	no	no	no	.44	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
8. (3) Origen campesino	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	-.126	no	no	no	no	no	no	no	-.07	-.187	no	no
R ²	.23	.155	.145	.26	.423	.36	.44	.39	.44	.13	.14	.28	.25	.25	.24	.22	.279	.20	.517	.32	.34	.27	.195	.17	

* Las cifras entre paréntesis representan el orden de introducción de las variables.

Fuentes

1. DUNCAN y otros, 1972, pág. 47. Datos OCG: Blancos de origen no rural, 20-64 años.
2. DUNCAN y otros, 1972, pág. 47. Datos DAS, con Índice de Status Socioeconómico.
3. DUNCAN y otros, 1972, pág. 47. Datos DAS, con Índice de prestigio.
4. BLAU y DUNCAN, 1967, pág. 167. Datos OCG. (No explican la diferencia con 1).
5. DUNCAN y otros, 1972, pág. 100. Datos CPS-NORC.
6. DUNCAN y otros, 1972, pág. 102. Datos DAS.
7. DUNCAN y otros, 1972, pág. 90. Datos OCG, 24-60 años.
8. JENCKS y otros, 1972, pág. 339. Datos varios, correlaciones observadas.
9. JENCKS y otros, 1972, pág. 339. Datos varios, correlaciones "verdaderas" (estimadas).
10. SEWEL y otros, 1975, Tabla 3.8. Datos de Winsconsin, n = 2069.
11. SEWEL y otros, 1975, Tabla 3.12. Datos de Winsconsin, n = 2069.
12. MCLENDON, 1976, pág. 60. Datos de NORC 1972-74. (n = 1381), blancos, más de 18 años.
13. HAUSER y FEATHERMAN, 1976. Datos de NORC, 1962 y 1972 (OCG).
14. Z. SAFAR, 1971, pág. 200. 13, 215 cabezas de familia checoslovacos, representativos de la población. (Cit. en Coxon y Jones, 1975, p. 200).
- 15 y 15b. HAUSER y FEATHERMAN, 1977, pág. 21. Australia, 1965. Datos de Jones, Aust. Nat. University.
- 16 y 16b. HAUSER y FEATHERMAN, 1977, pág. 26 y 22. USA, datos de NORC, 1962, revisados.
17. BOWLES, 1972, pág. 248.
- 18, 19. FEATHERMAN y HAUSER, 1977, pág. 297-98. Datos de NORC, blancos, de 45-54 años. Ingresos como constructo hipotético bajo (18) y alto (19).
20. Idem, pág. 332, blancos de 45-54 años.
21. Idem, pág. 333, negros de 45-54 años.
22. HALSEY, 1977, p. 183.

**CAPITULO IV. LOS DETERMINANTES DE
LA OCUPACION**

Principalmente, el objeto de este capítulo es estudiar la influencia del origen social y de la educación sobre el prestigio ocupacional, con especial énfasis en sus interrelaciones. El cuadro 4.1. refleja la matriz de correlaciones en que se basa el análisis, resultante de la muestra del INCIE. También reproduce las medias y desviaciones típicas de las variables, útiles para transformar los coeficientes métricos en coeficientes standard y viceversa. Además, aparecen en él las correlaciones que sirven de base a Blau y Duncan para sus análisis en USA y a Halsey para los suyos en Inglaterra. Lo primero que se echa de ver es que todas las correlaciones de la muestra del INCIE son mayores (significativa y a veces sustancialmente mayores) que las de las muestras de Estados Unidos e Inglaterra.

1. LOS RESULTADOS DE LA MUESTRA DEL INCIE*

El cuadro 4.2. muestra los coeficientes standardizados que permiten resolver las ecuaciones de regresión múltiple implícitas en el modelo de Blau-Duncan. El objeto de atención principal son las tres líneas a), b) y c) de este cuadro.

a) La fila a) presenta la influencia de las variables de "origen" sobre la variable de "destino", sin atender a ninguna clase de variables intervinientes. Se trata, pues, de una evaluación de la medida en que las posiciones sociales son "heredadas", cualesquiera que sean los mecanismos de herencia puestos en acción. El coeficiente de determinación es de aproximadamente 33 por ciento, lo que puede interpretarse diciendo que la tercera parte de la variabilidad ocupacional existente entre los hijos está determinada por la variación en ocupaciones y en educación existente entre los padres, mientras que las otras dos terceras partes están determinadas por factores indefinidos pero que *no tienen que ver con aquellos dos*. Una representación intuitiva de este estado de cosas es la siguiente: hijos de padres con la misma educación y el mismo prestigio ocupacional tienen ocupaciones cuya dispersión es equivalente a las dos terceras partes de la que se da entre toda la población, es decir, una desviación típica de $(23 \times 23 \times .6)^{1/2} = 18,7$, en lugar de 23, que es la desviación típica de toda la población.

* Una versión menos elaborada de estos mismos resultados puede encontrarse en J. Carabaña, "Educación y reproducción social: un intento de precisión cuantitativa de sus relaciones", en ICE de la UAM, *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Edit. Cantoblanco, Madrid, 1983.

b) Parte de esta influencia del status de los padres sobre la ocupación de los hijos se realiza a través de la educación; ésta, a su vez tiene sobre la ocupación un influjo independiente que no es mera transmisión de la influencia de la situación de los padres. La influencia independiente de la educación la podemos evaluar como la varianza adicional que se explica cuando, en la fila b) se introduce la educación en la ecuación: el resultado es de .174, que, como aparece en el cuadro 4.10, donde los efectos de las diversas variables han quedado descompuestos, es la varianza *única* de la educación. La medida en que la educación es mera transmisora o reproductora de la desigualdad de partida puede apreciarse por las variaciones en los coeficientes de educación y ocupación paternas que ocurren en la misma fila b) por comparación con la a). El coeficiente de la educación paterna queda anulado, lo que significa que *toda* su influencia sobre la ocupación posterior de los hijos se realiza a través de la mayor educación que tienen los hijos de los más educados. Distinto es el comportamiento de la ocupación, parte de cuyo influjo se ejerce a través de la educación y parte directamente. Este influjo directo es de .255, lo que significa que hijos con los mismos años de estudios de padres con no importa cuántos años de estudios tienen un prestigio ocupacional de .25 desviaciones típicas (5,75 puntos) mayor o menor si la ocupación de sus padres está una desviación típica más encima o más debajo. Este coeficiente puede interpretarse también como la medida en que la herencia ocupacional, o la transmisión de la posición social, se realiza "directamente", es decir, al margen del sistema escolar.

c) El coeficiente correspondiente a la educación es el mayor de todos: .541. Una desviación típica más o menos en la educación significa, por tanto, .54 desviaciones típicas más o menos en el prestigio ocupacional; dicho en términos de varianza explicada, la educación explica el 36 por ciento de la varianza en la ocupación (véase cuadro 4.10.), es decir, más que la ocupación y la educación de los padres conjuntamente. El porcentaje de varianza en que se traduciría el coeficiente de .255 de la ocupación paterna es del *catorce* por ciento de la varianza actualmente existente. El resto, hasta 33 por ciento, es el influjo que el origen social tiene a través de la educación, y que puede cuantificarse con un 19 por ciento. Algo más de la mitad de la influencia de la educación, por tanto, es mera transmisión de las desigualdades de partida, y algo menos (17 por ciento) es independiente de las desigualdades de partida. Por consiguiente *la educación es tanto reproductora como redistribuidora de la desigualdad existente.*

d) En definitiva: *la mitad de la desigualdad existente entre las posiciones sociales está distribuida siguiendo las líneas de las desigualdades en origen social y en educación. De este 50 por ciento, 14 por ciento sigue las líneas de la desigualdad de las ocupaciones paternas, diecinueve por ciento sigue la líneas coincidentes de la ocupación paterna, la educación paterna y la educación propia y el 17 por ciento restante sigue las líneas de la educación del hijo que no tienen relación alguna con la posición de los padres.* La otra mitad de la varianza parece no tener nada que ver ni con el origen social ni con la educación, al menos tal como se han metido aquí.

e) Una variable intermedia, la primera ocupación, tiene una varianza única de sólo 4 por ciento. La mayor parte de su influencia sobre la ocupación posterior, por lo tanto, es influencia que las variables anteriores ejercen a través suyo. Lo más notable, con todo, es que tanto la ocupación del padre como la educación del hijo siguen ejerciendo influencia sobre la ocupación de éste aún después de que haya empezado a trabajar: ambos coeficientes

disminuyen (el de la ocupación en .06 y el de la educación en .20), pero siguen mostrando una influencia considerable, que permite decir que la primera ocupación no es ni mucho menos determinante de la ocupación posterior y que tanto la ocupación paterna como la educación propia son factores muy importantes en la movilidad *intrageneracional*.

Estos resultados pueden objetarse por muchos motivos. Cabe argumentar que las variables incluidas en el modelo tienen excesiva colinearidad para que los cálculos de los coeficientes sean eficientes, que la conceptualización y la operacionalización de las variables es inapropiada, y que, en todo caso, faltan muchas variables importantes. Como antes con la educación, atenderemos a estas objeciones comparando los resultados de la muestra del INCIE con los de otras muestras y estudios.

2. PROBLEMAS DE OPERACIONALIZACION

Por lo que se refiere a la conceptualización y operacionalización de las variables, hay que destacar que las correlaciones de orden cero, base de los análisis aquí utilizados, son lo suficientemente robustas con diferentes modos de operacionalización como para no alterar de modo notable las conclusiones anteriores. Además, son semejantes a correlaciones obtenidas de otras muestras, utilizando otras operacionalizaciones de la ocupación diferentes del prestigio (como las categorías socioeconómicas del Censo) y de los estudios. Ahora bien, las diferencias entre las correlaciones, que pueden observarse en el cuadro 4.4, dan lugar a divergencias importantes en los coeficientes de regresión.

a) Los coeficientes de regresión que hemos estado comentando anteriormente, eran coeficientes standardizados; si el cuadro 4.2. hubiera reflejado también los coeficientes métricos, se hubiera visto que se trataba de híbridos algo heterodoxos, pues la educación lo mismo aparece operacionalizada como años de estudio que como título. En cada caso se dejó al estadístico F determinar cuál de las dos operacionalizaciones de la variable entraba en la ecuación de regresión; y en cada momento, el estadístico F permitía entrar en la ecuación de regresión la variable que más correlación tenía en ese instante con las variables dependientes. Con esto, se explica una varianza en la educación más alta que si se utilizaran sistemáticamente los años de estudio. Las divergencias que hubieran resultado de utilizar una sola operación de la educación pueden verse en los cuadros 4.5, 4.6 y 4.7. La diferencia más importante concierne a la eficacia redistribuidora de la Educación, que hubiera quedado infraestimada caso de haberse operacionalizado ésta como años de estudio. Sólo un 12,5 por ciento de la varianza total es varianza redistribuidora de los *años de estudio* (es decir, una octava parte de la varianza total), en vez del 17,5 por ciento (la sexta parte de la varianza total), que es la eficacia redistribuidora de la educación considerando el *título académico*. Esta disminución de la varianza explicada por la educación se traduce en el modelo en un aumento de la varianza única atribuible al primer empleo, que sube de 4 a 8 por ciento, pero no en un aumento de la varianza atribuible al origen social, que permanece estable en un 33 por ciento aproximadamente.

b) Considerando ahora las correlaciones resultantes de otras operacionalizaciones y otras fuentes de datos, aparecen, dentro de una pauta global bastante coherente, diferencias sistemáticas entre las tres que consideramos

y la del INCIE (cuadro 4.4). En efecto, en las otras tres fuentes las correlaciones entre ocupación del padre y del hijo son mayores que en la nuestra, y menores las correlaciones entre educación y ocupación del hijo. La diferencia puede no parecer muy grande a primera vista, pero la confluencia de colinearidad y análisis de camino da lugar a resultados bien divergentes. Estos resultados pueden verse en los cuadros 4.5, 4.6 y 4.7. Según estas otras fuentes, la influencia total o varianza propia de la educación (es decir, la meritocracia bruta), es menor que la influencia del origen social (es decir, menor que la herencia bruta). En total, la adscripción es de un 40 por ciento en los análisis realizados con estas correlaciones, y la influencia redistribuidora (o meritocracia neta) de la educación desciende a una décima parte de la varianza total. Por cierto que, dentro de la poca importancia global de la educación, se mantiene una relación aproximada de igualdad entre su influencia distribuidora y su influencia reproductora.

El cuadro 4.5 pone de relieve gráficamente la enormidad de diferencias en los coeficientes de regresión que resulta de diferencias relativamente pequeñas en los de correlación. Con correlaciones de este orden, como puede apreciarse, los efectos de la colinearidad sobre el modelo pueden resultar verdaderamente devastadores.

c) ¿Obliga esto a modificar las conclusiones anteriores, o pueden éstas seguirse manteniendo pese a todo?

Por lo que se refiere a la diferencia resultante de la operacionalización de la educación como años de estudio o como título académico, hay varias e importantes razones para preferir el *título*. Una es sustantiva: no el tiempo pasado en los establecimientos de enseñanza, sino lo que estos certifican en los títulos que otorgan tiene influencia sobre la ocupación. (Y de ahí que el primer empleo se apropie de la varianza de que los años de estudios no pueden dar cuenta). Otra es metodológica: el principio de parsimonia aconseja adoptar la variable con mayor poder explicativo, que aquí es el título. Puede parecer que este principio lleva a decisiones incongruentes, pues cuando antes se trataba de la educación llevó a tomar los años de estudio y no el título. Así es, pero, felizmente, los resultados que se obtienen abandonándose al automatismo del estadístico F, que selecciona en cada caso la correlación más grande (aquí, por tanto, la de los años de estudios) son prácticamente los mismos que utilizando siempre el título. Esto hace menos comprometida la componenda un poco oportunista que reflejan las correlaciones del cuadro 4.1.

Por lo que se refiere a la colinearidad y a la robustez de las correlaciones, el problema es algo más complejo. Ya se dijo algo acerca de por qué son más dignas de confianza las correlaciones del INCIE que las de las demás muestras. Pero no por ello deja de ser cierto que pequeñas variaciones en el tamaño relativo de las correlaciones dan lugar a grandes diferencias en los cálculos de los coeficientes y de las varianzas. Y aquí nos interesa, ante todo, separar los efectos de la educación de los del origen social. Los resultados de la muestra del IOP no alteran la relación entre los aspectos reproductores y redistribuidores de la educación, pero sí la importancia global de ésta en relación a la adscripción directa. En todo caso, los datos del INCIE son los que llevan a conclusiones más conservadoras. Lo que se dice con ellos sería válido *a fortiori* si los del IOP reflejaran mejor la realidad (cosa, como se dijo, improbable). En particular, como vamos a ver a continuación, con los datos del INCIE corremos *menor* peligro de *infraestimar* las diferencias entre

España (o mejor, Madrid y Guadalajara) e Inglaterra y Estados Unidos que de *supraestimarlas* con datos como los del IOP.

3. UNA PERSPECTIVA COMPARADA

Los cuadros 4.8 a 4.10 contienen los elementos necesarios para comparar detalladamente la pauta de logro de status que se deriva de la muestra del INCIE con las obtenidas por Blau y Duncan en Estados Unidos y por Halsey en Inglaterra.

La comparabilidad es probablemente mejor en este punto del análisis que en cualquier otro, dada la homogeneidad de las variables introducidas en el modelo y de los procedimientos de análisis. El cuadro 4.11 exhibe otros resultados que permitirían comparaciones más laboriosas e inciertas, por haberse introducido en el análisis diversos refinamientos posteriores (a los que nos referiremos enseguida).

En términos de la discusión teórica anterior, podemos interpretar los resultados del modo siguiente:

a) *Adscripción*: Se entiende adscripción directa, es decir, el efecto de las variables de origen social sobre la ocupación adulta, siempre que este efecto no tenga lugar a través de la educación. Se compone, por tanto, del efecto directo de la ocupación y la educación del padre sobre la ocupación adulta y del efecto *indirecto* a través de la primera ocupación. Según reflejan los cuadros, la adscripción es en España más fuerte que en los Estados Unidos y que en Inglaterra. Aquí explica un 14 por ciento de la varianza total (50-36 de la educación), en Inglaterra y los Estados Unidos el 7 por ciento. Los caminos de este influjo pueden verse en el modelo gráfico: el influjo indirecto a través del primer empleo es aproximadamente igual en Madrid que en los Estados Unidos, pero el influjo directo posterior sobre la ocupación adulta es mayor en Madrid. En Inglaterra el efecto directo es casi tan grande como en Madrid, pero el efecto indirecto es mucho menor (1).

b) *Meritocracia*: A primera vista, las tres sociedades son ampliamente meritocráticas. España más que las otras dos: la varianza total explicada por la educación es aquí del 36 por ciento, frente a 31 en los Estados Unidos y 25 en Inglaterra. En relación a la adscripción, sin embargo, las cosas cambian: el influjo de la educación es 2,5 veces mayor que el de la adscripción en España, 3,5 veces superior en los Estados Unidos y casi 4 veces superior en Inglaterra. Por otro lado, resulta interesante desglosar los efectos directos y los indirectos de la educación. Los efectos directos son mayores en los Estados Unidos, los indirectos mayores en España, donde se dan los influjos más fuertes de la educación sobre el primer empleo y del primer empleo sobre el empleo adulto. Obviamente, esta relación traduce rasgos importantes de la conexión entre mercado de trabajo y primer empleo, más rígida en España que en los otros dos países.

c) *Meritocracia reproductora*: el 19 por ciento de la varianza total, es, en la muestra del INCIE, resultado de la herencia de la posición social a través de la educación. Es decir el 53 por ciento de la relación entre educación y ocupación esconde en realidad una conexión entre el origen social y la ocupación. En ninguno de los otros dos países aparece la educación tan ligada al origen social: la proporción de transmisión es en los Estados Unidos del 35 por ciento, en Inglaterra del 30. Si ponemos en relación esta adscripción indirecta vía educación con la adscripción directa, resulta 1,35 veces

mayor en Madrid (donde la adscripción directa es doble que en los otros dos países), 1,65 veces mayor en los Estados Unidos, 1,10 veces mayor en Inglaterra.

d) *Meritocracia redistribuidora*: la reproducción indirecta a través de la educación es, en todo caso, mayor que la reproducción directa en los tres países. En relación a la influencia redistribuidora de la educación, su potencial reproductor varía notablemente: la educación reproduce *tanto* como redistribuye en España, mientras que en Estados Unidos e Inglaterra distribuye *doble* de lo que reproduce; o, mejor dicho, reproduce *la mitad* de lo que distribuye, pues el poder distribuidor de la educación parece muy semejante en los tres países. En efecto, la influencia redistribuidora es aproximadamente igual en las tres muestras que estamos considerando: un mínimo del 17 por ciento de la varianza total en Inglaterra y en Madrid, un máximo del 20 por ciento en los Estados Unidos. En los tres, por consiguiente, la educación redistribuye aproximadamente una quinta parte de la dispersión total de las ocupaciones o posiciones sociales.

Como la eficacia redistribuidora de la educación es aproximadamente la misma en los tres países considerados, resulta que *las notables diferencias en la varianza total explicadas por los modelos dependen enteramente de la diferente fuerza de la adscripción*. Directamente o indirectamente están ligadas al origen social la tercera parte de las diferencias en la ocupación en el caso español, menos de la quinta parte en el caso de los Estados Unidos de América del Norte y aproximadamente la séptima parte en el caso de Inglaterra. La adscripción es 1,83 veces mayor en Madrid que en los Estados Unidos, y 2,35 veces mayor que en Inglaterra. Aún cuando todas las variables que operacionalizan la adscripción estén infraestimadas, esta infraestimación, al menos la derivada de errores de medida, no tiene porqué ser menor en la muestra española, de modo que las proporciones anteriores se mantendrían, *como mínimo*, en el caso de que se llegara a estimaciones más precisas.

e) *Otros logros y azares*: ¿de qué depende la varianza que queda sin explicar en el modelo? ¿Qué determina la dispersión en la distribución de las ocupaciones, además e independientemente del origen social y la educación? En *Inequality* Jencks y sus colaboradores concluyeron que el principal factor que influye en la distribución era la suerte, o el azar. Ilustres conservadores, como Bell, replicaron indignados que Jencks llamaba suerte a cualidades tan apreciadas como la ambición, el trabajo, el ahorro, el espíritu de empresa, la disciplina, etc. Variables todas ellas subrayadas en las teorías de la "ética puritana", no incluidas en el modelo y que, evidentemente, determinan el logro de las posiciones sociales (2).

Parece, por tanto, adecuado intentar encontrar algunas de esas variables que, cualquiera que sea su naturaleza, pueden reducir el porcentaje de varianza que estos modelos dejan sin explicar. Como hemos visto a propósito de la educación, la correlación entre los hermanos, o influencia del origen familiar, representa la cota máxima de influencia del origen social. Pero, naturalmente, aquí nos interesan *todos los factores* que puedan explicar la distribución entre los individuos del prestigio ocupacional.

4. OTRAS VARIABLES ADSCRIPTIVAS

a) **De origen social.**— Vimos al tratar de la educación cómo diversos autores de inclinaciones progresistas, como Bowles, Gintis o Kohn, defien-

den que las sociedades capitalistas tienen de hecho un grado menor de movilidad o igualdad de oportunidades de lo que los resultados de los modelos de logro de status reflejan; se ha intentado corregir esta presunta infraestimación incluyendo en el modelo otras variables.

Los resultados de la inclusión de los *ingresos* del padre no son en modo alguno espectaculares, como puede verse en el cuadro 4.11, columnas 8 y 9. Sus coeficientes no son estadísticamente significativos, y no parece que afecten al coeficiente de la educación. En el cuadro 4.12, fila 1, puede verse que los ingresos añaden un 1 por ciento de varianza a la explicada por la educación y la ocupación.

Algo semejante puede decirse del *número de hermanos* de los individuos. Los coeficientes que se muestran en el cuadro 4.11 (col. 1, 10, 11) son negativos en los tres casos, pero lo bastante pequeños como para no alterar los demás coeficientes. Otras variables, como la educación de la madre, la zona de origen y el sector laboral se revelan también como poco importantes (3). En general, y como puede verse en el cuadro 4.11, los coeficientes de la educación están todos en torno a .50, independientemente de las variables que se hayan introducido en la ecuación.

La consideración más completa de este asunto se debe a Jencks y colaboradores que han estudiado los resultados de considerar hasta trece variables de origen en ocho muestras distintas. Las variables consideradas, según puede verse en el apartado 3 del cuadro 4.12 son las consabidas educación y ocupación del padre, más sus ingresos, si nació en los USA, si es de clase obrera, la educación de la madre, la región de nacimiento del hijo, si se crió en un ambiente rural, la raza, el número de hermanos, la religión, la procedencia étnica y si el padre permanecía en el hogar a los 16 años del hijo. Todas ellas juntas llegan a explicar un máximo de 25 por ciento de la varianza en el *prestigio ocupacional de los hijos*, según puede verse en el cuadro 4.12. Ajustando los posibles errores de medida, Jencks estima que probablemente la varianza verdaderamente explicada por todas estas variables de origen social (que él llama variables demográficas) puede ser del 32 por ciento. Aproximadamente la mitad de esta varianza la explica la ocupación del padre, y la otra mitad el resto de las variables.

Comparando con los resultados de Duncan, donde el origen social explicaba un total de 18 por ciento de la varianza (7 por ciento de adscripción directa, 11 por ciento de adscripción indirecta a través de la educación) la mejora en el poder de predicción del modelo equivale a un 7 por ciento de la varianza total. Según Jencks, entre un 60 y un 70 por ciento de esta influencia se ejerce a través de la educación; esta proporción es aproximadamente la misma que resultaba de los cálculos de Duncan; tendríamos ahora que un 9 por ciento de la varianza es adscripción directa, y el 16 por ciento restante es adscripción indirecta o meritocracia reproductora. De tal modo, si los cálculos de Jencks son correctos, la eficacia redistribuidora de la educación estaba sobreestimada en el modelo de Blau-Duncan, e infraestimada su intervención reproductora (cuadro 4.13 y 4.14).

b) De origen familiar.— Como sabemos, un segundo procedimiento para corregir la infraestimación de la influencia del origen social consiste en tomar la correlación entre los prestigios ocupacionales de los hermanos. Así se evalúa, no la influencia del origen social, sino la del origen familiar en sentido estricto, es decir, "todas las consecuencias de tener unos padres en lugar de otros", o de todos los factores genéticos y ambientales que los hermanos llegan a tener en común.

Como puede verse en el cuadro 4.12 (líneas finales) la correlación entre los prestigios ocupacionales de los hermanos llega a .37; esta correlación equivale al coeficiente de determinación del prestigio ocupacional por todas las variables que han influido sobre ambos hermanos; representa, por tanto, la cota máxima de la influencia social posible en el caso de que todos estos factores estuvieran socialmente determinados, lo que claramente, no es el caso. Ajustando de modo que queden neutralizados todos los errores y sesgos de medida de las variables, Jencks y sus colaboradores llegan a estimar que la correlación entre los prestigios ocupacionales de los hermanos es de .48, y que, por tanto, hasta un 48 por ciento de la varianza en el prestigio de la ocupación depende de la familia (no de la clase de familia, sino de cada familia singular). Un tercio de esta influencia se debe a la ocupación del padre, otro tercio al resto de variables demográficas, y el tercio restante a elementos no medidos ni operacionalizados en modo alguno.

Sólo el 41 por ciento de la influencia del origen familiar sobre la ocupación se realiza a través de la educación. De modo que el 22 por ciento de la varianza es ahora adscripción directa, y el 15 por ciento adscripción indirecta, o meritocracia reproductora. Esta adscripción indirecta es de la misma magnitud que cuando se consideraba el origen social. Se debe esto a que *lo específico del origen familiar no actúa a través de la educación, sino directamente*. Por tanto, ha aumentado el porcentaje de varianza debido a lo que llamamos *adscripción directa* (4).

c) Analicemos brevemente las consecuencias de las modificaciones introducidas en el modelo. En primer lugar, hay que señalar que aumenta la adscripción, que era precisamente lo que se pretendía. De 18 por ciento en el modelo inicial de Blau-Duncan a 25 por ciento cuando se mide más exhaustivamente el origen social y a 37 por ciento cuando se considera el origen familiar (Cuadros 4.13 y 4.14).

Cuando se considera el origen social, aumenta más la adscripción indirecta que la directa. Pero la eficacia de la educación no varía respecto a lo encontrado por Duncan: de una correlación de .59, el efecto espúreo sigue equivaliendo a .07, y la varianza total explicada al 31 por ciento. La consecuencia es que su componente redistribuidor disminuye en beneficio del reproductor. Midiendo más extensamente el origen social, *la educación reproduce en igual medida que redistribuye las posiciones sociales*. Por lo demás, un 2 por ciento de la varianza que antes aparecía como debida al azar se debe a factores ligados con el nacimiento de los sujetos.

Cuando se considera el origen familiar, la adscripción aumenta a 37 por ciento. Pero aumenta sobre todo la adscripción directa, quedando igual la indirecta (15 por ciento). Ahora bien, al aumentar la adscripción, resulta que una parte mayor del influjo de la educación es espúreo, resultado de la influencia simultánea del origen familiar sobre la educación y sobre la ocupación (.18). Al disminuir, en consecuencia, la varianza propia de la educación al 24 por ciento y mantenerse su componente reproductor en 15 por ciento, *su componente redistribuidor desciende al 9 por ciento*. Con el cálculo del gráfico 3, el componente espúreo de la influencia de la educación es todavía mayor, y el componente redistributivo queda reducido al 5 por ciento. Por otro lado, 6 por ciento de la varianza que aparecía como debida al azar, se debe en realidad al origen familiar.

Pero en realidad, como ya advertimos, es seguramente impropio llamar adscripción, en ningún sentido sociológicamente relevante, a este porcentaje

de varianza que el origen familiar "roba" al componente distributivo de la educación y al "azar". Pues no debemos olvidar que la diferencia entre el origen familiar y el origen social es precisamente aquello que los hermanos tienen en común sin correlación alguna con el origen social; dicho de otro modo, esta varianza única del origen familiar (6 por ciento quitado a la varianza distribuidora de la educación, 6 por ciento quitado a la varianza distribuidora del azar) es completamente independiente de la estructura social, y refleja la identidad de cada una de las familias singulares.

Por tanto, lo que aprendemos es que un 12 por ciento de la varianza en la distribución del prestigio se debe a factores idiosincráticos de cada familia singular, que los hermanos comparten entre sí y no comparten con los ajenos. Si aceptamos que la educación redistribuye el 15 por ciento de la varianza en el prestigio ocupacional, resulta que entre un 6 y un 9 por ciento (gráficos 2 y 3), es decir, aproximadamente la mitad, la redistribuye según características no individuales, sino, por así decirlo, *fraternales*. Además, un 6 por ciento de la varianza que no se debe al origen social ni a la educación, sino a características que nada tienen que ver con ellos, se debe a características de las que, al menos, sabemos que no son estrictamente individuales, sino también *fraternales*.

Por último, el 63 por ciento de varianza que resta, depende de características que no son sociales ni familiares, sino estrictamente individuales. Un 9 por ciento lo redistribuye la educación, probablemente según características individuales como la inteligencia y la motivación; del resto no conocemos ni el agente ni el criterio de distribución.

d) Nuestra muestra se revela muy sensible a este tipo de modificaciones. Si además de los estudios y el prestigio ocupacional del padre, se tienen en cuenta posibles no linealidades en el efecto de éste, determinadas por la influencia de la clase social, la varianza explicada por el origen social pasa del 33 al 38 por ciento, según puede verse en el cuadro 4.15. Tener un padre empresario, empleado (cuello blanco) e incluso obrero manual de los servicios influye positivamente sobre el prestigio ocupacional de los hijos, y no de modo meramente indirecto, a través de la educación, sino también directamente.

Una variable que el sentido común suele tener en cuenta, pero los investigadores rara vez (pese a que Blau y Duncan la estudiaran extensamente en su obra inicial) es el origen social de la esposa, es decir, la posición social del suegro de un hombre. He dedicado a este tema un trabajo que expuse en el Primer Congreso de Sociología de Zaragoza (5). Baste, con señalar aquí su principal conclusión, a saber, que la posición social de un hombre se puede predecir casi con la misma exactitud cuando se conoce la posición social de su suegro que cuando se conoce la de su padre; esto equivale a decir que la movilidad matrimonial de las mujeres no es mayor que la movilidad profesional de los hombres; o, dicho de otro modo, que el matrimonio es una vía tan segura como cualquier otra de perpetuar la desigualdad. Aquí, sin embargo, interesa más directamente otro resultado, a saber, que la introducción de la ocupación y la educación del suegro en el modelo aumentan la varianza explicada en más de un 1 por ciento, igual cuando la educación se mide en años que cuando lo que se tiene en cuenta es el título. En el cuadro 4.15, quedan además reflejado sus coeficientes de regresión métrico y beta, *prácticamente iguales a los de la ocupación del padre del entrevistado*.

5. OTRAS VARIABLES ADQUISITIVAS

Al contrario que los progresistas, los autores conservadores insisten en que la sociedad capitalista es *más meritocrática* de lo que los modelos de regresión reflejan. Por consiguiente, insisten en que la influencia del origen social no es propiamente adscriptiva, sino adquisitiva, aunque esta adquisición sea reproductora. Por otro lado, también insisten en que son meritocráticos los criterios que rigen la distribución de los importantes porcentajes de varianza que quedan sin explicar por el origen social y por la educación. En resumen, hay rasgos subjetivos ligados con la inteligencia y la personalidad que explican tanto la asociación entre origen y logro como el efecto aparentemente azaroso en la distribución del prestigio.

a) Por lo que se refiere a la *inteligencia*, en el cuadro 4.13, cuando se la considera junto con el origen social, explica un 10 por ciento de la varianza en la muestra de Winsconsin, y algo semejante en la muestra OCG de Duncan. Sin embargo, su influencia directa prácticamente desaparece cuando se la introduce junto con el origen social y la educación. Como puede apreciarse en el cuadro 4.13, tanto en los datos OCG como en los de Winsconsin los coeficientes de la inteligencia, infantil o madura, estimados de modo indirecto o medidos directamente, tienen coeficientes de regresión pequeños y hasta estadísticamente no significativos. Quiere esto decir que la influencia de la inteligencia sobre el prestigio ocupacional se canaliza prácticamente en su totalidad a través de la educación. *La varianza única de la inteligencia es tan pequeña que apenas si sirve para reducir el elemento de azar resultante de las ecuaciones.*

No así en lo que se refiere a la transformación de la adscripción directa en indirecta, es decir, en lo que se refiere a su papel como mecanismo transmisor de la influencia familiar. Las medidas de la inteligencia *transmiten más de la mitad del influjo del origen social sobre la ocupación; aún controlando la educación, transmite un 7 o un 8 por ciento de la influencia del origen social*, lo que quiere decir que reduce la adscripción directa en una proporción de este tenor, Jencks, cuyos análisis estamos transcribiendo, concluye que "los resultados apoyan el punto de vista conservador de que las capacidades intelectuales desempeñan un papel importante en la transmisión del privilegio de generación en generación" (6).

b) La *motivación* puede usarse para el mismo tipo de argumentos que la inteligencia, pero con mayor riesgo y ambigüedad. En determinados medios, la educación puede ser mejor en el sentido de que los individuos desarrollen rasgos de personalidad que favorezcan el éxito en la vida, como espíritu de cooperación, capacidad de ejecución, control emocional, iniciativa, integridad, diligencia, perseverancia, etc. Los conservadores pueden argüir que la transmisión adscriptiva de las posiciones sociales no es tal, sino que se realiza atendiendo a cualidades como éstas. Pero todos estos rasgos o virtudes son o parecen lo bastante contingentes como para que los autores progresistas antes mencionados (Kohn, Bowles y Gintis, Bourdieu) admitan con alborozo que ciertos modos puramente convencionales de comportarse actúan como transmisores de la desigualdad.

Los más exhaustivos intentos de medirlos nunca llegan a producir sino asociaciones muy débiles entre el origen social y estos rasgos y entre estos rasgos y el éxito ocupacional. Así, según Jencks aunque no tienen efecto independiente del origen social, sí que explican un 13 por ciento de la *influencia de éste sobre la ocupación*, lo que es un porcentaje decididamente pequeño comparado con el 50 % largo de la inteligencia (7).

c) Variables estructurales.— En los modelos que nos han servido para la comparación aparece también el primer empleo, variable a la que apenas si hemos hecho referencia hasta ahora. El primer empleo, en la medida en que no depende de las otras variables y explica un 4 ó 5 por ciento de la varianza de la ocupación posterior, puede interpretarse como la operacionalización de un elemento azaroso, al menos desde el punto de vista del individuo. Podemos, desde luego, pensar que se eligen unos empleos en vez de otros únicamente e virtud de ciertas características del individuo, como la ambición, la capacidad de asumir riesgos, etc., y que estas características, al mantenerse, darían cuenta de la aparente influencia del primer empleo. Pero también podemos dar a la variable una interpretación más estructural, y pensar, por ejemplo, que su coeficiente refleja ciertos rasgos del sistema de posiciones. En efecto, si las carreras se realizaran sin riesgos, de modo seguro, el coeficiente del primer empleo debería ser mucho mayor, pues quien empieza alto acaba más alto y quien empieza más bajo no puede nunca adelantarlo. Pero esto ocurre así en muy escasa medida, de modo que debe haber cambios imprevisibles, aunque estructuralmente determinados, de las posibilidades de promoción en las diferentes ramas y sectores, rigideces inherentes a la oferta y a la demanda de mano de obra, falta de información de las posibilidades de promoción en los distintos empleos cuando se comienza a trabajar en ellos, etcétera. Ejemplos todos ellos del tipo de factores que pueden explicar la varianza restante.

d) También puede operacionalizarse mejor la educación, midiéndola, no sólo en años, sino también en los distintos niveles. Haciéndolo así, el componente adquisitivo, y más concretamente, el redistributivo, experimentan notables incrementos suficientes casi para compensar, en términos absolutos, las disminuciones resultantes de una mejor operacionalización del origen.

Así lo muestra, en los USA, la comparación de los coeficientes que se muestran en el gráfico 4 del cuadro 4.13, y las distribuciones de varianzas por factores explicativos de las columnas 5 y 6 del cuadro 4.14. El 5 por ciento de varianza redistribuidora que en realidad resultó reproductora cuando se midió mejor el origen social le es restituido a la educación por obra de su operacionalización también en niveles.

Algo semejante puede verse, aunque con menos detalle, en el cuadro 4.15, que refleja resultados de la muestra del INCIE. Como se dijo, al considerar la clase social la varianza del origen social aumenta en cinco puntos, y buena parte de ella resulta de la influencia a través de la educación, que ve así reducido su componente redistribuidor. Operacionalizando la educación como años de estudios según los niveles, la proporción de varianza que la educación redistribuye independientemente del origen social se mantiene en un 15 por ciento.

6. RECAPITULACION Y CONCLUSIONES

a) Los resultados de la comparación entre España, Estados Unidos e Inglaterra siguen siendo válidos en sus líneas generales, aún cuando tengamos en cuenta las correcciones hechas últimamente. En efecto, tras ellas, la varianza en la distribución del prestigio se distribuye en los Estados Unidos correspondiendo 10 por ciento a la adscripción directa, 14 por ciento a la indirecta, 21 por ciento a la meritocracia neta, 55 por ciento al “azar”. En

España, las cifras serían del 16 por ciento de adscripción directa, 22 de indirecta, 15 de meritocracia neta, y 47 de "azar". Probablemente los errores de medida sigan influyendo en la estimación, pero esto puede suceder igual en la educación que en el origen social.

Es un lugar común de la sociología española la afirmación de que la estructura social española es rígida y de que aquí, *a diferencia de otros países*, el sistema educativo favorece la movilidad mucho menos que la herencia. Amando de Miguel ha escrito que el grado de movilidad ocupacional a través de la educación había sido en España muy bajo y Juan Díez Nicolás apoya este punto de vista en otro trabajo (8). S. del Campo y L. González Seara concluyen un análisis de las élites españolas basado en el "quién es quién" diciendo que "la función básica del sistema educativo español es fortalecer la estratificación social existente en lugar de reformarla" (9). Por lo demás, estas conclusiones no resultan en absoluto sorprendentes para el sentido común.

Sin embargo, tanto los resultados de la muestra del INCIE como los obtenidos de otras muestras obligan a cualificar estas afirmaciones. En efecto, *la movilidad ocupacional a través de la educación no ha sido en España mucho más baja que en Estados Unidos o en Inglaterra*: según los últimos cálculos aquí presentados, una cuarta parte menor que en Estados Unidos, y una décima parte menor que en Inglaterra; según los primeros igual que en Inglaterra y una séptima parte menor que en los Estados Unidos. Puede considerarse baja esta movilidad, *pero no en relación a la de otros países*.

Tampoco puede afirmarse taxativamente, a la vista de los datos, que la función básica del sistema educativo sea fortalecer la estratificación existente en lugar de reformarla. Aunque no estemos por debajo de otros países en lo segundo, estamos, sin embargo, por encima en lo primero. El sistema educativo refuerza en España la estratificación existente una tercera parte más que el de Estados Unidos y casi triple que el de Inglaterra.

Pues no siendo menor la movilidad a través de la educación, es, en cambio, mayor en España el potencial autoreproductor de la estratificación bien indirectamente, a través de la educación, bien directamente, independientemente de ésta. La adscripción, directa o indirecta, la herencia de las posiciones sociales en general, es en España prácticamente el doble que en Estados Unidos, y tres veces mayor que en Inglaterra. Así pues, contra lo que el sentido común haría esperar, la adscripción es mucho mayor, pero también la meritocracia, la influencia de la educación, es algo mayor que en Estados Unidos y mucho mayor que en Inglaterra. Incluso aunque sólo tuviéramos en cuenta la meritocracia que hemos llamado neta o redistribuidora, podríamos decir que *España es mucho más adscriptiva sin ser, por ello, menos meritocrática que otros países*.

b) Ocurre, o al menos así lo reflejan todos los datos, que *lo que varía inversamente con la herencia ocupacional no es la movilidad a través de la educación, sino la movilidad debida a lo que en las ecuaciones de regresión aparece como "azar"*, como elementos indeterminados.

Disponemos de algunos elementos de apoyo para especular con la naturaleza de este presunto "azar". Sabemos, en primer lugar, que su influencia es algo menor de lo que parece: una parte de ella son en realidad *errores de medida* de las variables, completamente aleatorios. Al examinar la influencia del primer empleo sobre el empleo posterior hemos aludido a la desorganización existente en los sistemas de producción y distribución, sobre todo, según se dice, en las sociedades capitalistas. Son sociedades

cambiantes, donde determinados activos se devalúan mientras que otros se revalúan sin mayor razón: unos oficios decaen y otros florecen, unos negocios crecen y otros quiebran, y, en general, no todas las carreras suelen ser tan seguras como las de los funcionarios. Probablemente sea éste un importante componente del azar.

Podemos pensar que ciertas cualidades individuales tienen una influencia importante, a pesar de (o precisamente gracias a) todos estos desajustes estructurales. Así, hemos visto que un componente de este azar, aunque modesto, era la posición social del suegro, característica que, como todo el mundo sabe, se adquiere mediante el matrimonio. Nadie piensa que los matrimonios se produzcan al azar, pero los sociólogos de la familia tampoco saben explicar muy bien cómo se producen. También la importancia de los elementos “fraternales”, puesta de relieve por Jencks, muestra que seguramente, ciertas cualidades personales son importantes, al menos las que tienen en común los hermanos. Ahora bien, como no hay ninguna característica imaginable que los hermanos no puedan compartir, se desprende de ahí que probablemente cualesquiera características personales pueden ser importantes.

Así pues, parece que los factores que constituyen aproximadamente esta varianza residual, que no depende ni del origen social ni de la educación, pueden considerarse en sentido amplio adquisitivos, aunque sólo sea porque es más difícil considerarlos adscriptivos. En el extremo, la suerte consiste en estar en el lugar adecuado en el momento adecuado. Por ejemplo, en comprar un número de lotería que resulta premiado, estar donde se desboca el caballo de la princesa y salvarla, o tropezarse con alguien que busca desesperadamente un gerente. Es difícil decir si esto es adquisición o adscripción; tampoco parece que se trate de *criterios “controlables” de distribución*. Pero, en último término, siempre se ha dicho que en estas cosas radicaba la diferencia entre las sociedades que daban oportunidad a la libre iniciativa y las que no.

Si, aunque sea en este sentido amplio y ajeno al concepto burocrático de meritocracia, podemos considerar el “azar” como adquisitivo, *el papel de la adscripción resulta cuando menos secundario en todas partes*. La adquisición gobierna quizás el 60 por ciento de la reproducción social en España, y es seis veces más importante que la adscripción en Inglaterra y 3 veces más importante en los Estados Unidos. (Nota: el lector habrá notado que los datos de Inglaterra responden todavía menos a su imagen tradicional que los de España).

c) Al manejar estos porcentajes, estamos cuantificando implícitamente los conceptos de adquisición y adscripción. Suponemos, en efecto, que ambas pueden ser teóricamente “perfectas”, y que caben sociedades adquisitivas donde las posiciones sociales se redistribuyan de nuevo en cada generación y sociedades tan adscriptivas que no conozcan en absoluto la movilidad. Ahora bien, ninguna sociedad, ni siquiera la de castas más cerradas y detalladas, ha podido ser jamás adscriptiva en este sentido de ausencia *total* de movilidad. En primer lugar, porque siempre existen azares que impiden el cumplimiento de lo socialmente prescrito o deseable a quienes están interesados en la inmovilidad. En segundo lugar, porque existen siempre lagunas que permiten saltar de una clase a otra (o de una casta a otra) a quienes están interesados en la movilidad. En tercer lugar porque siempre hay movilidad legítima *en el interior* de las clases y las castas.

Pero, pese a todo esto, hay sociedades que, social y sociológicamente, se construyen como modelos de sociedades adscriptivas.

Supongamos, pues, que el campo de referencias del par conceptual adquisición-adscripción excluye una proporción constante de "azares" comunes a todas las sociedades, incluyendo las más adscriptivas, por un extremo, y también una proporción constante de herencia familiar común también a cualquier sociedad, incluyendo la más adquisitiva, por el otro. En vez de movilidad y herencia idealmente perfectas, *los extremos del campo de referencias relevante serían ahora un tanto más estrechos.*

Ahora bien, Jencks interpreta sus datos desde el punto de vista de la igualdad perfecta, y concluye que, siendo la herencia menos importante que el azar o la suerte, seguirían subsistiendo fuertes desigualdades sociales aunque se eliminara la herencia, incluyendo la herencia familiar, e incluso aunque se igualaran todas las características personales. Pero, como el mismo Jencks dice, los reformadores igualitarios no se han fijado en *todas* las características personales, sino sólo en algunas, y tampoco han buscado siempre la igualdad absoluta, sino sólo la eliminación de las *desigualdades injustas*. Además, si se adopta el punto de vista común de que son injustas las desigualdades debidas al origen y no las debidas al mérito, resulta que tales desigualdades injustas no son tan pequeñas en todos los países como en Estados Unidos. En los Estados Unidos la desigualdad debida a la adscripción es aproximadamente igual que la debida a la adquisición, pero en España es el doble. En Estados Unidos se heredan, directa o indirectamente, la cuarta parte de las desigualdades existentes, pero en España se heredan por lo menos el cuarenta por ciento; corrigiendo errores de medida, Jencks llega a dar la cifra de 32 por ciento para Estados Unidos, lo que en España se transformaría con toda seguridad en más de un 50 por ciento. Cifras importantes, incluso consideradas al contraluz de la desigualdad total del 100 por cien, pero mucho más si se insertan en ese campo más estrecho de desigualdades relevantes.

Al contrario que Jencks, Bourdieu sugiere la imagen de sociedades casi perfectamente adscriptivas que se transforman en sociedades pseudo-adquisitivas para que todo siga igual. Pues lo que en realidad ocurre es que la transmisión directamente familiar de la desigualdad se ha pasado a una transmisión estadística, a nivel de la clase o colectivo de familias, pagándose un precio por el ocultamiento que este nuevo método posibilita.

Puede identificarse este precio con el porcentaje de varianza redistribuidora de la educación, siendo la varianza reproductora lo que se obtiene a cambio. El mecanismo vendría a ser aproximadamente análogo al impuesto de transmisiones. Podemos considerar que las estrategias de reproducción directa e indirecta son complementarias, y considerar el impuesto de transmisiones en relación al total potencialmente transmisible, pues esta es la hipótesis implícita en las consideraciones de Bourdieu. Pues bien, el precio o impuesto por la transmisión difiere notablemente en los distintos países: en España es aproximadamente entre $1/3$ y $1/4$, en Inglaterra y Estados Unidos *la mitad* de las hipotéticas posibilidades de transmisión. Si en lugar de estas hipotéticas posibilidades tomamos como punto de comparación lo que realmente se conserva, resulta entonces que el precio está en torno a la *mitad* de lo que se conserva en España, y es igual en los USA, precio decididamente alto, que obliga a pensar si merece la pena y si la hipótesis de Bourdieu puede considerarse correcta.

d) Todo esto permite responder aproximadamente a la cuestión de *cuán*

meritocrática es la sociedad española, tanto en términos relativos a su propia desigualdad como en términos relativos a lo meritocráticas que son otras sociedades. Quizá convenga recordar en este momento que la situación actual en este terreno tiene sus causas en procesos que han venido ocurriendo a lo largo de periodos de tiempo muy amplios y más bien pasados; desde luego, los entrevistados no se vieron afectados en España, pero tampoco en los Estados Unidos ni en Inglaterra, por la expansión de los sistemas educativos acontecida en la década de los sesenta. Según Halsey, la reforma educativa inglesa de 1944 no cambió prácticamente los coeficientes del modelo, pero, de todas formas, debemos tener presente que estamos hablando siempre de cosas que acontecieron en tiempos pretéritos. Los padres entrevistados tienen edades que oscilan entre los 35 y los 65 años; por consiguiente, sus padres estudiaron entre fines del siglo XIX y los primeros 40 años del XX, y han ejercido sus ocupaciones como mínimo durante todo este siglo. Así pues, cuando hablamos de movilidad social en España nos estamos refiriendo al resultado de procesos que acontecieron en este espacio de tiempo. Los datos de Blau-Duncan y Halsey, que utilizamos como término de comparación, se refieren, asimismo a igual prolongado período de tiempo en sus respectivos países.

Queda así planteado el problema desde la perspectiva de la evolución de las sociedades. Relativamente a sí misma, y si tomamos la palabra meritocracia en sentido estricto, España es menos meritocrática, pero no mucho, que Estados Unidos e Inglaterra relativamente a sí mismas, es decir, a su desigualdad total en prestigio. En relación con la herencia, España es mucho menos meritocrática, o, dicho de otro modo, España es *además mucho más adscriptiva que los Estados Unidos y que Inglaterra*. Si es cierto que a medida que avanza la industrialización acontecen los procesos de sustitución de la herencia por el logro de que antes hablamos, cabe plantear las siguientes preguntas. ¿Estaban Inglaterra y los Estados Unidos hace años en la situación en la que se encuentra ahora España? ¿Llegará España, a medida que avanza el proceso de modernización a una situación semejante a la de los Estados Unidos o Inglaterra? ¿Será o no será la expansión del sistema educativo quien acabe minando la importancia de la herencia directa en España? ¿O bien, en vista de que son compatibles grados diversos de meritocracia redistribuidora y de herencia, permanecerá la importancia de la herencia pese a los avances de la industrialización, como un rasgo estructural característico de la sociedad española? ¿Aumentará con la industrialización solamente la cantidad de varianza no explicada por el modelo, es decir, los efectos redistribuidores de las variables que no hemos medido, en vez de aumentar la influencia de la educación?

Estas preguntas remiten a un análisis dinámico, que se intenta en el capítulo siguiente.

Notas del CAPITULO IV

(1) GIROD, R.: *Inégalité, Inégalités*. PUF, París, 1977, p. 104, atribuye al origen social un 9,5 por ciento de la varianza en el status ocupacional.

(2) Probablemente BELL lleve parte de razón, como JENCKS reconoce (*Who Gets ahead*, op. cit. p. 306), y entre los elementos de que depende la varianza no explicada se encuentren determinantes obvios de la posición social, como la inteligencia, o el esfuerzo, y determinantes mucho más azarosos. Podemos también pensar que esta varianza no explicada está sobreestimada, pero ya hemos visto respecto a la educación, y lo veremos pronto respecto a la ocupación, que tal sobreestimación no puede ser muy grande.

- (3) HAUSER y FEATHERMAN, op. cit., 1977.
 (4) JENCKS, C. y otros: *Who gets ahead*, op. cit., c. IV.
 (5) J. CARABAÑA: "Homogamia y movilidad social", *REIS*, n.º 21, 1983.
 (6) JENCKS, C. y otros: *Who gets ahead*, op. cit., p. 73.
 (7) JENCKS, C. y otros: *Who gets ahead*, op. cit., p. 76.
 (8) MIGUEL, A. de "Análisis general de la movilidad social"; DIEZ NICOLAS, J.: "Motivaciones, aspiraciones e información en la promoción social"; ambos en *La promoción social en España*, Centro de Estudios Sociales de la Sta. Cruz del Valle de los Caídos, Madrid, 1966. También DIEZ NICOLAS, J. y PINO ARTACHO, J. del, "Estratificación y movilidad social en España en la década de los años 70", en FRAGA IRIBARNE, M., VELARDE FUERTES, J. y CAMPO URBANO, Salustiano del *La España de los años 70. Vol. I, La Sociedad*, Madrid, 1972.
 (9) CAMPO URBANO, Salustiano del y GONZALEZ SEARA, L.: "Análisis de un grupo de la élite española" en *La promoción social en España*, op. cit.

CUADRO 4.1.

MATRICES DE CORRELACIONES EN INCIE, ESTADOS UNIDOS E INGLATERRA Y GALES. TAMBIEN MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS DE LA MUESTRA INCIE

a) INCIE					
	1	2	3	4	5
1. Educación del padre	1				
2. Ocupación del padre	.678	1			
3. Educación	.633	.582	1		
4. Primera ocupación	.515	.521	.734	1	
5. Ocupación actual	.505	.538	.674	.663	1
Medias	5,29	34,8	8,6	24,5	40
Desviaciones típicas	4,78	19,9	6,3	23,9	22,9

b) Estados Unidos (abajo) e Inglaterra (arriba)					
	1	2	3	4	5
1.	1	.385	.345	.251	.224
2.	.516	1	.358	.303	.363
3.	.453	.438	1	.555	.530
4.	.332	.417	.538	1	.487
5.	.332	.405	.596	.541	1

Fuentes: Estados Unidos: P. M. Blau y O. D. Duncan. *The American Occupational Structure*, John Wiley & Sons, New York, 1967, p. 169-70.
 Inglaterra: A. H. Halsey, "Towards Meritocracy? The case of Britain", en A. H. Halsey y S. Karabel, *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press, Oxford, 1977, p. 178.

CUADRO 4.2.

COEFICIENTES DE REGRESION STANDARDIZADOS (COEFICIENTES DE CAMINO O PATH) Y COEFICIENTES DE DETERMINACION. MUESTRA DEL INCIE

Variables dependientes	Variables independientes				Coeficiente de determinación (R ²)	
	Educación del padre	Ocupación del padre	Educación	Primera ocupación		
Educación	.441	.283			.444	
Primera ocupación	<i>ns</i>	.188	.635		.546	
Ocupación actual	a)	.251	.381		.330	
	b)	<i>ns</i>	.255	.541		.502
	c)	<i>ns</i>	.197	.346	.306	.543

CUADRO 4.3.

COEFICIENTES DE REGRESION METRICOS/STANDARDIZADOS DEL PRESTIGIO OCUPACIONAL SOBRE EL ORIGEN SOCIAL, LA EDUCACION Y LA PRIMERA OCUPACION. INCIE

Variables Dependientes	a) Educación operacionalizada como años				C	R ²
	Variables Independientes					
	Educación del padre	Ocupación del padre	Educación	Primera Ocupación		
Educación	.583/.441	.089/.283			2,38	.444
Primera Ocupación	a) 1,57/.315	.368/.307			-7,15	.325
	b) .444 ^x /.088 ^x (.263)	.184/.162	1,94/.513		-1,31	.472
Ocupación actual	a) 1,24/.259	.418/.363			18,8	.326
	b) .247 ^x /.051 ^x (.258)	.265/.230	1,70/.470		14,7	.450
	c) .081 ^x /.017	.192/.167	.986/.271	.372/.387	15,2	.528

b) Educación operacionalizada como título

Variables Dependientes	Variables Independientes				C	R ²
	Educación del padre	Ocupación del padre	Educación	Primera Ocupación		
Educación	.533/.416	.018/.264			.698	380
Primera Ocupación	a) 6,801/.310	.391/.327			-.094	330
	b) 1,18 ^x /.054 ^x	.196/.164	10,5/.616		-7,35	566
	(.967)					
Ocupación Actual	a) 5,28/251	.439/.381			16,1	328
	b) .624 ^x /.03 ^x	.278/.241	8,7/.530		16,2	503
	(1.00)					
	c) .295 ^x /.014 ^x	.220/.191	5,6/.342	.293/.305	12,3	543
	(.965)					

x Coeficientes no significativos.

CUADRO 4.4.

VALORES DE LAS CORRELACIONES ENTRE ORIGEN SOCIAL, EDUCACION Y OCUPACION SEGUN DIVERSAS FUENTES ESPAÑOLAS

	1 INCIE (a)	2 INCIE (b)	3 Foessa 66	4 IOP 66	5 INE 68
1. Ocupación/educación del padre	.678	.63	—	.63	—
2. Ocupación del padre/educación del hijo	.58	.52	.49	.49	—
3. Educación del padre/educación del hijo	.63	.58	—	.45	.64
4. Ocupación del padre/ocupación del hijo	.54	.54	.62	.62	.61
5. Educación del padre/ocupación del hijo	.51	.49	—	.45	.43
6. Educación/ocupación del hijo	.64	.68	.57	.59	.61

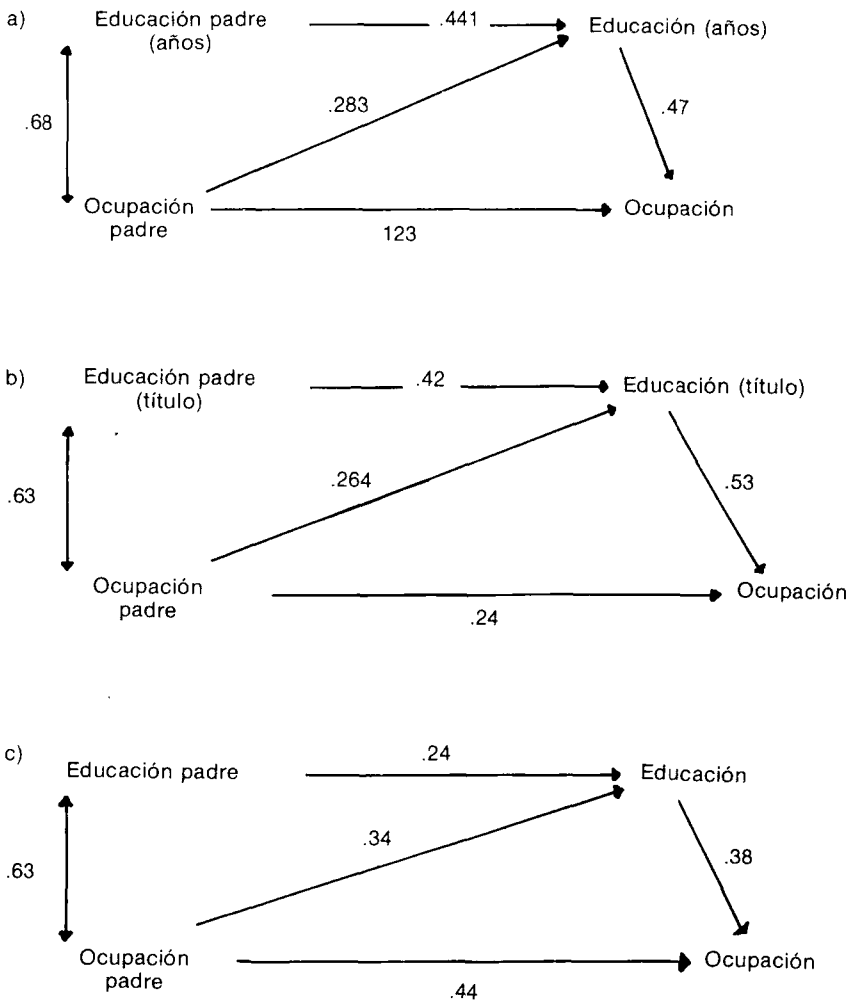
(1) INCIE, con educación operacionalizada como *años de estudios*.
 (2) INCIE, con educación operacionalizada como *título*.
 (3) Informe Foessa, 1966.
 (4) Instituto de la Opinión Pública, 1966.
 (5) INE, Encuesta de Equipamiento y Nivel cultural de las Familias, 1968.

Fuentes: 1 y 2, Encuesta del INCIE.
 3 a 5, Díez Nicolás y otros, op. cit.

CUADRO 4.5.

**COEFICIENTES DE CAMINO DEL MODELO BLAU-DUNCAN
OBTENIDOS DE**

- a) INCIE, educación medida en años
- b) INCIE, educación medida en títulos
- c) IOP 66, según Díez Nicolás y otros



CUADRO 4.6.

DESCOMPOSICION DE LOS EFECTOS DE LOS ANALISIS DE CAMINO DEL CUADRO 4.5.

	Educación del padre			Ocupación del padre			Total origen			Educación		
	INCIE a)	INCIE b)	IOP 66	INCIE a)	INCIE b)	IOP 66	INCIE a)	INCIE b)	IOP 66	INCIE a)	INCIE b)	IOP 66
Efecto causal directo	.051 ^x	.030 ^x	.00	.23	.24	.44	.28	.26	.24	.47	.53	.38
Efecto causal indirecto	.207	.220	.09	.13	.14	.12	.33	.36	.22	—	—	—
Otros efectos	.247	.240	.36	.17	.15	.06	.42	.39	.42	.16	.14	.22
r	.505	.490	.45	.54	.54	.62	.57	.57	.62	.63	.67	.59
Varianza propia	.025	.015	.00	.125	.13	.27	.15	.145	.27	.30	.36	.23
Varianza causal	.13	.12	.04	.19	.20	.35	.33	.33	.39	.30	.36	.23
Varianza añadida	—	—	—	—	—	—	.05	.05	.12	.125	.175	.105

x Coeficientes no significativos.

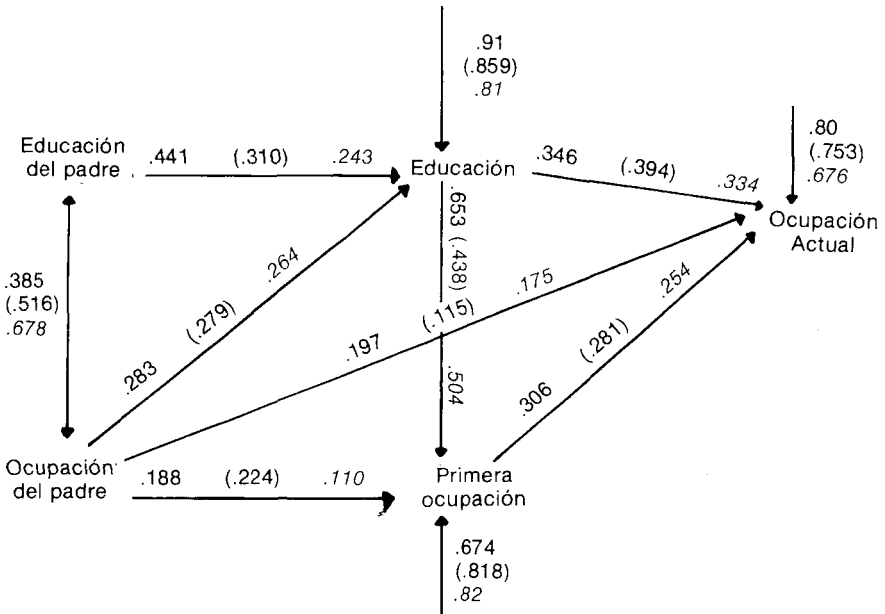
CUADRO 4.7.

DESCOMPOSICION DE LA VARIANZA TOTAL Y LA EXPLICADA EN PORCENTAJES, SEGUN FACTORES EXPLICATIVOS. ANALISIS DE CAMINO DEL CUADRO 4.5.

	INCIE (a)	INCIE (b)	IOP 66
1. Adscripción directa	15 (33)	14,5 (29)	27 (54)
2. Meritocracia	30 (66)	36 (71)	23 (46)
a) Meritocracia reproductora	17,5 (39)	18,5 (37)	12,5 (25)
b) Meritocracia redistribuidora	12,5 (28)	17,5 (35)	10,5 (21)
Total	45 (100)	50,5 (100)	50 (100)
3. Primer empleo	7,8	4	(no incluido en el modelo)
4. Otras variables	47,2	45,7	50
Total	100	100	100

CUADRO 4.8.

MODELO GRAFICO, PATH ANALYSIS. (ENTRE PARENTESIS LOS COEFICIENTES PARA ESTADOS UNIDOS, SUBRAYADOS LOS INGLES)



CUADRO 4.9.

DESCOMPOSICION DE LAS CORRELACIONES EN EFECTOS, Y VARIANZAS CAUSALES Y AÑADIDAS

	Educación del padre			Ocupación del padre			Educación			Primera ocupación			Total		
	INCIE	USA	Ingl.	INCIE	USA	Ingl.	INCIE	USA	Ingl.	INCIE	USA	Ingl.	INCIE	USA	Ingl.
Correlaciones	.505	.332	.224	.538	.405	.363	.674	.596	.530	.663	.541	.487			
Efecto directo	.0	0	0	.197	.115	.175	.346	.394	.334	.306	.281	.254			
Efecto indirecto	.238	.160	.112	.210	.206	.150	.194	.123	.128	—	—	—			
Efecto causal total	.238	.160	.112	.410	.321	.325	.541	.517	.462	.306	.281	.254			
Efectos correlacionados	.267	.162	.112	.128	.084	.038	—	—	—	—	—	—			
Efectos espúreos	—	—	—	—	—	—	.134	.079	.068	.354	.260	.233			
Varianza causal	.120	.052	.025	.217	.130	.118	.364	.307	.245	.202	.152	.124			
Varianza añadida	—	—	—	.328	.181	.140	.174	.198	.17	.041	.053	.05	.54	.43	.36

Fuentes: Cuadros 4.1 a 4.3.

CUADRO 4.10.

DESCOMPOSICION EN PORCENTAJES DE LA VARIANZA TOTAL Y LA EXPLICADA, SEGUN FACTORES EXPLICATIVOS

	INCIE	USA	Inglaterra
1. Adscripción directa	14 (26)	7 (16)	6,5 (18)
2. Meritocracia	36 (66,5)	31 (72)	24,5 (68)
a) Meritocracia reproductora	19 (35,5)	11 (26)	7,5 (21)
b) Meritocracia distribuidora	17 (31,5)	20 (46)	17 (47)
3. Primer empleo	4 (7,5)	5 (12)	5 (14)
Total variables en el modelo	54 (100)	43 (100)	36 (100)
4. Otras variables	46	57	64
Total	100	100	100

Fuentes: Cuadros 4.1. a 4.3.

CUADRO 4.11.

COEFICIENTES DE REGRESION DEL PRESTIGIO OCUPACIONAL SOBRE VARIABLES DE ORIGEN SOCIAL Y EDUCACION INCLUYENDO MEDIDAS DE LA INTELIGENCIA, SEGUN DIVERSAS FUENTES DE EE.UU.

	Coeficientes Standardizados										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ingreso del padre	no	no	no	no	no	no	ns	.017 (ns)	.03 (ns)	no	no
Educación del padre	.04	.04	.04	.ns	.ns	.ns	.ns	.046	.025 (ns)	no	no
Ocupación del padre	.12	.12	.09	.12	.157	.07	.09	.065	.058	.123	.11
Número de hermanos	-.04	no	no	no	no	no	no	no	no	-.032	-.04
Inteligencia infantil	no	.08	.08	ns	ns	.11	.06 (ns)	no	.112	no	no
Inteligencia madura	.10	no	no	.09	.10	no	no	no	no	no	nc
Origen rural	no	no	no	no	no	no	no	no	no	-.019	no
Educación	.52	.53	.51	.49	.504	.54	.54	.584	.535	.496	.56
Edad	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	.17
R ²	.44	.44	.375	.391	.443	.405	.390	.395	.406		.38

- Fuentes:**
1. DUNCAN y otros, OCG, 1972, pág. 100.
 2. DUNCAN y otros, datos OCG, 1972, pág. 103.
 3. DUNCAN y otros, datos DAS, 1972, pág. 103.
 - 4, 5. JENCKS y otros, 1972. Correlaciones "observados" y "verdaderos" (corregidos). Datos OCG y otros.
 6. SEWELL y HAUSER, 1975. Datos de Winseonsin, pág. 66.
 7. ALEXANDER y otros, 1975. Datos de 538 sujetos seguidos de 1955 a 1970.
 8. SEWELL y HAUSER, 1975. Ibidem. Ingresos *sin* inteligencia.
 9. SEWELL y HAUSER, 1975. Ibidem. Ingresos e inteligencia.
 10. HAUSER y FEATHERMAN, 1976. Datos del OCG 1973.
 11. MCLENDON, 1976, Datos NORC 1972-74.

CUADRO 4.12.

VARIANZAS EN LA OCUPACION EXPLICADAS POR EL ORIGEN SOCIAL, SEGUN VARIAS FUENTES DE LOS EE.UU.

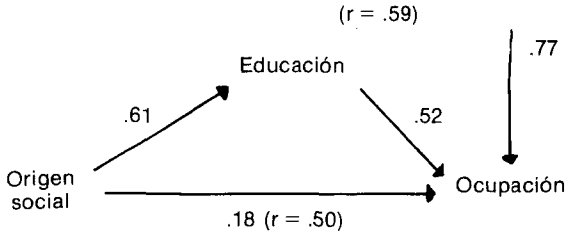
	R ²	Variables controladas
1. Sewell y Hauser, 1975	a) .096	Educación y ocupación del padre.
	b) .191	Educación y ocupación del padre, inteligencia en edad infantil.
	c) .102	Educación, ocupación e ingresos del padre.
	d) .200	Las de c) más inteligencia en edad infantil.
2. Duncan y otros, 1972	.28	Educación y ocupación del padre, número de hermanos, inteligencia en edad infantil.
3. Jencks y otros, 1979		Raza, procedencia étnica, padre nativo de USA, educación y ocupación del padre, padre no manual, educación de la madre, región de nacimiento, origen rural, número de hermanos, sin padre en casa a los 15 años, ingresos paternos, religión.
a) OCG II, 1973	.226	Todas excepto padre nativo USA.
b) OCG II, 1973	.208	Todas excepto padre nativo USA, región de nacimiento, educación de la madre, religión.
c) OCG, 1962	.247	Todas menos ingresos paternos, más interacciones.
d) PA, 1965	.178	Todas menos ocupación del padre y padre white collar, educación de la madre e ingresos; más interacciones.
e) PSID, 1972	.169	Todas menos educación de la madre e ingresos.
f) Veterans, 1964	.128	Todas menos número de hermanos, educación de la madre, ingresos paternos, padre nativo USA.
h) NORC, hermanos	1) .189	Todas menos padre nativo USA, educación madre, región de nacimiento, ingresos paternos y religión.
	2) .371	Correlación entre hermanos.
i) Talent, hermanos	1) .141	Raza, educación y ocupación del padre, hermanos, sin padre en casa a los 15 años.
	2) .321	Correlación entre hermanos.
j) Kalamazoo, hermanos	1) .125	Todas menos ingresos paternos y religión.
	2) .309	Correlación entre hermanos.

Fuentes: 1. H. W. Sewell y R. M. Hauser, *Education, Occupation and Earnings*, op. cit. p., 60 ss.
 2. Duncan y otros, *op. cit.*, p. 101.
 3. Jencks y otros, *op. cit.*, 1979. Tablas 3.1 y A.3.1.

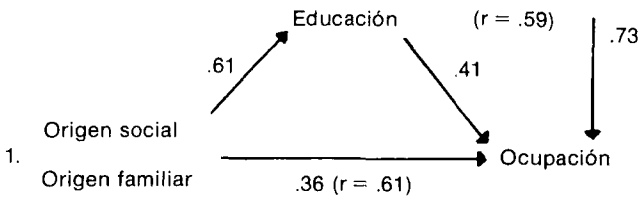
CUADRO 4.13.

COEFICIENTES DE CAMINO DE LA INFLUENCIA DEL ORIGEN SOCIAL Y EL ORIGEN FAMILIAR SOBRE EL PRESTIGIO OCUPACIONAL (ESTADOS UNIDOS)

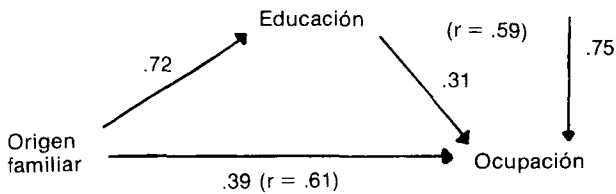
1. Origen social, educación y ocupación



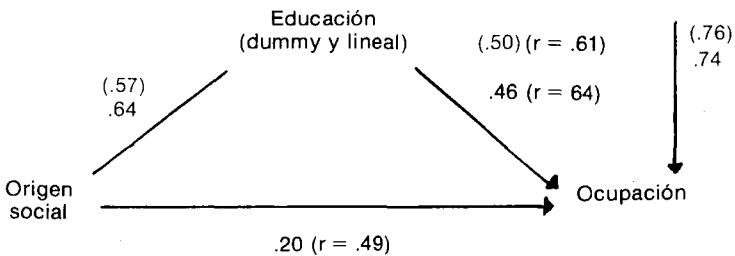
2. Origen social y educación, origen familiar y ocupación



3. Origen familiar, educación y ocupación



4. Origen social, educación (dummy y lineal) y ocupación



Fuentes: Los gráficos son una elaboración propia a partir de informes dispersos en Jencks y otros, *Who gets ahead*, *op. cit.* Los datos utilizados provienen siempre de la muestra de 300 hermanos del NORC, considerada como la más digna de confianza por los autores del informe, excepto en 4, donde la muestra es la general OCG.

1. Origen social. El origen social comprende la educación y la ocupación del padre, la raza, si el padre era obrero, el medio rural, el número de hermanos, la procedencia étnica, si el padre permanecía en el hogar cuando el hijo tenía 16 años. Así medido, el origen social llega a explicar una varianza del 25 % (p. 62), lo que equivale a una correlación múltiple de .50. Entre 60 y 70 por ciento de esta influencia es indirecta a través de la educación (cuadro 3.3); se asume para el cálculo que la proporción exacta es el 64 %. La correlación entre educación y ocupación es de .59 (tabla A2.6). Controlando el origen social, el efecto lineal de la educación disminuye en un 12 % (p. 170, nota; cuadro A6.1). El coeficiente de regresión sobre la educación es, por tanto, de .52. De todo esto resulta una correlación entre origen social y educación de .61 (no hay en *Who gets ahead?* ninguna información al respecto).

2. Origen familiar. Como la correlación entre el prestigio ocupacional de los hermanos es de .37, la correlación entre origen familiar y ocupación será de $.37^{1/2} = .61$. El coeficiente de regresión sobre la educación es 31 % menor que la correlación, por tanto $.59 \times .69 = .41$. (p. 170 nota). El coeficiente sobre el origen familiar es de .36 (tabla 3.3). Resulta de esto una correlación de .61 entre origen familiar y educación.

3. Según el cuadro A6.1, la correlación entre origen familiar y educación es de .72, pues la correlación entre la educación de los hermanos NORC es de .52. Probablemente, Jencks y sus colaboradores utilizaran antes la correlación entre origen social y educación (.61) en lugar de la correlación entre origen familiar y educación. Cabe también que haya errores en su informe. En todo caso, este gráfico 3 muestra los coeficientes de regresión que se obtienen a partir de las correlaciones de la muestra NORC, sin atenerse a ninguna otra información.

4. Muestra OCG de 1962. La correlación lineal educación-ocupación es de .61, la correlación múltiple de las tres variables dummy (escuela elemental, media y título de Bachelor) es de .64. (cuadros A6.1 y 6.2). La varianza explicada por el origen social es de 24 % (cuadro A3.1), por la educación dummy de 41 %, por ambos de 45 %. Por la lineal 37 por ciento, por ambos 41 %. La correlación entre educación y origen está inferida de los demás valores.

CUADRO 4.14

COMPARACION DE LA VARIANZA EXPLICADA, DESCOMPUESTA SEGUN FACTORES EXPLICATIVOS, SEGUN DIVERSAS FORMULACIONES DEL MODELO

	1	2	3	4	5	6
Adscripción directa	7	9	22	24	10	10
Adscripción indirecta (Meritocracia reproductora)	11	16	15	13	14	14
Meritocracia distribuidora	20	15	9	5	21	17
Total	38	40	46	42	45	41
Otras variables	62	60	54	58	55	59

Fuentes: 1. Distribución según el modelo original de Blau-Duncan (V. cuadro 4.10). 2. Utilizando 7 variables de origen social (v. cuadro 4.13). 3. Utilizando origen familiar y la correlación entre origen social y educación (v. cuadro 4.13). 4. Utilizando origen familiar para educación y ocupación (v. cuadro 4.13). 5. Descomponiendo la educación en tres niveles (v. cuadro 4.13). 6. Los mismos datos, con educación lineal.

CUADRO 4.15.

**COEFICIENTES DE REGRESION METRICOS Y STANDARDIZADOS Y VARIANZA EXPLICAN EN EL PRESTIGIO
OCUPACIONAL POR EL ORIGEN SOCIAL Y LA EDUCACION (1). MODELO AMPLIADO**

Variables independientes	Variable dependiente: prestigio ocupacional			
	a)	b)	c)	d)
Ocupación del padre	.415/.360	.279/.242	.231/.201	.179/.155
Título académico del padre	4,90/.233	.655 ^x /.031 ^x	.201 ^x /.009 ^x	.025 ^x /.001 ^x
Padre empleado	16,8/.171	8,80/.089	.8,17/.082	8,73/.088
Padre empresario	10,5/.159	6,11/.093	4,84/.073	5,23/.079
Padre manual de los servicios	8,82/.105	4,9 ^x /.06 ^x	5,10 ^x /.060 ^x	5,33/.06
Años de estudios		1,04/.272	.684/.179	.610/.160
Título universitario		20,1/.295	13,7/.201	13,05/.191
Primer empleo			.271/.282	.23/.240
Ocupación del suegro				.161/.146
C	14,45	15,96	15,7	13,8
R ²	.381	.530	.564	.575
R ² añadida	.33-5	.15	.034	.011

(1) Incluye como variables independientes la clase social del padre y el prestigio ocupacional del suegro.
x Coeficientes estadísticamente no significativos.

**CAPITULO V. TENDENCIAS SECULARES Y
TENDENCIAS VITALES:
¿AUMENTA LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES?**

En el capítulo segundo quedaron debidamente reseñadas las predicciones teóricas con las que este capítulo tendrá que ver, así como lo que constituirá su dificultad principal: que las tendencias de los coeficientes de regresión obtenidos de las diferentes cohortes en que puede dividirse una muestra transversal pueden ser resultado de los fenómenos estructurales que afectan a la igualdad de oportunidades y al proceso de estratificación en el tiempo, y, a la vez, resultado de fenómenos del ciclo vital que afectan al proceso de logro de status a lo largo de la vida de los individuos. Distinguir lo que es "efecto edad" de lo que es "efecto generación" es tarea complicada, y más si tenemos en cuenta que las teorías hacen predicciones muy distintas sobre cada uno de ellos.

En la primera parte de este capítulo se analizan las tendencias de la igualdad de oportunidades ante la educación, donde las posibilidades de intervención del efecto edad son prácticamente nulas. A continuación se examinan las mismas tendencias para la ocupación, donde las posibilidades de confusión son más grandes; más tarde se examina lo referente al primer empleo, sirviéndose de predicciones específicas de las teorías credencialistas, en un intento de separar ambos efectos.

1. ORIGEN SOCIAL Y OCUPACION, ¿AUMENTA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

La división de una muestra en submuestras de diversas edades refleja con mucha probabilidad tendencias históricas o seculares cuando la variable dependiente es la educación, sin apenas posibilidad de que la edad aporte elementos de confusión. En efecto, la educación es algo que se adquiere en un momento determinado del tiempo, que, formalmente al menos, es decir, tal como suele medirse, no se pierde con los años y que rara vez se aumenta cursando otros estudios formales en la madurez o la senectud.

a) El cuadro 5.1 refleja los coeficientes métricos y standardizados y las varianzas explicadas por el origen social en varias submuestras de la muestra total del INCIE. En general, cabe decir que se observa una *tendencia al aumento de la igualdad de oportunidades*, pues la educación está menos determinada por el origen social en los de menor edad que en los de mayor edad.

En efecto, tanto los coeficientes como, más concretamente, los porcentajes de varianza explicados en las dos divisiones por cohortes, indican la existencia de esta tendencia. El origen social explica un 10% más de varianza en los de más de 45 años que en los de menos. Si se divide la muestra en tres cohortes de edad, la varianza explicada aumenta sistemáticamente con ésta,

habiendo una diferencia de un 6 % entre los de menos de 42 años y los de más de 48.

Evidentemente, no se trata de tendencias mecánicas sin relación con los acontecimientos históricos. Así, la generación mayor de las tres que distinguimos hizo la mayor parte de sus estudios antes de la guerra, la generación intermedia entró en educación primaria durante la guerra y la generación más joven hizo todos sus estudios, incluidos los primarios, después de la guerra. Probablemente, esta coyuntura histórica sea la razón de que el descenso de varianza explicada en las tres cohortes no sea tan evidente como lo hubiera sido de haber seguido el desarrollo económico del país en curso normal, no turbado por la violencia y el retroceso económico que siguió a la guerra. Así, si nos fijamos en las varianzas explicadas cuando la educación se operacionaliza como título, que apenas si hemos comentado porque son sistemáticamente menores que cuando se la operacionaliza como años, vemos que precisamente la generación intermedia tiene una varianza explicada menor que las otras dos, lo que quizás pueda no ser ajeno a la confusión en la relación entre años de estudio y título introducida por la guerra.

Si la evolución de las varianzas parece confirmar inequívocamente la disminución del nexo entre origen social y educación al transcurrir el siglo, la de los coeficientes es equívoca: el coeficiente de la educación del padre ha aumentado al pasar el tiempo, mientras que el coeficiente de la ocupación del padre ha disminuido su importancia. No encuentro una interpretación menos arbitraria que cualquier otra para este fenómeno.

La urbanización parece una fuerza importante en el proceso responsable del debilitamiento de este nexo. Las dos últimas filas de coeficientes corresponden a la submuestra de origen no rural y a la de origen rural; como puede apreciarse, el origen social explica un 10 % más de varianza en la educación de aquellos cuyos padres se dedicaban a la agricultura que en la de aquellos cuyos padres tenían ocupaciones urbanas. Además, cuando separamos estas submuestras, la varianza explicada en cada una de ellas es menor que cuando tomamos la muestra en conjunto, lo que significa que el origen rural tiene importante influencia, explicando una parte de la varianza en la dispersión de los estudios de la gente, que no podemos precisar por no haber introducido la variable *origen rural* en las ecuaciones de regresión.

En conjunto, por tanto, parece que puede concluirse que con el proceso de modernización, o más simplemente, a lo largo de este siglo, y antes de que se produjera la expansión educativa de los años 60, *se registra una tendencia al debilitamiento del nexo entre origen social y educación, a la que la urbanización parece no ser ajena*. Es decir, que se ha producido un aumento de la igualdad de oportunidades ante la educación.

b) También en los USA se da una tendencia a disminuir de la relación entre origen social y educación, según los resultados de Featherman y Hauser reflejados en el cuadro 5.2. La división de la población de 25 a 64 años en nueve cohortes permite ver, en la columna 1, que la tendencia ha sido monótona y casi ininterrumpida hasta llegar a los que tenían entre 20 y 24 años en 1973.

Sin embargo, las columnas 2 y 3 revelan que esta tendencia global es resultado de al menos otras dos que van en sentidos opuestos. La tendencia a la igualdad ante la educación es unívoca y pronunciada en lo que se refiere a la enseñanza anterior al *college* (doce cursos, equivalentes a nuestra enseñanza básica y media), como consecuencia de su universalización. En realidad, la educación y la ocupación paternas han perdido *toda influencia*

sobre los años de estudios de los hijos en la última generación, debiéndose la varianza del 13 % explicada al origen rural y urbano y a la composición de las familias. Pero el paso de la escuela al *college* sigue una tendencia inversa, estando cada vez más ligado al origen social, de tal modo que, en este punto clave del sistema, *la igualdad de oportunidades ha venido disminuyendo a lo largo del siglo* (columna 3). Por último, conviene completar el cuadro diciendo que las posibilidades de terminar el *college* una vez comenzado han mantenido una dependencia pequeña y más o menos invariable respecto al origen social.

Hauser y Featherman, que como vimos enfocan la evolución desde la teoría del paso de una sociedad industrial a una sociedad de servicios, concluyen su análisis del modo siguiente:

“Cualesquiera que sean las «necesidades» de una fuerza de trabajo más educada que se deriven de la transición económica de una economía productora de bienes a otra prestadora de servicios, estas exigencias no han configurado un régimen nuevo de acceso a la educación superior. Al contrario, a medida que la media de educación ha alcanzado un nivel cercano al del diploma de *high school*, los diferenciales históricos en años de estudios asociados a causas socioeconómicas no han desaparecido. Más bien, ha habido un mero desplazamiento hacia arriba del nivel de educación, hasta la transición a la enseñanza postsecundaria o del *college*. En esta transición, hay poca evidencia de una disminución de la desigualdad de oportunidades. De todas formas, el impacto total del origen social en el inicio y en la continuación del *college* es modesto, incluso entre las cohortes que más recientemente lo han completado: menos de un cuarto de la varianza responde a las cinco variables de origen” (1).

c) En un estudio realizado en Inglaterra, Halsey cree poder inducir una *tendencia general hacia el aumento de la desigualdad de oportunidades*. Halsey divide su muestra en sólo dos grupos: el más viejo, entre 40 y 59 años, estudió antes de la Ley de Educación de 1944, cuyo propósito básico era la democratización de la enseñanza; el otro, de 25 a 39 años, cursó estudios una vez promulgada y puesta en práctica esta ley. Como puede verse en el cuadro 5.3, los resultados son contrarios a los que la ley se había propuesto alcanzar: los coeficientes de la educación y la ocupación paternas, reflejos de su influencia sobre los años de estudios de sus hijos, son mayores en el grupo más joven. También ha aumentado la varianza explicada por estas dos variables de origen social, que pasa del 15 al 20 %. Halsey concluye que la desigualdad de oportunidades ha aumentado desde la guerra. Su interpretación de los datos tiene inconfundibles resonancias de las formulaciones de los teóricos de la reproducción: “Lo que ha ocurrido es un cambio en los datos de las oportunidades sociales según la clase, y el juego se practica cada vez más mediante estrategias de educación infantil, sobre las cuales las escuelas ejercen como árbitros sirviéndose de sus prácticas de calificación” (2).

d) Como de costumbre, la evidencia empírica es más bien ambigua y, desde luego, no habla por sí misma. Así, invita a la interpretación al mismo tiempo que se resiste a ella.

En la cohorte más joven estudiada por Featherman y Hauser, la educación no superior es prácticamente universal: si teóricamente consta de doce años, su media real es de 11,54 y su desviación típica de 1,37. Desde luego, esa es la razón de la práctica igualdad de oportunidades frente a ella; pero no se trata de *igualdad de oportunidades*, sino de *simple y pura igualdad*. En cambio, cuando sí que se trata de igualdad de oportunidades, es decir, cuando como

en el *college* la probabilidad no es igual a uno para todos, sino aproximadamente 1/3, la desigualdad ha ido aumentando.

Esto puede deberse a que en Estados Unidos la Educación Superior está lejos de ser gratuita, pero también a que se la ha medido en títulos en vez de en años. Tampoco hay que desechar la influencia de los modelos: R. D. Mare ha intentado mostrar con modelos alternativos que los coeficientes de regresión permanecen constantes porque reflejan tendencias contrapuestas del cambio que se neutralizan entre sí: "La estabilidad del proceso de estratificación, tal como la representan los modelos lineales, resulta de las influencias, que se neutralizan entre sí, del descenso de la varianza en la distribución, que presiona a la baja los efectos lineales estimados, de una parte, y, de otra, de una asociación creciente entre el origen socioeconómico y el paso a cursos superiores. El modelo lineal, por consiguiente, resume dos tendencias contrapuestas, y oculta la influencia del cambio social" (3). Si, además, recordamos cómo Boudon infería de sus modelos de simulación un aumento de la igualdad de oportunidades, tenemos que los datos son tan contradictorios como pueda imaginarse.

Cualquiera que sea la razón de estas tendencias, la evidencia no es suficiente para decir que se debilita con el paso del tiempo la dependencia entre las diferencias de origen y las diferencias en educación. La aparente claridad de los datos del INCIE relativos a años de escuela queda enturbiada por los pocos concluyentes resultados que se obtienen con los *títulos*; lo mismo ocurre en la muestra de Halsey y en la de Featherman y Hauser. Tampoco, sin embargo, puede afirmarse una tendencia secular al fortalecimiento de los lazos. Lo más probable es que se trate de un fenómeno complejo, cuya conceptualización es insuficiente cuando se utilizan niveles de agregación tan grandes como estos. De manera que la hipótesis de una mayor relación entre origen social y educación, derivada de la mayor importancia de la educación para la posición social, no puede en absoluto rechazarse, aunque tampoco admitirse sin más. Lo mismo ocurre con las demás hipótesis.

2. LA EVOLUCION DE LA MOVILIDAD SOCIAL

Como vimos en el capítulo II, todo el mundo está de acuerdo en que con el proceso de modernización (como quiera que se lo conciba) aumenta la asociación entre educación y ocupación. También hay consenso en que disminuye la influencia *directa* del origen social sobre la ocupación. Es decir, hay un amplio consenso en el aumento secular de la *meritocracia* en sentido amplio y en la disminución secular de la *adscripción directa*, pero, como vimos, de esto no se deducen consecuencias unívocas acerca de la evolución secular de la movilidad social, es decir, de la *adscripción total* y, en particular, de la *adscripción indirecta*, a través de la educación.

Una razón es la incertidumbre de los teóricos acerca de la relación intermedia entre origen social y educación; como acabamos de ver, esta incertidumbre no es sólo teórica, pues tampoco los estudios empíricos consiguen disiparla. Así, los que sostienen que la igualdad de oportunidades educativas ha venido aumentando, *pueden* sostener que también ha aumentado la movilidad social, mientras que los que sostienen que lo que viene aumentando es la desigualdad de oportunidades ante la educación, sostienen que la movilidad social disminuye o, al menos, aumenta muy poco. Obsérvese que aún cuando hubiera seguridad acerca de los dos nexos, la movilidad

social dependería todavía de las variaciones relativas de ambos, y *no podría afirmarse nada con seguridad*.

Pero además, hemos visto cómo Boudon sostiene que estos razonamientos lineales son siempre defectuosos y que la movilidad social puede mantenerse sumamente estable pese a todos los cambios meritocráticos que hayan estado ocurriendo. Y también hemos dicho que, en el análisis empírico, los elementos “azarosos” obligan a replantear la relación entre adscripción y adquisición.

Para colmo, ni siquiera la relación empíricamente observable entre educación y ocupación es unívoca, pues puede deberse lo mismo a tendencias seculares que a tendencias vitales.

Con vistas a un primer intento de contrastación empírica nos serviremos provisionalmente de una versión simplificada de estas complejas relaciones, suponiendo que hay unas teorías “meritocráticas” y unas teorías de la “reproducción” que sostienen puntos de vista contrapuestos. Según los unos habría que esperar, a lo largo del tiempo, coeficientes y varianzas *declinantes del origen social*, coeficientes y varianzas *en aumento de la educación* y, en particular, *mayor varianza redistributoria de la educación* a medida que pasa el tiempo. Según los otros, habría que esperar *coeficientes de origen directos declinantes*, pero no indirectos; habría que esperar también que los coeficientes de la educación aumentarían, pero *no su varianza redistributiva*, que iría siendo cada vez menor, o al menos, estacionaria; en cambio sería cada vez mayor la varianza reproductora de la educación, en correspondencia con la mayor importancia de la *adscripción indirecta*.

a) Los datos de la muestra INCIE. En las líneas a) del cuadro 5.4 se recoge la ecuación reducida que refleja la influencia del origen social sobre la ocupación; las líneas b) recogen la ecuación con la educación añadida. Estas ecuaciones se han hecho, como en el cuadro 5.1, para diversas submuestras; por un lado, y para evitar posibles sesgos, se han separado los padres con hijos en E.G.B. y los padres con hijos en C.O.U.; por otro lado, tenemos a la población dividida en dos cohortes de edad, mayores y menores de 45, y en tres cohortes de edad, además de según su origen no rural o rural.

Como puede apreciarse la varianza del origen disminuye a medida que pasa el tiempo, siendo menor en las cohortes de edad más jóvenes. La pauta no es ésta en la división en dos cohortes de edad, pero sí en la división en tres; de un 37 % en el grupo de más edad, se pasa a sólo un 25 % en el de menor edad. Esta pauta es casi igualmente clara si se consideran los años que si se considera el título, como puede verse en el cuadro 5.5. Como ocurría ya en la educación, en la cohorte más joven se explica un 12 % menos de varianza que en la cohorte mayor. Así pues, se ha registrado un descenso de la herencia total, es decir, de la adscripción ocupacional, a medida que ha ido pasando el tiempo, y, por tanto, un aumento de la movilidad social.

b) Los coeficientes totales del origen social no presentan una pauta clara cuando se los considera por separado: fluctúan sin que pueda decirse si aumentan o disminuyen. Pero cuando se los toma conjuntamente, presentan la misma pauta descendente que la varianza.

Más difícil es determinar qué ocurre con los coeficientes del origen social una vez controlada la educación, es decir, con la adscripción directa. En principio deberían disminuir, pero parece que no ocurre así. Para empezar, los coeficientes de la educación carecen todos de significatividad estadística, de modo que poco o nada puede decirse sobre ellos. En cuanto a los coeficientes de la ocupación son ligeramente mayores en la cohorte más vieja

que en la más joven, pero son mucho menores (tanto que no alcanzan significatividad estadística) en la cohorte intermedia. Es imposible divisar tendencia alguna con estos coeficientes. Lo que sí puede decirse es que el aumento de la movilidad social que antes constatábamos *no* puede atribuirse a una disminución de la adscripción directa. Por consiguiente, hay que atribuirlo a una disminución de la adscripción indirecta, es decir, a la que se realiza a través de la educación. Puede calcularse que ésta equivale a aproximadamente un 20 % de la varianza total de las dos cohortes de más edad, y a un 11 % en la cohorte más joven. Por consiguiente, parece que la movilidad social aumenta porque disminuye la adscripción indirecta, al contrario de lo que predecía la teoría de la reproducción.

c) En cuanto a los coeficientes *directos* de la educación, que se leen en las filas b), presentan una clara disminución en la división en dos cohortes de edad, y también en la división en tres cohortes, siendo el mayor el correspondiente a la cohorte más vieja y el menor, indudablemente, el correspondiente a la cohorte más joven. La disminución se produce tanto en los coeficientes métricos como en los *standardizados*, con la excepción de que es ligeramente mayor el coeficiente *standardizado* de la cohorte intermedia. Estos coeficientes, por tanto, *van claramente contra la expectativa de todas las teorías que estamos examinando, que preveían un crecimiento secular de la relación entre educación y ocupación.*

Los coeficientes de regresión, por cierto, guardan entre sí una relación semejante a la de las correlaciones de que proceden, pero amplificándola. También las correlaciones descienden con la edad de los individuos de la muestra: de .678 a .546 si se consideran los años de estudios, y de .762 a .595 si consideramos los títulos. La correlación entre educación y ocupación en la cohorte más joven es el 80 por ciento de la correlación en la cohorte más vieja. Los coeficientes *standardizados* guardan una proporción muy semejante; pero los coeficientes métricos dan una disminución mayor, equivaliendo el de la cohorte más joven a un 64 % del de la más vieja. Por otro lado, la correlación múltiple entre origen y ocupación (la raíz cuadrada de la varianza total que explica) desciende de .609 a .504, siendo la segunda el 83 % de la primera. Por consiguiente, podemos afirmar que, si no controlamos el origen social, la influencia de éste y la de la educación sobre la ocupación vienen disminuyendo de modo paralelo. Pero si controlamos el origen, *la disminución de la influencia de la educación viene siendo más rápida, al menos si consideramos los coeficientes métricos y la educación medida en años.*

d) En congruencia con esto, podemos ver que la varianza única de la educación, es decir, la "meritocracia redistribuidora" disminuye también. La educación aporta menos varianza única, cuando se la introduce tras el origen social en las ecuaciones, en las cohortes más jóvenes que en las más viejas. Esto es particularmente claro cuando se operacionaliza la educación en términos de títulos académicos, en lugar de en años. Como puede verse en el cuadro 5.5, la varianza única de la educación es casi la mitad en los menores de 45 años que en los mayores, y lo mismo en los menores de 42 que en los mayores de 48. Mientras en las cohortes más jóvenes la varianza única de la educación, es decir, la *meritocracia redistribuidora*, es un 40 % de la herencia total, en las cohortes más viejas equivale a un 60 % de esta herencia...

Es decir, midiendo la educación en títulos, su importancia redistribuidora disminuye secularmente con mayor rapidez que la herencia global, es decir, que la *adscripción*. En cambio, cuando se consideran los años, es la adscripción la de disminución más veloz. Así pues, *contra lo que todas las*

teorías predecían, disminuye la relación entre educación y ocupación; contra lo que predecía la teoría meritocrática disminuye la influencia redistribuidora de la educación sobre la ocupación; y, contra lo que predecía la teoría de la reproducción, disminuye también la influencia reproductora (es decir, la adscripción indirecta) de la educación sobre la ocupación. Parece todavía más sorprendente que, si se tienen en cuenta las titulaciones académicas en vez de los años de estudio, la disminución de la influencia redistribuidora de la educación es más rápida que la disminución de la influencia del origen social, lo cual equivale a un *aumento relativo de la importancia de la herencia*.

Así pues, la tendencia secular se traduce en disminuciones absolutas tanto de la herencia total, como de la herencia indirecta (meritocracia reproductora), como de la influencia redistribuidora de la educación. Incierto es el ritmo relativo de estas disminuciones. Si medimos la educación en años, disminuye más rápidamente la herencia, si la consideramos como títulos educativos es su influencia la que más velozmente desciende (4).

En suma, según estos datos, todas las relaciones disminuyen según los años van pasando y la gente envejeciendo. Excepto, quizás, la adscripción directa —la influencia inmediata y directa de la posición social del padre sobre la del hijo— todos los demás puntos importantes del proceso de logro de status que hemos estado considerando van teniendo nexos de unión cada vez más débiles. Cada vez es menor la desigualdad de oportunidades ante la educación, pero también la educación tiene menos influencia sobre las oportunidades profesionales. En consecuencia, cada vez hay menor adscripción, pero hay también menor meritocracia: la varianza en el prestigio ocupacional que explican todas estas variables conjuntamente, desciende con cada cohorte, habiendo llegado en la más joven a ser la tercera parte de la varianza total, cuando en la más vieja era la mitad.

¿Desciende más rápidamente la adscripción o la meritocracia? Si ocurriera lo segundo, todavía podríamos darle la razón a una versión relativizada de la teoría de la reproducción; al cabo, lo que ésta afirma es que la educación se está convirtiendo en el vehículo por excelencia de la perpetuación de las diferencias de posiciones de clase, sin afirmar nada sobre su valor absoluto. Si ocurriera lo primero podríamos considerar acertadas las tesis de la industrialización y la terciarización, y más todavía con una interpretación generosa del “azar”. Desgraciadamente, decidirse por una de estas alternativas significa juzgar si el título educativo alcanzado es mejor o peor indicador que los años pasados como escolar o estudiante. Y todo lo que hiciéramos en este sentido sería pura especulación. Sin entrar en sus implicaciones, sin embargo, quede apuntada la hipótesis de que los dos indicadores lo son en realidad de dos variables distintas y que, por tanto, ambos resultados son válidos, dependiendo de lo que entendamos por educación.

Sirva lo anterior, en todo caso, para recordar la precariedad de los datos con los que se ha estado operando. El estudio comparado que sigue servirá, en todo caso, para ponerla de relieve, pues muestra, sobre todo, con qué gran dificultad se sostienen torres mucho más altas.

3. ANALISIS COMPARATIVO: DIFERENCIAS INTERCOHORTE Y DIFERENCIAS INTRACOHORTE

a) Resultados ingleses

A partir del cuadro 5.3 se obtienen con datos ingleses resultados comparables y bien distintos a los que acabamos de comentar. Como ya advertimos, Halsey divide los sujetos de su muestra en dos cohortes. La correlación de

Pearson entre educación y ocupación es, en la más vieja, de .498, y en la más joven ha aumentado a .563. Los coeficientes de regresión correspondientes (de la ocupación sobre la educación) han pasado de .429 a .497 (incluyendo el efecto indirecto a través del primer empleo que aparece en la figura del cuadro 5.3). Por consiguiente, la relación entre educación y ocupación se ha hecho más fuerte, y esta mayor relación es responsable del aumento de la varianza en el prestigio ocupacional explicada por las variables del modelo desde el 30 al 34 % (sin contar el primer empleo), pues la influencia del origen social se ha mantenido aproximadamente igual, en torno al 14 por ciento.

Lo que ha variado en el efecto del origen social es la proporción en que es efecto directo e indirecto. En la cohorte más antigua, un 8 % de la varianza del prestigio ocupacional la explicaba el origen social directamente, y un 5 % indirectamente, a través de la educación. En la cohorte más joven estas proporciones han pasado a ser, respectivamente, un 6 y un 8 por ciento, disminuyendo, por tanto, la adscripción directa, aumentando la indirecta y manteniéndose igual aproximadamente la adscripción total resultado de las dos.

Así pues, tras la Ley de Educación de 1944 hay en Inglaterra *mayor meritocracia e idéntica movilidad social*. Halsey concluye su interpretación de estos datos con frases que recuerdan a Bourdieu y los teóricos de la reproducción:

“El efecto directo de la jerarquía de clase de las familias sobre las oportunidades educativas y los títulos ha aumentado después de la guerra. Al mismo tiempo, la articulación de la educación con el ingreso en el mercado de trabajo se ha hecho más fuerte. Por consiguiente, la educación es cada vez más el mediador en la transmisión del status entre las generaciones. Determina el paso de la escuela al trabajo más completamente ahora que hace una generación y es un mediador con poder independiente de la familia. Institucionalmente, la educación es el principal agente del logro. Pero al mismo tiempo, en el proceso intergeneracional sobre el que tiene influencia creciente, las fuerzas adscriptivas encuentran el modo de expresarse como «lo gro»” (5).

b) Diferencias intra e intercohorte

Sabemos, sin embargo, que tanto las conclusiones de Halsey como las nuestras son precipitadas, pues no tienen en cuenta la posibilidad de que los cambios en los coeficientes y las correlaciones se deban a la diferente edad de los individuos. Cuando se tiene una única muestra transversal de una población y se toman los coeficientes de correlación o regresión sólo si estamos seguros de que se trata de una característica que no ha variado con la edad de las cohortes, de modo que también el coeficiente era de 2.02 para los mismos individuos hace veinte años; pues bien pudiera ocurrir que ese coeficiente hubiera sido entonces también de 1.29 y hubiera aumentado con el tiempo, de tal modo que también la cohorte más joven, cuyo coeficiente es ahora de 1.29, tenga un coeficiente de 2.02 cuando pasen por ella 20 años.

La necesidad de no confundir lo que es efecto edad con lo que es efecto generación resulta evidente cuando, como es el caso, diversas teorías hacen predicciones contradictorias acerca del efecto edad. Según hemos visto, aquellos que consideran la educación como señal predicen que el nexo entre educación y ocupación irá disminuyendo con la edad, mientras que quienes consideran que se trata de capital humano no consideran probable esta disminución. Veamos un ejemplo ilustre de interpretación alternativa de los mismos datos.

Intentando fijar la correlación entre educación y ocupación, Jencks recuerda que puede variar según la edad de la gente. "Las correlaciones son ligeramente mayores para los más jóvenes. Una interpretación posible es que el logro educativo desempeña mayor papel en la determinación del status hoy que en el pasado. Si esto fuera así, promediar la correlación entre grupos de edad sería una equivocación. Pero las comparaciones entre los Censos no apoyan esta interpretación, y tampoco puede apreciarse una tendencia de este tipo en las correlaciones entre educación y ocupación cuando hijos de diferentes edades responden las de sus padres cuando ellos tenían 16 años. Estas correlaciones pertenecen a la ocupación del padre cuando su edad media era de 44 años. Por consiguiente, inferimos que no ha habido aumento de la correlación entre educación y ocupación desde el año 1900, sino que la educación tiene mayor influencia sobre el logro ocupacional de los trabajadores cuando estos son jóvenes que cuando son viejos. Esto tiene sentido, pues esperaríamos que el status posterior estuviera influido de algún modo por el rendimiento en el trabajo. Blau y Duncan, en *The American Occupational Structure* ofrecen una interpretación formal siguiendo las mismas líneas. Si esta interpretación es correcta, al promediar las correlaciones de varios grupos de edad obtenemos una estimación de la ventaja ocupacional media conferida por un determinado nivel de educación"

La cita es larga porque contiene varias manifestaciones notables. En primer lugar, es obvio que a Jencks le interesa esta interpretación, pues la opuesta sería un problema para sus estimaciones. En segundo lugar, no le asombra lo más mínimo que la relación entre educación y ocupación se haya mantenido constante a lo largo del siglo, en torno a .61 para ser más precisos. En tercer lugar, el recurso al Censo es ambiguo y las respuestas de los hijos sobre las ocupaciones de sus padres plantean elementales problemas de fiabilidad. (Entre paréntesis, las respuestas de los entrevistados del INCIE dan para sus padres la misma pauta que para ellos: las correlaciones disminuyen con la edad, de .659 a .606 para los padres de los hombres, de .719 a .626 para los padres de las mujeres). En cuarto lugar, Jencks no considera exenta de sentido la hipótesis credencialista y en quinto y último lugar, la interpretación de Blau y Duncan es exactamente la opuesta de la que Jencks les atribuye.

Según estos autores, la correlación educación-ocupación es de .657 en la cohorte más joven de su muestra, y .576 en la cohorte más vieja. Sin embargo, se deciden más bien por un efecto generación que por un efecto edad basándose en las correlaciones educación— primer empleo:

"Esto puede significar: 1) que la educación se ha convertido en un factor más importante del logro ocupacional en las últimas décadas o 2) que la educación es más importante en el momento que sigue inmediatamente a la terminación de la escuela. Aunque no es posible decidir inequívocamente en favor de una de estas dos interpretaciones, algunos datos permiten hacer inferencias plausibles. La segunda interpretación implicaría que la correla-

ción entre educación y primer empleo es mayor que la correlación entre educación y empleo actual. Sin embargo, la primera es más pequeña que la segunda en todas las cohortes de edad" (7).

Además de los procedimientos sugeridos por Jencks y Blau-Duncan en apoyo de sus respectivas interpretaciones, se puede intentar separar ambos efectos cuando se dispone de datos en dos momentos distintos de tiempo. Tales datos pueden obtenerse retrospectivamente (preguntando hoy cuál era la ocupación de ayer), mediante un *panel* (preguntando a los mismos individuos en dos momentos del tiempo) o replicando una encuesta con otros individuos distintos. Cualquiera de los tres modos tiene inconvenientes, y algunos los vamos a ver en lo que sigue. El primero tiene el problema de la flaqueza humana (no sólo de la memoria), el segundo suele perder muchos individuos, el tercero puede comparar muestras distintas de poblaciones también distintas.

Pero con distintos grados de fiabilidad, este procedimiento permite obtener diferencias *intracohortes* y compararlas con las diferencias *intercohortes*. Las diferencias intercohortes son diferencias de individuos con la misma edad en dos fechas distintas. Al mantener fija la edad, reflejan puramente el efecto generación, y, concretamente, efectos generación específicos para cada edad. Las diferencias intracohortes reflejan los coeficientes de una misma cohorte con diferentes edades en cada momento del tiempo. Reflejan los efectos de la edad en ese período de tiempo, o, más precisamente, la interacción entre una determinada edad y la tendencia estructural o generacional en ese período de tiempo. Dicho de otro modo, ni las diferencias intercohortes revelan tendencias estructurales homogéneas para todas las edades, ni las diferencias intracohortes reflejan puros efectos de la edad para cualquier situación estructural, sino que las primeras reflejan los efectos estructurales modulados por cada edad y las segundas tendencias vitales moduladas por la estructura. Así, entre dos fechas, la relación entre educación y ocupación puede haberse estrechado a la edad de entrar en el mercado de trabajo y haberse relajado a la edad de jubilación. O bien, entre dos edades, la tendencia de la relación a relajarse puede verse contrarrestada por su tendencia a fortalecerse entre dos fechas.

c) Las tendencias en Estados Unidos

A. Lane ha examinado expresamente esta cuestión con datos de 5.814 individuos, divididos en cuatro grupos de edad, y cuya ocupación consta en 1940 y en 1949. Esto permite tanto comparaciones *inter* como *intracohortes*. Los resultados son que no hay diferencias significativas *en las medias* del prestigio ocupacional de los individuos, ni intracohorte ni intercohortes; que no hay diferencias intracohorte en el *coeficiente de regresión* de la educación, pero que sí las hay intercohortes (cuadro 5.6.). "Los rendimientos en status de la educación no cambian con el tiempo, si se toma un enfoque intracohorte. La sucesión de los cohortes es la única fuente de cambio en las relaciones entre educación y ocupación". Estos cambios en el coeficiente se deben a los cambios en la distribución de la educación, cuya media ha subido y cuya desviación típica ha disminuido; ello hace aumentar la pendiente de la regresión, dada la correlación invariable que hay entre educación y ocupación, e implica que "los rendimientos de un año adicional de educación aumentaron, pero no para un nivel dado de educación" (8).

Puede concluirse, por tanto: a) que la pendiente de regresión de la ocupación sobre la educación no varía con la edad. Pero de la constancia de

los coeficientes intracohorte no podemos excluir la tendencia a disminuir que predice el credencialismo, pues tal tendencia puede estar contrarrestada por una tendencia secular al aumento de la que los individuos se benefician dependiendo de la elasticidad de sustitución entre la fuerza de trabajo de diferentes edades. Por consiguiente, la constancia de los coeficientes intracohorte no habla a favor de los que conciben la educación como señal, pero tampoco en contra. b) La pendiente de regresión de la ocupación sobre la educación varía con el tiempo, tendiendo a aumentar para determinadas edades. Pero las correlaciones no varían con el tiempo, por lo que *no puede decirse que la relación sea más estrecha, sino tan sólo que las diferencias importantes son las relativas, no las absolutas*. Un año adicional de educación es más importante porque la distribución de la educación es menor y la de las ocupaciones se ha mantenido constante. Los resultados de Lane vienen así a hablar en favor de los que sostienen que la educación es ante todo un “bien posicional” y que su relación con la ocupación depende de sus respectivas distribuciones, independientemente variables (como Boudon y Thurow) (9).

Lane deja abierta la pregunta de si la variación intercohortes refleja una tendencia o una mera fluctuación. Featherman y Hauser han hecho un análisis semejante al de Lane comparando datos de 1962 y 1973, fecha en que replicaron con sumo cuidado la encuesta de Blau y Duncan de 1962 (OCG). A primera vista, sus datos no dejan lugar a dudas de que se trata de una tendencia.

El cuadro 5.7 transcribe, en las columnas 1 y 2, los coeficientes métricos de orden cero de la ocupación sobre la educación, tanto en 1962 como en 1973. Como puede verse, un año adicional de escuela tiene mayores rendimientos en status en las cohortes más jóvenes. En 1962, la cohorte más joven tiene un coeficiente de 44 % mayor que el de la cohorte más vieja, y un 37 % mayor en 1973.

La columna 3 refleja las diferencias intracohorte, resultado de restar los coeficientes de 1962 de los de la cohorte diez años mayor en 1973. Como puede verse, las cohortes han mantenido sus coeficientes aproximadamente constantes, con la excepción de dos cohortes cuyos aumentos sobrepasan, aunque no mucho, los márgenes de la fiabilidad estadística. Esta constancia se da lo mismo en los de más edad que en los de menos: es decir, ni los que estaban recién entrados en el mercado de trabajo ni los que estaban al borde de la jubilación experimentaron cambios entre 1962 y 1973 en el prestigio asociado a un año de escuela. Esto da cierto pie para generalizar hasta decir que, probablemente y con excepción de ciertas variaciones que no presentan una pauta fija, la relación educación-ocupación no cambia a lo largo de la vida activa.

Si esta generalización es correcta, las diferencias intercohortes de la columna *reflejan una tendencia secular*: a lo largo de todo este siglo, entrar cinco años más tarde en el mercado de trabajo ha venido significando una diferencia de más de medio punto en status por año de educación adicional, aproximadamente. Parece, pues, que la relación entre educación y prestigio ocupacional se ha venido intensificando a lo largo del siglo.

Ahora bien, cabe preguntarse si los coeficientes métricos son una medida adecuada de esta tendencia secular. Vimos antes que Mare sostenía que el coeficiente de correlación es una medida mejor, pues no depende de la distribución de las variables. Y en efecto, la mayor parte del aumento de los coeficientes se debe a la disminución de la desviación típica de los años de escuela. De la generación más vieja a la más joven, la media de educación

pasa de 9,87 a 12,76 años, y la de la ocupación de 36 a 40,9 puntos de prestigio. La desviación típica de la ocupación no cambió (de 24,70 a 24,64), pero la de la educación disminuyó de 3,74 a 2,76. Esto significa que los coeficientes standardizados de orden cero (equivalentes a las correlaciones de Pearson) no aumentarán del mismo modo que los coeficientes métricos.

La columna 5 refleja estas correlaciones para la muestra de 1973. En la muestra de Duncan de 1962 los coeficientes de correlación oscilaban entre .659 para la cohorte más joven y .606 para la más vieja. En 1973 podemos distinguir dos grupos de correlaciones: el grupo de las tres cohortes más viejas, es de aproximadamente .60; el grupo de las restantes cohortes (exceptuando la más joven) oscila en torno a .65. Y justamente la correlación de .66 de los que tienen entre 35 y 39 años es la correlación de la cohorte más joven de 1962. Así pues, se trata aproximadamente de las mismas correlaciones que Duncan, según hemos visto, creía que aumentaban secularmente.

Sin embargo, este aumento secular es distinto del que resultaba de los coeficientes. Es, en primer lugar, mucho más modesto: la correlación más grande es sólo un 10 % mayor que la menor (no 37 %, como los coeficientes). En segundo lugar, no se trata de un aumento gradual, sino de un salto que permite diferenciar dos grupos de coeficientes casi iguales. Tal salto tiene lugar en la cohorte que se incorporó al mercado de trabajo más o menos al acabarse la Segunda Guerra Mundial.

Así pues, si tomamos las correlaciones en lugar de los coeficientes métricos de regresión, lo que podemos concluir es que la relación entre educación y ocupación se hizo en los Estados Unidos un 10 % más intensa a partir de la Segunda Guerra Mundial, y que la situación continúa igual hasta nuestros días (prescindimos por el momento de la correlación en la última generación). Por lo demás, sigue valiendo lo que ya se deducía de los resultados de Lane: la educación parece ser un bien posicional; lo importante no es su nivel absoluto, sino las diferencias con los demás. *Cuando la educación se iguala, las diferencias adquieren mayor importancia.*

d) La fiabilidad de los resultados

El grado de verosimilitud de estas interpretaciones depende de la medida en que los coeficientes reflejen la realidad. Recordaremos que Featherman y Hauser hacían predicciones específicas acerca de la educación superior: en concreto que su relación con el status se habría estrechado más que la de la elemental en la economía de servicios. Pues bien, toda la interpretación anterior deja de sostenerse cuando separamos los efectos correspondientes a la educación preuniversitaria de los efectos de la educación universitaria.

El cuadro 5.8 refleja los coeficientes de regresión del status sobre la educación elemental y la superior, una vez controlado el origen social. Dejemos, por el momento, los coeficientes que están bajo las columnas 2 y centrémonos en los que están bajo las columnas 1 (sin paréntesis). Vemos, en primer lugar, que el efecto de un año de educación primaria o media es por término medio la tercera parte del efecto de un año de *college*, y en segundo lugar que los coeficientes ascienden para luego descender, tanto en 1962 como en 1973. Estas variaciones, sin embargo, no exceden la variabilidad muestral, por lo que Hauser y Featherman las dejan de lado comentando que "son sorprendentemente similares en todos los grupos de edad a pesar de la proximidad decreciente entre educación y ocupación a medida que los trabajadores envejecen" (10).

Pese a todo, merece la pena señalar que esta leve tendencia de los coeficientes se descompone en diferencias intercohortes positivas y no muy grandes y en tendencias intracohorte contradictorias: los coeficientes de las generaciones más jóvenes aumentan positivamente, mientras que los de las mayores disminuyen. Vamos a ver cómo en el *college* ocurre lo contrario, lo que puede explicar que ambos unidos se neutralicen (cuadro 5.9).

Los coeficientes de regresión de la ocupación sobre los años de *college* crecen nitidamente a medida que las generaciones se hacen más jóvenes. Sin embargo, los coeficientes distan de permanecer iguales en el interior de cada cohorte: al contrario que la educación elemental, aumentan en las cohortes más viejas y descienden en las más jóvenes (cuadro 5.9). Esto da al traste con la posibilidad de interpretar unívocamente las diferencias intercohortes como resultado de tendencias del sistema. Además, la desviación típica de los años de *college* no varía con las cohortes.

Pero, sobre todo, las diferencias intercohortes que pueden verse en el cuadro 5.9 reflejan, si acaso, una tendencia *descendente* de los coeficientes de regresión. Mejor dicho, entre 1962 y 1973 la generación más próxima a la jubilación aumentó su prestigio ocupacional en más de dos puntos por cada año adicional de educación, mientras las generaciones más jóvenes quedaban igual y la más joven era víctima de un proceso inverso y cada año adicional de *college* le suponía más de un punto *menos* de prestigio que a los de su misma edad en 1962.

Hauser y Featherman habían esperado cambios debidos a la diferente calidad de la escuela, pero les resulta difícil aceptar que la calidad haya empeorado. Otra posibilidad era que los servicios aumentasen la demanda de graduados en *college*, pero esto debería afectar también a los más jóvenes. Por tanto concluyen que "es probable que los cambios intercohortes reflejen una multiplicidad de factores sociales y económicos. Puede interpretarse que los datos implican que los aumentos en rendimiento de la educación basados en la productividad (del *college*, como han mostrado nuestros análisis) se han limitado a los hombres más maduros de la fuerza de trabajo, mientras que los trabajadores más jóvenes se enfrentan a una nueva configuración de la oferta y la demanda de fuerza de trabajo educada" (11).

Desde luego, es probable una interpretación credencialista de la disminución de los coeficientes en las cohortes más jóvenes: entre 1960 y 1973 se han ajustado las relaciones educación-ocupación entre ellos, cosa que los de mediana edad ya habían hecho: de ahí que sus coeficientes se igualen. Pero resulta contradictorio con esto que los trabajadores próximos a la jubilación y con más de treinta años de práctica se encuentren con una redistribución del status según sus años de educación superior (12).

Ahora bien, cabe otra explicación, *la de que haya errores en la encuesta*. Simplemente, en este caso, los coeficientes obtenidos no serían fiables. Si nos fijamos ahora en las columnas 2 (entre paréntesis) del cuadro 5.8, vemos inmediatamente que hay gran diferencia con las columnas sin paréntesis. Aún despreciando las diferencias en la educación elemental y media (aunque el error típico es de .25, y por lo tanto algunas de ellas son significativas), quedan las del *college*. Los coeficientes de regresión son muy distintos en las columnas de 1962 y muy semejantes en las de 1973. En concreto, el coeficiente del *college* es en la generación más vieja de 5,8 (en realidad de 3,9 en la cohorte de edad de 60 a 65 años, que no aparece), y en la más joven de 8, según unas columnas, mientras que en las otras apenas si difiere algo más de un punto de prestigio, lo que va de 5.8 a 6.8. En cambio, los coeficientes de

regresión de 1973 son muy semejantes en las dos fuentes de que provienen las columnas.

Las diferencias no se derivan seguramente de la diferente agrupación de edades, sino de que "a fin de minimizar los efectos del método entre los dos estudios (el de 1973 y el de Blau y Duncan de 1962, J. C.) estimamos las ecuaciones solamente con los datos de 1973. La ocupación de marzo de 1962 la recogimos por medio de la cuestión retrospectiva sobre empleo a tiempo completo o empleo a tiempo parcial" (13).

Ahora bien, con estos resultados obtenidos retrospectivamente, podríamos razonar como antes con Lane y los datos agregados. Como las diferencias intracohorte no son significativas (el error típico de estos coeficientes está aproximadamente en .4), podríamos concluir que las diferencias intercohortes (cuadro 5.9) reflejan efectos seculares. Y, curiosamente, volveríamos a la pregunta de Lane de si las variaciones en las diferencias intercohortes (aunque al borde de la significatividad estadística), revelan una tendencia o más bien una oscilación.

e) Volvamos ahora a los resultados de la muestra INCIE. ¿Cambiaría la pauta, contraria a todas las expectativas teóricas y a los datos de otros países más industrializados, si distinguiéramos niveles educativos? Desde luego, no cabe duda de que el análisis puede llevarse a extremos de refinamiento que no tienen más límite que la paciencia y los medios del analista; y ni siquiera así se puede ser optimista tras lo que acabamos de ver a propósito de las muestras de Hauser y Featherman. Por ejemplo, en las últimas filas del cuadro 5.5 puede apreciarse la importancia de la buena medida de las variables. Si consideramos como variable independiente la clase social del padre (fila "todos [2]"), la adscripción aumenta un 6 %, y la adquisición disminuye en un 3,6 %; si no consideramos la clase, pero medimos la educación al mismo tiempo mediante años y mediante título universitario, la influencia redistribuidora aumenta en un 6,5 % (fila "todos [1]"). Como dijimos, el sesgo más probable de la muestra es la sobrerrepresentación de gente con estudios universitarios entre los mayores de 48 años; la muestra de C.O.U. se le asemeja en ello; pues bien, en ambas submuestras el porcentaje de la influencia redistribuidora es mucho más alto que en las otras. Esto sugiere si no serán los universitarios quienes elevan el coeficiente de la educación redistribuidora, de tal modo que si se eliminara su influencia el coeficiente disminuiría. Los coeficientes resultantes de la ecuación "Todos (1)" revelan que esto es en cierto modo así; antes de tener en cuenta el título universitario, el coeficiente global de los años de escuela es de 1,78 (coeficiente métrico), y la ecuación explica el 46 % de la varianza. Tras introducir como variable dummy el título universitario, el coeficiente resultante para los años de educación desciende a 1,22, la varianza explicada aumenta al 51,5 %, y, lo que es más importante, el coeficiente métrico de la variable universitario es de 20,1; es decir, que cada año de estudios universitarios equivale a 1,2 puntos de prestigio, y por los cinco años de la Universidad hay que añadir además otros 20 puntos si queremos obtener un buen ajuste de la ecuación.

Precisamente, el coeficiente de la cohorte más joven equivale a 1,29. Esto implicaría que los rendimientos de la educación en términos de prestigio son mayores para los estudios universitarios que para el resto de estudios, exactamente como acabamos de ver para los Estados Unidos de América a partir de los datos de Hauser y Featherman.

4. LA PRIMERA OCUPACION

Hemos pasado por alto hasta ahora el primer empleo. Nos ocuparemos en este apartado, brevemente, de los mismos aspectos que hemos analizado en los anteriores respecto al empleo actual, para tener un punto de comparación. Pero, sobre todo, examinaremos más específicamente que antes la cuestión de las *tendencias vitales*; en efecto, las diferencias intracohortes entre el primer empleo y el actual pueden ser un test de la tendencia, predicha por los teóricos del *screening*, a que la educación disminuya su importancia a lo largo de la carrera de los individuos.

a) Las pautas de la primera ocupación

Como puede verse en el cuadro 5.10, la educación, operacionalizada como años de escuela, tiene un coeficiente de .513 en la ecuación que la relaciona con el primer empleo (frente a .470 para la ocupación actual). Al introducirla en la ecuación, se torna estadísticamente no significativo el coeficiente de la educación paterna, y disminuye aproximadamente a la mitad el de la ocupación. En cuanto a la varianza, añade un 15 %, aproximadamente la mitad de la que explica el origen social por sí mismo. Si en vez de considerar los años se consideran los títulos educativos, los coeficientes son mayores y la varianza añadida es de un 23 % (cuadro 5.11), es decir, mayor varianza que sobre el empleo actual, como puede verse en el cuadro 5.12. La impresión general es que la pauta del primer empleo, en lo que a su determinación por el origen social se refiere, es muy semejante a la de la ocupación actual, ejerciendo quizás la educación menor influencia sobre ésta que sobre aquél.

Si consideramos ahora nuestra rudimentaria división en cohortes, salta a la vista que los coeficientes correspondientes a la educación son menores en los cohortes más jóvenes, tanto si consideramos los años de estudios como los títulos. Igual los coeficientes métricos que los standardizados, igual si la educación se mide en años que en títulos, igual si tomamos la división en dos cohortes que la de tres, las diferencias se mantienen inequívocamente: los coeficientes de la generación más joven son entre 2/3 y 3/4 de los coeficientes de la generación más vieja.

La misma tendencia que la educación muestra el origen social. Si, para evitar el juego de los dos coeficientes, tomamos la varianza que explican —equivalente, como sabemos, al cuadrado de su correlación múltiple— en el primer empleo, resulta que es la mitad en la generación más joven que en la vieja (cuadro 5.10) o, al menos, el 70 % (cuadro 5.11). Y, en consecuencia con los coeficientes, acontece lo mismo con la varianza única o redistribuidora de la educación: de forma mucho más marcada, como puede verse en el cuadro 5.12, cuando se hacen los cálculos con el título académico.

Por consiguiente, *observamos respecto al primer empleo los mismos fenómenos que antes para la ocupación actual*, a saber, que tanto la influencia de la educación como la del origen social son menores en las cohortes más jóvenes y que, por tanto, lo que propiamente aumenta es la influencia de los factores no tenidos en cuenta en la ecuación, es decir, la varianza residual atribuible al "azar". Como antes, tampoco se puede decir sin lugar a dudas si la disminución es mayor en la influencia de la educación o en la del origen social, aunque si operacionalizamos la educación como título parece mayor el descenso de la redistribución que el de la adscripción global. Como con la ocupación actual, también esta pauta es distinta de la observada en Estados Unidos, por ejemplo por Featherman y Hauser; según estos, hay

una chocante similaridad en los efectos de la educación y el origen social sobre la primera ocupación a través de todas las generaciones: más o menos, en todas el origen social explica el 25 % de la varianza, y la educación añade entre 30 y 33 %.

Desde luego, estos resultados despejan toda improbable duda acerca del carácter *secular* de la tendencia a disminuir la determinación de la ocupación en las cohortes más jóvenes. Pues el primer empleo está nitidamente situado en aproximadamente la misma etapa de la vida de cada cohorte e inequívocamente en estricta sucesión temporal. Estamos, por tanto, ante un resultado proveniente de *haber entrado más tarde o más temprano en el mercado de trabajo*.

b) Otra vez las tendencias vitales

Si las tendencias decrecientes de estas cohortes permiten definir unívocamente (a diferencia de los Estados Unidos) el carácter secular de los cambios, no tenemos ninguna clase de ventajas, en cambio, a la hora de analizar las *tendencias vitales*. Se trata de contrastar específicamente si los coeficientes intracohorte descienden con la edad, es decir, si la educación va perdiendo influencia sobre la ocupación de los individuos a lo largo de su vida activa. Pero resulta que si los coeficientes descienden con la edad puede que no estén haciendo más que seguir, en mayor o menor medida, lo que es una *tendencia secular*. En cambio, si no descienden, la evidencia es unívoca, y más importante aún de lo que esperábamos; pues en este caso no sólo estarían yendo contra la tendencia vital predicha por los teóricos del *screening*, sino también contra la misma tendencia secular. Y será necesaria, seguramente, otra interpretación.

a) Comencemos por la educación. ¿Es mayor su influencia sobre el primer empleo que sobre el empleo actual? Si tomamos los coeficientes métricos, como en el cuadro 5.22, parece que podemos contestar afirmativamente, pero con reservas. Los coeficientes de la ocupación actual son menores en un 7 por ciento (cohorte más joven), en un 12 por ciento (cohorte más vieja) y en un 17 por ciento (cohorte intermedia) que los de la primera ocupación. Si tomáramos los coeficientes estandarizados, serían, más uniformemente, un 10 por ciento menores. Y si en vez de tres cohortes tomamos dos, la cohorte más vieja tiene iguales coeficientes y es la más joven la que ofrece variación. Así pues, la disminución del coeficiente en el conjunto de la muestra, que es del 12 por ciento, se distribuye de un modo más bien confuso por las cohortes de edad.

Las varianzas únicas de la educación son claramente mayores para el primer empleo que para el actual en la cohorte más vieja, pero prácticamente iguales en las cohortes más jóvenes. Por consiguiente, quizás pudiéramos decir, aunque muy tímidamente, que se produce un descenso de la importancia de la educación en las cohortes más viejas cuando no se han eliminado los padres de COU y en las más jóvenes cuando sólo se consideran los padres con hijos en EGB.

La inevitable comparación con Hauser y Featherman puede servir de algo. En el cuadro 5.13 pueden verse las diferencias intracohorte en la muestra de 1973, separando la educación superior de la previa a ella. Globalmente, los autores nos informan de que en todas las cohortes son mayores los efectos de la escuela sobre el primer empleo que sobre los siguientes; especificando, sin embargo, resulta que los coeficientes sobre la escuela elemental son, al

contrario, menores para el primer empleo (aprox. 1,5) y mayores para los siguientes. Naturalmente, ocurre lo contrario con el *college*; entre el primer empleo y el de 1962 viene a perder una cuarta parte de su coeficiente de regresión. Ni en unos coeficientes ni en otros se puede captar tendencia alguna relacionada con la distancia entre el primer empleo y el de 1962, es decir, con la edad o la experiencia de los sujetos. Por tanto, podría concluirse de los datos de Featherman y Hauser, que la hipótesis credencialista vale precisamente para el *college* y, más precisamente, para los años inmediatamente subsiguientes a la terminación de los estudios (14). Justamente en estos años inmediatos se corregirían los errores cometidos en la contratación y las ocupaciones se redistribuiría en más o menos una cuarta parte según características independientes de los años de *college*.

La verdad es que esta hipótesis resultaría más atractiva si no se derivara de los datos que antes nos resultaron poco satisfactorios (cuadro 5.8) y si, por añadidura, una investigación paralela y que costó también mucho esfuerzo y dinero no hubiera llegado a resultados exactamente opuestos (15). De todas formas, podemos pensar que la disminución uniforme, en la muestra INCIE, de aproximadamente el 10 por ciento en los coeficientes standardizados para las tres cohortes significa que existe un ligero credencialismo en un principio, que ese credencialismo sería mayor si consideraríamos por separado los estudios universitarios y que se neutraliza en los primeros años de trabajo. Claro que, si aceptamos estas diferencias intracohortes como reales también podríamos atribuirles a que la tendencia secular no afecta solamente a los más jóvenes, sino también, aunque en menor medida, a los establecidos.

Dado que esta comparación nos sirve de tan poca ayuda, vamos a buscar alguna luz en la del origen social y en el examen de la influencia del primer empleo sobre el actual. Pues si la educación pierde influencia con la edad, también el origen social y el primer empleo deberían tener efectos menguantes sobre el status (o los sucesivos status).

b) Hemos hablado de la tendencia declinante de la influencia del origen social sobre el primer empleo y sobre el actual, pero no hemos comentado que no disminuyen al mismo ritmo. En efecto, la influencia del origen social es mayor sobre el primer empleo que sobre el actual en las cohortes más viejas, casi igual en la cohorte intermedia, y claramente menor en las cohortes más jóvenes. Podemos considerar, además, el hecho de que la tendencia secular es decreciente. Llegamos quizás, entonces, a considerar plausible una explicación en términos de *contramovilidad* análoga a la utilizada por Golthorpe y otros para datos más detallados: a saber, que la influencia del origen social se extiende a lo largo de la vida de los individuos hasta, por lo menos, su madurez, y que parte de la movilidad en el primer empleo tiende a corregirse en los empleos posteriores (16).

Además de sugerente de por sí, esta interpretación puede combinarse con el ligero descenso de la influencia de la educación que hemos creído poder advertir; se puede entonces trazar un cuadro bastante acorde con la sabiduría del sentido común: de todos los recursos, familiares o no, la educación es el primero que tiene influencia sobre la ocupación; tal influencia se ve luego corregida por otros factores ligados al origen social que entran en liza en momentos más tardíos de la vida del individuo, produciendo, un determinado grado de *contramovilidad* (17). A partir de una cierta edad, las vidas toman por fin su dinámica propia y estas influencias iniciales pierden importancia. Pero la relación entre esta interpretación y los datos que comentamos es, simplemente, la de que no se contradicen del todo.

c) Vamos a ver, por último, la influencia del primer empleo sobre los empleos siguientes. La lógica exige que esta influencia decline a lo largo de la vida de los individuos, y, en este caso, los resultados de Hauser y Featherman están de acuerdo con la lógica: el coeficiente de regresión de la ocupación actual sobre la primera ocupación es en su cohorte más joven de .462, y en la más vieja de .309, una tercera parte menor. Por supuesto, este primer empleo traslada parte de la influencia de la educación sobre la ocupación actual: 45 por ciento de la del *college* y 25 por ciento de la de la escuela (18).

La exigencia lógica viene fundamentada, naturalmente, en la misma existencia de movilidad intrageneracional independiente de los recursos de partida de los individuos. En los datos INCIE, sin embargo, ya las pequeñas diferencias intracohorte del cuadro 5.12 dan a entender que la influencia del primer empleo sobre el actual se mantiene prácticamente constante con el paso del tiempo. Aunque los coeficientes de la división de la muestra en dos cohortes parecen ir en el sentido de la predicción, pues son menores para la generación más vieja (la diferencia, según el cuadro 5.4 es la que va de .404 a 368), cuando la muestra se divide en tres cohortes la pauta falla, siendo el menor el coeficiente correspondiente a la generación más joven, y el mayor el correspondiente a la edad intermedia.

Por lo demás, el primer empleo hace de transmisor de un importante porcentaje de influencia de la educación sobre la ocupación actual, como puede apreciarse en el cuadro 5.5. En realidad, según estos datos, la influencia del primer empleo es en su casi totalidad transmisora de la de la educación, en particular de los títulos educativos: cuando la educación se mide en títulos, su varianza única desciende hasta un parco 1 por ciento (pero en la cohorte intermedia conserva un 7 por ciento).

Podemos combinar estos datos e interpretar que el primer empleo “rinde” al máximo cuando se está en la edad intermedia y menor luego. Pero es evidente que los datos son casi del todo insuficientes para sostener estas interpretaciones con una mínima seguridad.

d) Volvamos, por tanto, a la cuestión central. Existe una clara tendencia *secular* a que disminuya la relación entre origen social, educación y ocupación. Dicho de otro modo, la movilidad intergeneracional ha aumentado, y no a través de la educación, que se ha hecho más *adscriptiva relativamente*, sino a través de otras vías. Ahora bien, este efecto ha tenido prácticamente todo su impacto sobre las generaciones que entraban en el mercado de trabajo. La influencia de la educación, el origen social y el primer empleo sobre la ocupación se mantienen prácticamente idénticas a lo largo de todos estos años de movilidad entre los individuos ya colocados. Aún cuando admitamos que una cierta movilidad *intrageneracional* corrige en un primer momento un cierto *credencialismo* inherente al primer empleo, y que más tarde la herencia provoca situaciones de *contramovilidad*, como los datos apuntaban levemente, lo fundamental, es que estas relaciones de la ocupación, los títulos académicos y el origen social específicas de cada cohorte se mantienen prácticamente sin declinar durante toda la vida activa. De ahí también la importancia del primer empleo, dada la *escasísima elasticidad de sustitución entre trabajadores de diversas edades*. Lo que las diferencias intracohortes que hemos estado señalando ponen de manifiesto es la *rigidez del sistema ocupacional, segmentado por edades*. Lo que no podemos decir es si esta rigidez ha sido mayor o menor que en otros países (19).

5. CONCLUSIONES

Resumiendo, podemos afirmar la existencia de una tendencia secular a la disminución de las desigualdades ante la educación, a la disminución de la adscripción total y la indirecta (la tendencia en la adscripción directa es poco clara) y una tendencia a la disminución de la adquisición meritocrática quizá más acentuada todavía que la de la adscripción. Además, esta tendencia secular se produce a través de los individuos que se incorporan al mercado de trabajo, sin que afecte prácticamente a las ocupaciones conseguidas por los distintos grupos de edad desde su primer empleo. Así pues, no hay apenas movilidad descendente, siendo la mejor aproximación al grado de credencialismo de los primeros empleos en todas las generaciones (al menos el credencialismo que se corrige) de aproximadamente .30 puntos de prestigio por año de escuela; esto viene a equivaler por término medio a un 12 por ciento de la varianza del primer empleo, proporción en que el nexo educación-ocupación se hace más laxo con la edad. De todas formas la evidencia en este punto es ambigua.

Esto último es coherente *con los datos* de Hauser y Featherman, que revisamos antes. La disminución de la adscripción es coherente *con los datos* y *con las teorías* que antes hemos visto. En cambio, *parece incoherente a primera vista con todas las teorías y con todos los datos que los coeficientes de regresión de la ocupación sobre la educación disminuyan, y, además, tan drásticamente como lo hacen.*

Ocurre, sin embargo, *que los coeficientes de camino altos entre educación y ocupación no significan siempre meritocracia ni adquisición.* En una sociedad donde los títulos universitarios se pudieron considerar sucedáneos de los de hidalguía (20) y donde todavía parece constituir mayor problema que el paro en general el específico para de los licenciados, una disminución del coeficiente educación-ocupación puede también significar, y seguramente es eso lo que significa, *que se ha ido rompiendo una conexión cuasiestamental entre origen social, educación y prestigio.*

Supongamos que, en efecto, el mercado ha ido ganando terreno frente a la estamentalización de la sociedad y que el motor del cambio ha sido la transformación de la estructura de las ocupaciones subsecuente al crecimiento económico de los años 60. Los datos reflejarían entonces una situación temporalmente favorable a las generaciones más jóvenes de la muestra, agrupadas en la cohorte de los menores de 42 años en 1976, que entraron en un mercado de trabajo cuya fuerte demanda obligó a descartar ciertas convenciones tradicionales en las exigencias de títulos para la contratación y, sobre todo, a inventar una nueva relación para profesiones antes desconocidas. Nos encontraríamos con una situación exactamente opuesta a la que suponen todas las teorías que hemos revisado. Tales teorías están seguramente en lo cierto, pero no han tenido en cuenta que las reacciones del sistema educativo a las demandas del sistema productivo son lentas y que el sistema productivo no suele esperar.

Aún así, no resulta fácil explicar extremos como la disminución de la influencia redistribuidora de la educación, es decir, de su varianza única. El punto clave es, naturalmente, que la tendencia a que la educación se desligue del origen social es mucho menos marcada en la muestra INCIE que la tendencia de la ocupación a desligarse de la educación. Pero no resulta fácil encontrar un equivalente intuitivo de esta simplicísima fórmula.

Los modelos diseñados por Thurow, Boudon y Bourdieu puede que

tengan validez, justamente en la situación actual, cuando el sistema educativo ha producido un gran número de titulados, la distribución de la educación es muy desigual y se vuelven a hacer largas colas ante los empleos. Pero aclarar la medida en que esto sea así trasciende con mucho las posibilidades de nuestros datos.

NOTAS AL CAPITULO V

(1) FEATHERMAN, D. L.; HAUSER, R. M.: *Opportunity and Change*, Academic Press, New York, 1978, p. 251.

(2) HALSEY, F.H., "Towards Meritocracy? The Case of Britain", en Halsey, F.H., y KARABEL, J. (edits), *Power and Ideology in Education*, op. cit., p. 117.

(3) MARE, R. D., "Change and Stability in Educational Stratification", *A.S.R.*, vol. 46 (feb), 1981, p. 72-87. Cita de p. 85.

(4) Poco clara aparece la diferencia entre los de origen no rural y los de origen rural. Si consideramos la educación operacionalizándola como años, entonces parece que hay prácticamente igual varianza redistribuidora en ambos grupos, pero si operacionalizamos la educación como título, entonces la varianza redistribuidora entre los de origen no rural es mucho mayor que entre los de origen rural, tanto absolutamente como en relación a la importancia del origen social; la importancia redistribuidora de la educación es entre los de origen no rural casi las dos terceras partes de la influencia de la adscripción, mientras que es sólo la tercera parte entre los de origen rural.

(5) HALSEY, F. H., op. cit., p. 177.

(6) JENCKS, C. y otros, *Inequality...*, op. cit., p. 327.

(7) BLAU, P. M.; DUNCAN, O. D.: *The American Occupational Structure*, J. Wiley and Sons, New York, 1967, p. 180.

(8) LANE, A.: "The occupational Achievement Process, 1940-49. A Cohort Analysis", *A.S.R.*, vol. 40, 1975, pp. 472-482.

(9) Cf. las obras citadas en el capítulo II. Además, para una discusión de la educación como bien posicional, Ultee, V. C., "Is Education a positional Good?", *The Neetherlands Journal of Sociology*, 16, 1980, pp. 135-153.

(10) FEATHERMAN y HAUSER, op. cit., 1978, p. 262.

(11) *Ibidem*, p. 266-67.

(12) Quizá convenga aclarar que al hablar de años de *college* se habla literalmente de años pasados en el *college*. El procedimiento seguido para separar los dos niveles educativos consiste en utilizar funciones *spline*: es decir, en la variable *graded schooling* se da un valor de 13 (máximo) a quienes tienen algún *college*, y en la variable *college* se da el valor cero (mínimo) a quienes tienen sólo *graded schooling*. Pero no hay diferencia entre haber acabado o no los estudios.

(13) FEATHERMAN y HAUSER, op. cit., 1978, p. 281. Por supuesto, los autores son conscientes de que hay diferencias. El apéndice 3 del libro está dedicado a estudiarlas, y los datos de las columnas 2 podían haber salido de los análisis de regresión comparativos contenidos en la tabla C.3. Dicen allí que "Es importante hacer notar que entre los jóvenes, la educación de 1962 no tiene por qué ser la misma que en 1973, pues pudieron continuar los estudios. Esto afecta a la interpretación de los coeficientes de la escuela —en particular el efecto retrospectivo del *College*— en las cohortes nacidas entre 1927 y 1941. En la mayor parte de lo restante, los coeficientes son razonablemente parecidos, dentro de los errores de muestreo" (p. 521). Evidentemente, los datos no son lo suficientemente buenos para hacer comparaciones, lo que no deja de resultar *terrorífico*. Toda esta disquisición, que quizá haya parecido excesiva, no tenía como objeto coger en ningún renuncio a los autores de esta encuesta, sino plantear la cuestión de qué datos se necesitan para contrastar empíricamente proposiciones que, en su formulación teórica, son de un alcance muy amplio y no revisten mayor complicación. Los datos de Featherman y Hauser provienen de una encuesta destinada a replicar lo más exactamente posible la realizada por (o para) Blau y Duncan en 1962. A la primera encuesta contestaron 20.700 individuos, a la segunda 33.600. Ningún otro estudio hecho en los USA sobre movilidad proviene de una muestra que pueda compararse en tamaño y representatividad a estas dos; pocas están diseñadas con el

mismo objetivo específico del estudio de la movilidad, y nunca, que yo sepa, se ha pretendido replicar con tanta precisión otra investigación. ¡Y sin embargo, las diferencias en los coeficientes que acabamos de ver son distintas, porque provienen cada una de una muestra! (Incidentalmente: sólo en España conozco encuestas de movilidad hechas a muestras mayores: las del INE).

(14) Por ello, HAUSER y FEATHERMAN lanzan la hipótesis de una diferencia de efectos entre los dos niveles educativos:

"La educación universitaria parece servir su propósito ocupacional antes que la educación preuniversitaria, llevando a los hombres a sus carreras y dándoles empleos iniciales de status alto que les sirven de punto de partida para logros posteriores. La educación preuniversitaria, por el contrario, parece ejercer influencia menor pero continuada a través de la carrera. Es como si la escuela tuviera como efecto certificar y enseñar competencias o capacidad de aprendizaje básicas —rasgos que diferencian a los trabajadores con experiencia y que los capacitan para competir por ocupaciones de mayor o menor status socioeconómico en cada estadio de su carrera. El *college*, por encima de esta certificación de competencias básicas, certifica permitiendo un pronto acceso a ocupaciones no manuales de alto status; por ello tiene un efecto directo *mucho menos acentuado sobre los logros posteriores*. Esta interpretación de los papeles diferenciales de los dos tipos de educación vale para todas las cohortes" (página 273-4).

(15) "Si la educación fuera meramente una señal que los empleadores usan por carecer de mejor información, esperaríamos que tuviera su máximo efecto en el status inicial... Nuestros datos sugieren que los efectos de la educación elemental y secundaria sobre el status ocupacional en la madurez son pequeños y en su mayor parte espúreos, mientras que los efectos de la educación superior son amplios y robustos". Sospecho que la diferencia de resultados proviene de que la separación entre educación preuniversitaria y universitaria se ha llevado a cabo por métodos distintos. En efecto, en *Who gets ahead?* se tuvieron en cuenta tres medidas de la educación; años de escuela totales, años de *high school* y terminación del *college*. El anterior comentario se refiere a los efectos de haber terminado el *college*, no a los de los años pasados en él.

(16) GOLTHORPE, J. H. (con C. LEWELLYN), *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Clarendon Press, Oxford, 1980.

(17) No sólo puede ocurrir que el primer empleo sea más o menos casual, sino que se herede en general, no sólo un negocio, una clínica o un bufete, etc. En general, se suele estar de acuerdo en que lo que hace la herencia es sobre todo evitar la movilidad descendente de los hijos de clases altas que no pasaron la "selección estadística" de la escuela con fortuna.

(18) FEATHERMAN y HAUSER, *op. cit.*, 1978, p. 285.

(19) FEATHERMAN y HAUSER estudian en detalle las carreras de los "hijos de la Gran Depresión", con vistas a aplicar los resultados a los de la actual. Concluyen que "los déficits de comienzos de la carrera pueden ser compensados". Pero su contexto, como hemos visto, es completamente diferente del nuestro. Featherman y Hauser, *op. cit.*, p. 287.

(20) MURILLO, F., "Los problemas específicos de la clase media española", en *Actas del Congreso Internacional del Instituto de Clases Medias*, tomo 2, Madrid, 1960, pp. 83-100, que se refiere, más concretamente, a la burocracia. Más específico es CATALA RUIZ, M.: "Las nuevas necesidades de la industrialización recurren al depósito de esencias de la clase media, la cual, a través de su formación universitaria, se hace cargo del proceso... Se le presenta entonces una lucha por la vida que venía siendo desconocida por la gente de su estirpe y clase, y podía encauzarse de manera distinta a como en tiempos anteriores se produjo la derivación de la hidalguía hacia las armas, las letras o la religión, únicos caminos que antaño permitían decorosamente una acción de tipo económico a los nobles que no estaban llamados a los beneficios del mayorazgo". ("Las clases medias en el orden laboral y en la Seguridad Social", en *Actas...*, *op. cit.*, pág. 104).

Recuérdese que quizá se debe a los estudios universitarios la mitad de la relación entre educación y ocupación, según hemos dicho.

CUADRO 5.1.

COEFICIENTES DE REGRESION (Y VARIANZA EXPLICADA) DEL ORIGEN SOCIAL SOBRE LA EDUCACION EN DIVERSAS SUBMUESTRAS DE LA MUESTRA INCIE

Submuestra	Variable dependiente: Años de estudios Variables Independientes				Variable dependiente: título académico Variables Independientes			
	Educación del padre (años)	Ocupación del padre	C	R ²	Educación del padre (título)	Ocupación del padre	C	R ²
Todos	.58/.441	.089/.293	2,4	.444	.533/.416	.018/.264	.69	.38
EGB	.61/.459	.086/.272	2,1	.412	.59/.458	.016/.233	.62	.40
COU	.54/.482	—/—	8,5	.232	.50/.441	—/—	2,0	.19
EGB —45	.64/.461	.073/.234	2,5	.402	.63/.435	.16/.247	.48	.37
EGB +45	.58/.444	.103/.320	1,4	.503	.55/.469	.015/.215	.83	.406
— 42	.73/.471	.081/.239	2,1	.416	.65/.453	.015/.224	.57	.369
42 - 48	.65/.490	.07/.223	2,97	.450	.49/.394	.017/.258	.72	.349
+ 48	.48/.386	.112/.366	1,85	.470	.47/.384	.022/.304	.77	.392
Origen no rural	.52/.412	.067/.222	4,41	.338	.51/.427	.012/.170	1,18	.301
Origen rural	.61/.488	.072/.280	1,10	.422	.69/.461	.016/.259	.197	.366

CUADRO 5.2.

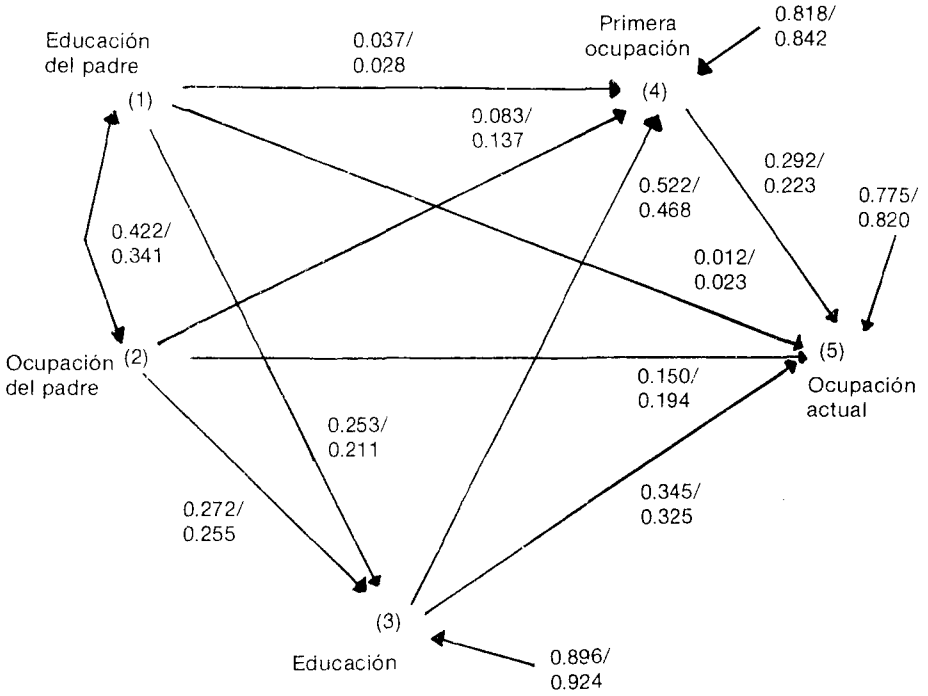
EVOLUCION SECULAR DE LA RELACION ENTRE ORIGEN SOCIAL Y EDUCACION EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Año de nacimiento	Años de estudios	Enseñanza pre-College	Acceso al "College"
1907-11	.333	.300	.197
1912-16	.318	.273	.180
1917-21	.330	.273	.194
1922-26	.319	.256	.194
1927-31	.304	.226	.200
1932-36	.317	.215	.216
1937-41	.276	.153	.220
1942-46	.276	.164	.201
1947-51	.255	.128	.215

Fuente: Hauser y Featherman, op. cit., 1978. Tablas 5.9 y 5.12. Las variables independientes son: Ocupación y educación del padre, número de hermanos, origen rural, familia rota. Datos OCG, 1973. Las cifras con coeficientes de determinación, es decir, porcentajes de varianza explicada.

CUADRO 5.3

**ANALISIS DE CAMINO PARA LA COMPARACION DEL PROCESO DE
"EDUCACION Y MOVILIDAD" ANTES Y DESPUES DE LA LEY DE 1944.
INGLATERRA Y GALES**



Fuente: Halsey, "Towards Meritocracy? The case of Britain", en Halsey y Karabel, op. cit. Población: a) Hombres de 25 a 39 años, educados en Inglaterra y Gales. b) Hombres de 40 a 59 años, educados en Inglaterra y Gales. Los coeficientes se presentan como a/b. Los cálculos se basan en las correlaciones siguientes:

1	1.00/1.00	0.422/0.341	0.368/0.298	0.264/0.214	0.255/0.188
2	0.422/0.341	1.00/1.00	0.379/0.327	0.297/0.300	0.362/0.359
3	0.369/0.298	0.379/0.327	2.00/1.00	0.567/0.521	0.563/0.498
4	0.264/0.214	0.297/0.300	0.567/0.521	1.00/1.00	0.529/0.446
5	0.255/0.188	0.362/0.359	0.563/0.498	0.529/0.446	1.00/1.00

CUADRO 5.4.

**COEFICIENTES METRICOS Y STANDARDIZADOS (Y VARIANZAS EXPLICADAS) DEL PRESTIGIO OCUPACIONAL
SOBRE EL ORIGEN SOCIAL Y LA EDUCACION, DIVERSAS SUBMUESTRAS DE LA MUESTRA INCIE (1)**

Submuestra		Variables Independientes					R ²
		Educación del padre	Ocupación del madre	Educación	Primera Ocupación	C	
Todos	a)	1,24/.259	.418/.363			17,1	.326
	b)	.247 ^x /.050 ^x	.265/.230	1,70/.470		14,7	.45
	c)	.08 ^x /.017 ^x	.192/.167	.985/.271	.372/.387	15,2	.528
EGB	a)	1,07/.223	.424/.372			18,1	.30
	b)	.05 ^x /.04 ^x	.281/.247	1,66/.461		14,6	.417
	c)	.10/.02	.204/.179	.990/.275	.384/.390	14,8	.503
EGB - 45	a)	1,43/1285	.386/.339			18,2	.316
	b)	.543 ^x /.106 ^x	.283/.249	1,40/.387		14,6	.405
	c)	.288 ^x /.057 ^x	.228/.200	.750/.207	.390/.404	14,5	.510
EGB +45	a)	ns/ns	.608/.525			17,1	.276
	b)	ns/ns	.226/.196	1,85/.517		15,1	.435
	c)	ns/ns	.122 ^x /.106 ^x	1,15/.321	.374/.368	15,4	.501

(1) Educación medida como años de estudios.
Los coeficientes no significativos van con asterisco.

CUADRO 5.4. (Continuación)

Submuestra		Variables independientes					R ²
		Educación del padre	Ocupación del madre	Educación	Primera Ocupación	C	
— 42	a)	.983/.198	.394/.360			19,1	255
	b)	.042 ^x /.008 ^x	.289/.264	1,29/.401		16,4	350
	c)	.088 ^x /.017 ^x	.246/.225	.846/.262	.321/.322	15,5	421
42 - 48	a)	1,69/.365	.258/.233			23	311
	b)	.520 ^x /.111 ^x	.130 ^x /.117 ^x	1,81/.517		17,6	458
	c)	.451 ^x /.097 ^x	.652 ^x /.056 ^x	.926/.264	.405/.443	17,9	563
+ 48	a)	1,0/.205	.563/.454			15,6	372
	b)	.05 ^x /.010 ^x	.335/.270	2,02/.503		11,8	506
	c)	.09 ^x /.019 ^x	.254/.205	1,26/.313	.334/.338	13,3	554
Origen no rural	a)	1,1/.241	.340/.316			25,2	257
	b)	.0275 ^x /.061 ^x	.236/.219	1,54/.436		18,4	382
	c)	.0035 ^x /.0008 ^x	.175/.163	.806/.228	.375/.428	19,4	486
Origen rural	a)	1,3/.220	.478/.330			12,8	229
	b)	.007 ^x /.001 ^x	.315/.217	2,12/.448		10,5	345
	c)	.213 ^x /.086 ^x	.194/.133	1,20/.253	.393/.344	11,3	412

CUADRO 5.5.

DESCOMPOSICION DE LA VARIANZA TOTAL DEL PRESTIGIO OCUPACIONAL EN PORCENTAJE SEGUN FACTORES EXPLICATIVOS, SUBMUESTRAS Y OPERACIONALIZACION DE LA EDUCACION. MUESTRA INCIE

	Educación como años				Educación como títulos			
	Adscripción total	Educación redistribuidora	Primer empleo	Total	Adscripción total	Educación redistribuidora	Primer empleo	Total
EGB	30,0	11,5	8,6	50,3	31,6	16,2	4,5	52,3
COU	31,6	14,9	4,8	51,3	26	22	—	48,2
EGB —45	31,6	8,9	10,4	51	33,2	11	7	51,6
EGB +45	27,6	15,9	6,6	50,1	30,4	22,8	—	53,2
— 42	25,5	10,5	7,1	42,1	29	12	4	45
42 - 48	31,1	14,5	11,5	56,3	30	17,5	7	54,5
+ 48	37,2	13,5	5,0	55,4	36,5	21,3	1,3	59,2
Origen normal	25,7	12,5	10,5	48,6	27,4	20,6	4,5	52,5
Origen rural	22,9	11,5	7	41,2	22,6	8,5	6,6	37,7
Todos	32,6	12,2	7,9	52,8	32,8	17,5	4	54,3
Todos (1)	32,8	18,6	3,8	55,3				
Todos (2)	38,1	15	3,4	56,4				

(1) Estudios del padre en años y en título. Estudios del hijo en años y en título.
 (2) Ocupación del padre en prestigio y en clase social. Estudios en años y en título.
 Estudios del hijo en años y en título (v. cuadro 4.15 para ecuación completa).

CUADRO 5.6.

**DIFERENCIAS DE LOS COEFICIENTES DE REGRESION METRICOS,
INTERCOHORTES E INTRACOHORTES EN LA RELACION
EDUCACION-OCUPACION**

Variable dependiente: Prestigio ocupacional. Variable independiente: Años de estudios.		
Edad	Intracohorte	Intercohorte
25-34	—	.376
35-44	— .022	— .121
45-54	.003	.591
55-64	— .013	—
25-64 Total	—	.134

Fuente: A. Lane, op. cit. Controlando ocupación del padre. Diferencias entre 1940-1949. 5.400 hombres del "Six Cities Survey".

CUADRO 5.7

**EFFECTOS BRUTOS DEL INCREMENTO DE UN AÑO DE ESCUELA
SOBRE EL STATUS OCUPACIONAL EN 1962 Y 1973, POR EDAD Y
DIFERENCIAS INTRA E INTERCOHORTES**

Edad	1962	1973	Diferencias		Correlación en 1973
			Intracohorte	Intercohorte	
25-29	5,198	5,535	—	.337	.616
30-34	4,972	5,466	—	.494	.652
35-39	4,452	5,097	— .100	.645	.66
40-44	4,468	4,907	— .065	.439	.652
45-49	3,987	4,857	.405	.870	.646
50-54	3,930	4,456	— .012	.526	.602
55-59	3,621	4,348	.361	.727	.607
60-64	3,636	3,994	.064	.358	.604
Total 25-64	4,124	4,708	—	.574	

Fuente: Featherman y Hauser, op. cit., 1978. Tabla 5.7. Las correlaciones están calculadas a partir de los coeficientes métricos, las medias y desviaciones típicas de la ocupación (tabla 5.13) y las de la educación (tabla 5.5).

CUADRO 5.8.

COEFICIENTES METRICOS DE LA OCUPACION SOBRE LA EDUCACION, EN 1962 Y 1973, CON DOS ORDENACIONES DISTINTAS DE LOS COHORTES DE EDAD (1)

Fechas de nacimiento		Graded schooling				College			
		1962		1973		1962		1973	
1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1908-12	(7-11)	2.215	(2.043)	2.032	(1.972)	5.824	(5.893)	6.211	(6.202)
1913-17	(12-16)	2.397	(2.283)	2.210	(2.305)	5.529	(6.264)	6.410	(6.222)
1918-22	(17-21)	2.369	(1.908)	2.267	(2.128)	6.513	(6.860)	6.420	(6.536)
1923-27	(22-26)	1.895	(2.274)	2.605	(2.687)	6.731	(6.999)	6.597	(6.616)
1928-32	(27-31)	1.815	(2.284)	2.505	(2.465)	7.114	(6.619)	6.600	(6.377)
1933-37	(32-36)	1.973	(2.023)	2.259	(2.322)	8.004	(6.862)	7.050	(7.140)
1938-42	(37-41)	—	—	2.324	—	—	—	7.167	—
1943-47	(42-46)	—	—	2.035	—	—	—	6.711	—
1948-52	(47-51)	—	—	—	—	—	—	—	—

Fuente: Featherman y Hauser, op. cit. 1978. Las columnas 1 proceden de su cuadro 5.14, pp. 256-57.
Las columnas 2 proceden de su cuadro 5.22, pp. 284.

1) Mismos controles que en el cuadro 5.9, que refleja las diferencias inter e intracohorte resultantes de éste.

CUADRO 5.9.

DIFERENCIAS INTER E INTRACOHORTES EN LA RELACION ENTRE EDUCACION Y OCUPACION. (COEFICIENTES METRICOS DE REGRESION) (1)

Variable dependiente: Prestigio Ocupacional.						
Cohortes de edad (2)	Graded Schooling		College		College (3)	
	Intra	Inter	Intra	Inter	Intra	Inter
Total 25-64	—	.282	—	.319	—	—
25-29	—	.062	—	—1.293	—	—
30-34	—	.509	—	.053	—	—
35-39	.286	.364	— .954	.219	.278	.015
40-44	.690	.136	— .514	.087	— .242	— .483
45-49	.710	.208	— .134	1.068	— .383	.352
50-54	— .102	.052	— .097	.596	— .324	— .357
55-59	— .187	.126	.881	1.471	— .044	—
60-64	— .183	— .476	.387	2.283	.31	—

Fuente: Hauser y Featherman, op. cit., 1978. Reelaboración de su tabla 5.14, págs. 256-57. Datos de OCGI (1962) y OCGII (1973). Reelaboración de su tabla 5.22 en las dos últimas columnas, con datos de OCG (1973) solamente (columnas entre paréntesis del cuadro 5.8).

(1) Coeficientes de regresión métricos, controlando educación y ocupación del padre, número de hermanos, origen rural, matrimonio incompleto, raza.

(2) La edad es la edad de llegada, es decir, la de 1973. El minuendo es siempre el coeficiente del status socioeconómico en 1973.

(3) Diferencias obtenidas de las columnas entre paréntesis del cuadro anterior; Hauser y Featherman manejan aquí la ocupación de 1962 recordada en 1973, no la declarada en 1962, como en las demás diferencias, obtenidas de las columnas 1 del cuadro 5.8.

CUADRO 5.10

COEFICIENTES METRICOS Y STANDARDIZADOS (Y VARIANZA EXPLICADA) DEL PRESTIGIO DE LA PRIMERA OCUPACION SOBRE EL ORIGEN SOCIAL Y LA EDUCACION, MEDIDA EN AÑOS. DIVERSAS SUBMUESTRAS DE LA MUESTRA INCIE

Submuestra		Educación del padre	Ocupación del padre	Educación	C	R ²
Todos	a)	1.576/.315	.368/.307		.331	.326
	b)	.444 ^x /.088 ^x	.194/.162	1.941/.513	— .331	.472
EGB	a)	1.474/303	.353/.305		3.217	.309
	b)	.406 ^x /.083 ^x	.202/.175	1.748/0.478	— .448	.434
COU	a)	2.576/.489	—	—	20.379	.240
	b)	9.374/.178	—	3.036/.645	—5.454	.560
EGB —45	a)	1.699/.326	.262/.222		4.599	.245
	b)	.6280/.120	.139/.118	1.673/.444	.350	.364
EGB +45	a)	1.162/.253	.457/.402	—	1.882	.371
	b)	0.095 ^x /0.209 ^x	.266/.234	1.843/.523	— .736	.507
—42	a)	1.420/.285	.246/.224		5.831	.209
	b)	.408 ^x /.0818 ^x	.133/.121	1.39/.430	2.868	.317
42 - 48	a)	1.591/.312	.320/.265		5.596	.289
	b)	.170 ^x /0.33 ^x	.166/.137	2.183/.569	—0.907	.467
+ 48	a)	1.525/.307	.497/.397		— .146	.413
	b)	.444 ^x /0.89. ^x	.240/.191	2.291/.562	4.405	.580
Origen no rural	a)	1.751/.340	.293/.238		5.995	.278
	b)	.724/.140	.161/.130	1.951/.481	—2.631	.433
Origen rural	a)	.916/.177	.488/.386		.594 ^{>}	.248
	b)	.521 ^x /.100 ^x	.308/.244	2.353/.569	—1.970	.435

^x Coeficientes no significativos.

CUADRO 5.11.

**COEFICIENTES METRICOS Y STANDARDIZADOS Y VARIANZA
EXPLICADA DEL PRESTIGIO DE LA PRIMERA OCUPACION SOBRE EL
ORIGEN SOCIAL Y LA EDUCACION, MEDIDA EN TITULOS. DIVERSAS
SUBMUESTRAS DE LA MUESTRA INCIE**

Submuestra	Variables independientes					
	Educación del padre	Ocupación del padre	Educación	C	R ²	
Todos	a)	6.801/.310	.341/.327		-.0948	.330
	b)	1.185 ^x /.054 ^x	.196/.164	10.524/.616	-7.355	.566
EGB	a)	7.876/.360	.323/.279		-.769	.336
	b)	2.308/.105	.173/.150	9.438/.555	-6.643	.521
COU	a)	—	.614/.443	—	1.151	.197
	b)	—	.196/.141	13.307/.774	-9.429	.705
EGB +45	a)	5.293/.275	.445/.391		-2.459	.379
	b)	.256/.013	.244/.258	10.042/.616	-8.688	.604
EGB —45	a)	10.815/.417	.224/.140		-2.072	.244
	b)	5.238/.202	.0803/.068	8.865/.444	-6.317	.453
—42	a)	12.290/.527	—	—	2.063	.278
	b)	6.307/.270	—	7.162/.443	-3.553	.409
42 - 48	a)	7.179/.325	.344/.289		1.403	.308
	b)	1.451/.065	.144/.119	11.765/.659	-7.039	.591
+ 48	a)	3.703/.175	.607/.485		-1.330	.377
	b)	1.762/.083	.351/.280	11.463/.674	-10.223	.653
Origen no rural	a)	6.651/.318	.323/.262		4.071	.274
	b)	1.320/.063	.197/.160	10.489/.598	-8.344	.524
Origen rural	a)	4.642/.323	.450/.356		-7.305	.315
	b)	.827/.027	.240/.190	12.821/.641	-9.831	.576

CUADRO 5.12.

DIFERENCIAS (1) EN LOS COEFICIENTES DE REGRESION Y LAS VARIANZAS DE LA EDUCACION EN LA PRIMERA OCUPACION Y LA OCUPACION ACTUAL SEGUN COHORTES DE EDAD

Cohortes	Coeficientes métricos			Varianzas: Educación como años						Varianzas: Educación como título					
				Origen			Educación			Origen			Educación		
	Primera	Actual	Dif.	Pr.	Act.	Dif.	Pr.	Act.	Dif.	Pr.	Act.	Dif.	Pr.	Act.	Dif.
EGB -45	1,67	1,4	-.27	24,5	32,6	8	12	9,0	-3,0	30	33,2	3,2	15	11	-4
EGB +45	1,84	1,85	.01	37,1	27,6	-9,5	13	16	3	37	30,4	-6,6	22,5	22,8	.3
-42	1,39	1,29	-.10	20,9	25,5	5,5	11	10,5	27,8	29	1,2	13	12	-1	
42 - 48	2,18	1,81	-.37	28,9	31,1	2,2	17,6	14,5	-3,1	30,8	30	-.80	18,5	17,5	-1
+48	2,29	2,02	-.27	41,3	37,2	-4,1	17	13,5	-4,5	37,7	36,5	-1,2	26,5	21,3	-5,2
Todos	1,94	1,70	-.24	32,6	32,6	.00	14,6	13,5	-1,1	33	32,8	-.20	22	17,5	-4,5

(1) El minuendo es siempre la cifra correspondiente a la ocupación actual. Los coeficientes métricos obtenidos tras controlar el origen social. Las diferencias son intracohorte.

Fuentes: Cuadros 5.5, 5.10 y 5.11.

DIFERENCIAS INTRACORTE EN PRIMER EMPLEO, EMPLEO EN 1962 Y EMPLEO EN 1973 EN EL COEFICIENTE DE REGRESION METRICO EDUCACION-OCUPACION (1)

Años de Nacimiento	Graded schooling		College	
	1.º empleo 1962	1962-1973	1.º empleo 1962	1962-1973
1907-11	.543	-.07	-.77	.30
1912-16	1,18	.02	-2,1	-.04
1917-21	.55	.22	-1,8	-.33
1922-26	.72	.41	-1,5	-.38
1927-31	.77	.18	-1,7	-.23
1932-36	.49	.30	-2,1	.28

Fuente: Hauser y Featherman, op. cit. 1978. Tabla 5.22, pág. 284. Datos de OCGII (1973) tanto para 1962 como para 1973.

(1) Coeficientes métricos de regresión, controlando simultáneamente educación y ocupación del padre, número de hermanos, origen rural, matrimonio incompleto, raza. Funciones *spline*.

**CAPITULO VI. LAS TEORIAS DEL CAPITAL
HUMANO**

1. INTRODUCCION

Mientras la mayor parte de las características personales de los individuos tienen distribución normal, la distribución personal de los ingresos y de la renta tiene, típicamente, una distribución logarítmico-normal.

“Debemos esperar que si, como hay razones para creer, la capacidad de los individuos está distribuida de esta forma, sus rentas estén distribuidas de la misma forma. ¿Porqué no se cumple esta expectativa?”. Así formula Pigou lo que pudiera considerarse como la cuestión fundamental que vamos a plantearnos en lo que sigue (1).

Una primera explicación para la paradoja de Pigou es que desconocemos la verdadera distribución de las capacidades individuales, pues los resultados de las medidas aplicadas por los psicólogos dependen de propiedades que les son convencionalmente atribuidas. La distribución normal de los resultados de los tests no dice nada acerca de las capacidades que miden, sino de los diversos artificios empleados en la construcción de las medidas. Se han intentado también diversos modelos estocásticos, en principio independientes del razonamiento de tipo económico, para generar distribuciones asimétricas a partir de distribuciones normales (2). El más interesante es probablemente el de Gibrat, que supone que los valores de las variables se ven afectados por una gran cantidad de factores aleatorios independientes, de varianza finita, que operan de modo multiplicativo y no aditivo (Ley de Gibrat del efecto proporcional).

Una variante de este modelo ha sido desarrollada por Phelps Brown basándose sobre todo en la obra de Lydall. En vez de múltiples sucesos azarosos se consideran sólo algunos sucesos importantes que ocurren a lo largo de la vida de los individuos. Se parte de una distribución normal de las capacidades, de que estos sucesos inciden sobre esta distribución normal en forma directamente proporcional a sus valores y de que hay correlación positiva entre los sucesivos cambios. “La acumulación de cambios proporcionales, junto con una correlación positiva entre las direcciones en los cambios sucesivos, pueden generar una distribución de un tipo que tiene mucho en común, pero no todo, con la distribución de los ingresos que suele encontrarse empíricamente. La distribución logarítmico-normal se suele considerar generada por la acumulación de un gran número de cambios pequeños y proporcionales; aquí hemos llegado a generar una, mediante un pequeño número de cambios proporcionales, cuando estos sucesivos cambios correlacionan positivamente unos con otros” (3).

Tales cambios pueden muy bien venir producidos por “los factores que

según Lydall constituyen las principales influencias en la forma de distribución de los ingresos, a saber, herencia genética, origen social y familiar, educación e instrucción formal, edad (representando cambios en la experiencia y capacidad durante los años adultos) y la estructura jerárquica de las organizaciones" (4). Lo que así se genera es una distribución logarítmico normal de la *capacidad de trabajo*. Aplicando ahora diferencias proporcionales en ingresos a las diferencias de grado en capacidad de trabajo se obtiene una buena aproximación a la fórmula de Pareto, por ajustar la distribución asimétrica teórica a la distribución empírica paretiana de la cola superior. Este modo de proceder se justifica mediante el modelo de la jerarquía de las organizaciones desarrollado independientemente por Simon y Lydall.

Sean cuales sean los méritos de estas derivaciones deben bastar para disipar toda perplejidad acerca de la paradoja de Pigou, en el sentido genérico de que hay múltiples caminos para generar distribuciones asimétricas partiendo de distribuciones normales; pero también en el sentido más específico de que, según el modelo de Phelps Brown, los elementos o sucesos que transforman la distribución normal en asimétrica pueden muy bien ser precisamente aquellos elementos que estamos considerando, en nuestra aplicación del modelo de Duncan, como determinantes del prestigio y de los ingresos. Vamos a ver, a partir de ahora, diversas teorías específicas de la distribución del ingreso, que tienen que dar cuenta de la forma de esta distribución.

2. LA TEORIA DEL CAPITAL HUMANO

La teoría del capital humano se concibe como una simple extensión de la teoría clásica según la cual los ingresos dependen de la productividad, y la productividad de la capacidad de trabajo. En la teoría del capital humano, esta capacidad de trabajo se considera resultado de inversiones que ha hecho el sujeto en sí mismo, es decir, como una forma de capital; el sujeto no realizaría estas inversiones en sí mismo si no fuera porque espera un tipo de rendimiento al menos igual al de cualquier otro tipo de inversión; en consecuencia, las inversiones de los individuos en sí mismos, cuyos componentes más importantes son la educación formal y el aprendizaje en el trabajo, son los determinantes principales de los ingresos individuales.

El siguiente texto de Adam Smith es cita preceptiva en todas las exposiciones de la teoría:

"Cuando se construye una máquina cara, el trabajo extraordinario que ha de realizar antes de que se estropee, se espera que reemplace al capital invertido en ella, al menos al interés ordinario. Un hombre educado a expensas de mucho tiempo y trabajo para cualquiera de esos empleos que requieren destrezas y habilidades extraordinarias, puede compararse con una de estas máquinas caras. El trabajo que aprende a realizar es de esperar que le restituya todo el gasto empleado en su educación con al menos los intereses ordinarios de un capital igual, ganando por encima de los salarios usuales del trabajo común. Esto ha de cumplirse en un tiempo razonable, pues ha de tenerse en cuenta la incierta duración de la vida humana, del mismo modo que la duración de la máquina es más cierta. Las diferencias entre los salarios del trabajo especializado y del trabajo común están fundadas en este principio" (5).

Hasta A. Marshall no parece que los teóricos del capital humano puedan citar un texto de otro famoso en su apoyo. En cuanto a Marshall, parece que el problema con él radica en que sostuvo que "no hay extravagancia que perjudique más al crecimiento de la riqueza nacional que la negligencia antieconómica que permite a los genios de origen humilde desperdiciar su vida en trabajos inferiores"; sin embargo, no utilizó esta idea para considerar los gastos en educación como inversión humana a nivel macroeconómico (6). Y fue precisamente esta consideración lo que dio lugar al nacimiento de la teoría del capital humano.

A. Schultz halló que considerando como capital el conjunto de habilidades y capacidades de una población y, en particular, su educación, se explicaban ciertos fenómenos macroeconómicos, y ciertas tendencias históricas que resultaban inexplicables de otro modo. Schultz estaba impresionado por la rápida reconstrucción de las economías destruidas por la Segunda Guerra Mundial, reconstrucción que tuvo ocasión de observar como funcionario enviado por los Estados Unidos para la aplicación del plan Marshall a Alemania. Otro fenómeno que se explica de este modo es la baja capacidad de absorción de capital en los países subdesarrollados, así como el aumento a lo largo del tiempo de los salarios reales de los trabajadores. Pero el fenómeno más importante que se explica mediante la reconsideración de los seres humanos como capital es el fallo de la función Cobb-Douglas para explicar el incremento de la renta nacional en la mayor parte de los países desarrollados a lo largo de este siglo, considerando el trabajo y el capital como los únicos elementos de que depende dicha renta. La función establece una relación entre la producción y las aportaciones de los dos factores tradicionales de la producción, trabajo y capital.

En el cálculo, hay, además del capital y el trabajo, un factor residual que explica una parte importante del crecimiento de la renta. Los teóricos del capital humano han venido identificando este residuo, como, precisamente, las variaciones del capital humano, es decir, las variaciones en la calidad de la mano de obra, no tenidas en cuenta en la función Cobb-Douglas que considera el trabajo puro y simplemente como un agregado de los individuos capaces de trabajar (7).

Como ha señalado Sobel, la recepción de la teoría del capital humano, tan lentamente surgida del seno de la economía clásica y neoclásica, fue entusiasta por razones diversas. Fundamentalmente, porque proporcionaba un paraguas donde cabían tanto los conservadores interesados en el crecimiento económico como los progresistas interesados en la igualdad de oportunidades. Para aquellos que proponían la extensión de la educación, no había mejor argumento que el hecho de que la educación era el principal factor productivo, y la formación de la población, la inversión más rentable (8). Esto parecía posible en los años 60, cuando eran fuertes las expectativas de un crecimiento económico ininterrumpido. En España, diversos informes de la OCDE, todos ellos basados en el supuesto de la escasez de mano de obra especializada para el futuro, contemplaban la posibilidad y la necesidad de aumentar rápidamente el nivel educativo de la población en general. Fruto de esta visión, es, por ejemplo, el libro de Amando de Miguel y José Luis Romero titulado *El Capital Humano* (9).

Teóricamente, la importancia del concepto de capital humano residía en que la función de producción quedaba reducido a un solo y único factor, el capital. Schultz, Becker y sus seguidores adoptaron el punto de vista sobre el capital de Irving Fisher, según el cual debe considerarse capital, y por tanto inversión, todo aquello que proporciona un rendimiento.

Schultz piensa que es un mero prejuicio la oposición a este amplio concepto de capital de Fisher. Y señala que "los trabajadores se han convertido en capitalistas no por la difusión de la propiedad de las acciones de las sociedades, como lo hubiera querido la tradición, sino por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen un valor económico. Esos conocimientos y habilidades son en gran parte el producto de la inversión y, junto con otras inversiones humanas expresan principalmente la superior productividad de los países técnicamente avanzados. Omitirlos al estudiar el crecimiento económico es como tratar de explicar la ideología soviética sin tener en cuenta a Marx" (10).

La inversión en capital humano se recomendó como panacea para todos los males, viendo en su falta el principal obstáculo para el rápido desarrollo económico y también para el progreso de las minorías. Así, según Schultz, "los bajos ingresos de determinados grupos sociales han sido durante mucho tiempo materia de interés público. La política, con demasiada frecuencia, se centra sólo en los efectos, ignorando las causas. Gran parte de los bajos ingresos de muchos negros, portorriqueños, mejicanos, agricultores emigrantes, agricultores pobres y algunos trabajadores viejos, son producto de una escasa inversión en su salud y educación. Los errores pasados, son ciertamente pasados, pero para el bien de la próxima generación, no debemos continuar cometiendo los mismos errores" (11).

Así pues, la teoría del capital humano tenía que desagradar tanto a los keynesianos, porque se apartaba de su concepto de inversión, como a los marxistas, pues el concepto de Irving Fisher, en oposición frontal a la teoría marxista, que supone que todo valor es resultado de trabajo humano, viene a implicar que todo valor es resultado del capital. Las obras que consideraban a la educación como una inversión, se dispararon hasta formar una rama importante de la teoría económica (12).

Con la misma fuerza prácticamente se disparó también la oposición y la crítica contra la teoría del capital humano por parte de autores keynesianos y marxistas. Una de las primeras y más notables críticas a Schultz fue la de Schaffer (13). La crítica de Shaffer retrotrae al aspecto microeconómico de la teoría del capital humano: en su aspecto macroeconómico, la teoría afirma que los gastos o los costes de la reproducción de la fuerza de trabajo cualificada contribuyen a aumentar el producto nacional de los países y que, por lo tanto, debe considerarse la educación como una inversión, puesto que produce, a nivel agregado, un flujo de renta; a nivel microeconómico, la teoría se reduce a afirmar que la gente actúa hacia la educación como si de una inversión se tratara, comparando los tipos de rendimiento de la educación con los tipos de rendimiento de cualquier otra inversión posible. Este aspecto microeconómico de la teoría, conduce al cálculo de *tipos de rendimiento de la educación*. Es el punto que nos interesa propiamente, el del grado en que las diferencias en ingresos se deben a diferencias en inversiones en capital humano.

Este aspecto microeconómico es perfectamente separable del aspecto macroeconómico; el hallazgo de tipos de rendimiento privados de la educación que sean positivos implica, ciertamente, que la educación es una inversión provechosa para aquellos que la hacen, pero no implica necesariamente que el nexo entre educación e ingreso se deba a la productividad de la educación; al contrario ocurre en los cálculos macroeconómicos, donde la relación entre crecimiento del producto y educación acumulada por la población tiene que ser forzosamente una relación de productividad. Así

pues, en su versión *microeconómica*, la teoría del capital humano explica, por un lado, la distribución asimétrica de los ingresos considerándolos como flujos procedentes de inversiones a una determinada tasa de interés; por otro lado, considera que, subjetivamente, los individuos invierten en educación, en lugar de consumirla.

3. EL MODELO DE MINCER

a) El propósito de Mincer es explicar la mayor parte posible de la varianza en la distribución de los ingresos considerando las inversiones de la gente en sí misma como principal variable determinante. Mincer supone que la conexión entre capital humano e ingresos está mediada por la productividad, y, como la mayor parte de los teóricos, se apoya precisamente en esta suposición para calcular los tipos de rendimiento de la educación y la varianza que la educación explica en la distribución de los ingresos. Mincer comienza su obra con las siguientes palabras:

“La relación positiva entre los años de estudio de un individuo y sus ingresos subsiguientes puede entenderse como reflejo de los efectos de la educación en el aumento de productividad. Esta relación no es de ningún modo directa o simple. Escuela y educación no son sinónimos: la educación recibida en un determinado tiempo de escuela puede ir de soberbia a miserable. La absorción de conocimientos y el valor de mercado del conocimiento y de la capacidad adquiridas en el aprendizaje difieren enormemente entre individuos, lugares, tiempos. Además, la escuela no es el único ni necesariamente el lugar más importante de aprendizaje de las destrezas con valor de mercado. Finalmente, los aspectos no pecuniarios del trabajo, las desviaciones temporales y a largo plazo de los tipos de salarios de equilibrio y las diferencias en la cantidad de tiempo trabajado crean diferencias adicionales entre los ingresos individuales, particularmente, cuando se las observa durante un período de tiempo relativamente corto” (14).

Como puede verse, Mincer no ignora las múltiples mediaciones y perturbaciones que en la práctica se dan en la relación entre escolarización e ingresos. Sin embargo, formula primero un modelo simple de la relación entre escuela e ingresos. Dice así:

“Las inversiones en hombres consumen tiempo. Cada período adicional de escolarización o de formación profesional retrasa el momento en que el individuo comienza a ganar y reduce el tiempo de actividad laboral, caso de retiro a una edad fija. El retraso en el momento del empleo y la posible reducción del período de actividad laboral son costosos. Estos costos en tiempo, más los gastos directos en dinero, constituyen el coste total de la inversión. En razón de estos costes, la inversión no se emprende a no ser que eleve el valor de la corriente diferida de ingresos. Por consiguiente, el valor de los flujos de ganancias reales con y sin inversión en el momento de ésta son iguales solamente a un tipo de descuento positivo. Este tipo es el tipo interno de rendimiento de la inversión” (15).

Este párrafo inaugural contiene lo esencial de la teoría del capital humano, al menos por lo que se refiere al comportamiento racional de los individuos como maximizadores de utilidad: los seres humanos son susceptibles de usos

alternativos, y uno de ellos consiste en formarlos o educarlos; el coste de cualquier actividad del ser humano es un coste de oportunidad, es decir, lo que se deja de ganar en actividades alternativas menos lo que se gana o más lo que positivamente se pierde en la actual; sólo se prefiere una actividad con costes positivos si se espera recuperar más tarde lo perdido, es decir, si se espera recuperar la inversión con sus intereses. El valor presente de las ganancias totales es la suma de estas ganancias a una determinada tasa de descuento, que es, precisamente, el tipo de rendimiento de la inversión de la educación.

Un modelo simple para calcular la relación entre escuela e ingresos, parte, según Mincer, de los siguientes supuestos simplificadores:

1. Todos los costes, son costes en tiempo, de tal manera que los costes directos pueden también traducirse a costes en tiempo.
2. No hay inversiones en capital humano después del período escolar.
3. El flujo de ganancias es constante durante la vida activa, de donde se deduce que no hay cambios en la economía global que afecten a la productividad ni a las ganancias del individuo.
4. Se supone que la escuela es una inversión neta, con depreciación cero.
5. La vida activa tiene igual longitud para todos los individuos, de tal modo que los que tienen más estudios se jubilan más tarde.

Mincer formula a continuación el "modelo escolar". La fórmula dice simplemente que el logaritmo de los ingresos en un determinado año, con unos determinados años de estudios, es igual a los ingresos que se tendrían sin esos años de estudios más el producto de una constante por los años de estudio. Expresado por medio de fórmulas,

$$\ln Y^s = \ln Y^a + r^s S \quad (1)$$

donde Y^s son los ingresos con S años de estudios y r el tipo de rendimiento.

La fórmula (1) indica, pues, que "los incrementos porcentuales en los ingresos son estrictamente proporcionales a las diferencias absolutas en el tiempo gastado en la escuela, con el tipo de rendimiento como coeficiente de proporcionalidad. Más precisamente, la ecuación muestra que el logaritmo de los ingresos es una función estrictamente lineal del tiempo gastado en la escuela (16).

Ahora bien, el modelo reflejado en la ecuación (1) deja de un lado el hecho de que se invierte en capital humano después de que se ha salido de la escuela. Si tenemos en cuenta estas inversiones, resultará que los ingresos de un año determinado son iguales a los ingresos resultantes de la ecuación (1), más las inversiones realizadas desde la terminación de la escuela multiplicadas por su tipo de rendimiento, menos las inversiones hechas en el año actual; es decir, que los ingresos en un año determinado son igual a los ingresos potenciales menos las inversiones realizadas, es decir, ingresos brutos menos inversión. Expresado con fórmulas matemáticas entenderemos que:

$$Y^j = Y^s + \sum_{i=0}^{j-1} r^i E^i - C^j = C^j - C^i \quad (2)$$

donde E^j son los ingresos brutos o potenciales en el año j y C está por inversión postescolar.

Sería irracional que las inversiones no se detuvieran en un momento del tiempo. La asignación racional, en efecto, requiere que las inversiones se hagan en los primeros años de la vida, bien en la escuela, bien cuando se

aprende una determinada ocupación. Hay naturalmente, fuertes motivos para que esto sea así; según Becker, pueden reducirse a los siguientes: cuanto más tarde se invierte es más breve el intervalo de rendimiento de la inversión, pues la vida del hombre tiene una duración limitada; posponer las inversiones reduce el valor presente de los ingresos netos; el tiempo resulta más costoso cuanto más es lo que se ha invertido.

Esto hace que la tendencia de los individuos a invertir decrezca con la edad. No así la inversión global, que depende del nivel inicial de inversiones de tal manera que cabe concluir que quien invirtió mucho en escuela, invertirá o seguirá invirtiendo más después de la escuela. En síntesis, viene a resultar de todo esto lo siguiente:

1. El coste marginal de invertir en capital humano es menor cuanto mayor la capacidad de aprendizaje. Como la capacidad de aprendizaje varía poco, las inversiones en un período son un buen índice de las inversiones totales. Es decir, invertirán más *tras* la escuela los que más invierten *en* la escuela.

2. Los ingresos netos de quienes siguen invirtiendo alcanzan el nivel de los que tienen el mismo nivel escolar y no invirtieron en un momento que es igual o menor que $1/r$, de modo que, a un tipo de 10 por ciento, se produce este momento antes de 10 años. Más tarde al dejarse de invertir, ingresos brutos y netos se igualan. Este momento, que llama Mincer *overtaking*, es muy importante para el cálculo de los rendimientos de la educación. En efecto, si suponemos dos individuos que abandonan la escuela al mismo tiempo, uno de los cuales dedica aún cierto tiempo a su formación y el otro no, es evidente que, durante los primeros años, aquel que menos invierte tendrá unos ingresos mayores, mientras que el que invierte estará renunciando todavía a una corriente de ingresos. *Si intentáramos determinar en este instante la influencia de los años de escuela sobre los ingresos resultaría un coeficiente negativo*; ahora bien, en virtud de la tendencia a la disminución de la inversión con la edad, el individuo que siguió invirtiendo irá dejando progresivamente de hacerlo, hasta que llegue un momento en el cual sus ingresos sobrepasen los de aquellos que no invirtieron.

Este es precisamente, según Mincer, el momento en el que podemos observar exactamente cuales son los rendimientos de la escuela; en efecto, para el individuo que no invirtió después, la escuela está influyendo en los ingresos y sus ingresos brutos son iguales a los netos; el individuo que siguió invirtiendo tras la escuela, todavía no recibe corriente de ingresos por sus inversiones. Así, justamente el momento en que se igualan los ingresos de dos individuos con el mismo tiempo de escolarización, es el momento en el que puede apreciarse el valor de la escuela.

En efecto, si suponemos que el rendimiento de las inversiones postescolares es igual al de las inversiones escolares, se deriva de la ecuación (2) que $\ln E^1 = \ln E^0 + r^s S + r^p K^1 = \ln Y^s + r^s K^1 = \ln E^0 + r(S + K^1)$ (3) donde K^1 está por inversión postescolar medida en "tiempo" de escuela, y se supone que su tipo de rendimiento r^p es igual a r^s .

Respecto a la explicación de la asimetría en la distribución de los ingresos, el modelo de Mincer "convierte diferencias absolutas en escolarización en diferencias porcentuales en los ingresos. Es claro, que una distribución simétrica de la escolarización implica una distribución de los ingresos con asimetría positiva. En realidad, una asimetría positiva de los ingresos no puede evitarse a menos que la distribución de la escolarización tenga una asimetría fuertemente negativa. Además, cuanto mayor sea la dispersión en la

distribución de la escolarización, mayor será la dispersión relativa y la asimetría en la distribución de los ingresos, y, cuanto mayor sea el tipo de rendimiento de la escuela, mayor será la desigualdad y la asimetría de los ingresos” (17).

En general, el simple “modelo escolar” dará lugar, suponiendo una distribución normal de las habilidades brutas, a una distribución de los ingresos con asimetría positiva con una forma intermedia entre la distribución normal y la logarítmico-normal.

Si los modelos estocásticos fueran adecuados, las dispersiones de los ingresos aumentarían con el tiempo; y las correlaciones de los ingresos en un año determinado y los ingresos posteriores decrecerían de modo continuo. Sin embargo, no es éste el caso. A partir del período de *overtaking*, la dispersión del logaritmo de los ingresos no aumenta con el tiempo, ni tampoco disminuyen sistemáticamente las correlaciones entre los ingresos en un determinado año y los ingresos un determinado número de años después. Estos resultados en cambio parecen razonablemente acordes con el modelo del capital humano; en efecto, después del período de *overtaking*, los ingresos de los individuos resultan simplemente de las inversiones pasadas; por tanto, la varianza no tiene por qué seguir aumentando, puesto que no sigue aumentando la inversión, y la correlación con los ingresos en años anteriores no tiene por qué seguir disminuyendo.

b) La segunda parte del análisis de Mincer está dedicada a obtener los tipos de rendimiento de la inversión en educación y en capital humano en general. Cuando las ecuaciones de regresión se aplican a la población total entre 25 y 64 años, se encuentra un coeficiente del 7 por ciento para el Censo de 1959, y la ecuación de regresión, incluyendo años de escuela y edad, explica el 10 por ciento de la varianza. Estos resultados están todavía sobreestimados, al derivar de datos agrupados, aún cuando están muy por debajo de los obtenidos por otros autores a partir de perfiles de ingresos- edades.

Una mejor aplicación se hace tomando únicamente los años en los cuales se produce presumiblemente *overtaking*, y controlando la experiencia en el puesto de trabajo en lugar de la edad. Resulta entonces, con datos agrupados, que el tipo de rendimiento es de 20 por ciento para los primeros años de escolarización, y del 7 por ciento para los últimos años de escuela; con datos individuales, resulta un tipo de rendimiento del 16 por ciento que desciende cuando se introducen las semanas que se han trabajado. Justo si el período de *overtaking* se coloca entre los 7 y los 9 años de experiencia, la varianza explicada por el modelo, llega hasta el 60 por ciento, siempre que se introduzca el logaritmo natural de las semanas trabajadas. Así pues, *la correlación entre escuela e ingresos, es mayor en este momento de la experiencia que en cualquier otro. En el momento del overtaking es cuando se aprecia la importancia de los años de escuela* (17).

Este análisis de Mincer es sumamente importante, pues la mayor parte de los cálculos de tipo de rendimiento se hacen precisamente con datos agregados entre los 25 y 64 años. Una investigación de Hauser y Daymont (18), que consiste en un estudio longitudinal de la muestra de alumnos de Wisconsin, confirma plenamente el punto de vista de Mincer. En efecto, el coeficiente de la educación va aumentando desde 3,5 por ciento en el primer año, hasta 6-7 por ciento ocho años después de la escuela, probablemente un poco antes de los que es el *overtaking* de Mincer; este aumento del tipo de rendimiento de la educación a lo largo de los años parece justamente

relacionado con las inversiones que se están produciendo durante estos años. Además cuando se controla la experiencia en el trabajo, es decir, el hecho de si se ha seguido trabajando y con qué intensidad, los efectos de la escuela se incrementan y disminuye el sesgo originado en su coeficiente por la aptitud y el origen.

El problema fundamental de toda la concepción de Mincer es que al suponer idénticos tipos de rendimiento para la formación de capital humano postescolar que para la escolar reposa enormemente sobre la versión más fuerte de la teoría del capital humano, aquella que afirma que la relación entre ingresos y escolaridad está mediada por la productividad. Algunas investigaciones se han hecho para intentar establecer directamente que la escuela es una inversión y no un bien de consumo. La más notable de todas las que conozco es probablemente la de Lazear (19). Lazear intenta determinar empíricamente la cantidad de educación que se adquiriría si fuera bien de consumo, es decir, si no produjera ningún tipo de beneficios, y obtiene conclusiones interesantes. El nivel de educación maximizador de riqueza excede el nivel de educación adquirido por la mayor parte de los individuos. Esto es indicio de que los individuos la consideran como un mal, es decir, que no les gusta consumirla; si cesan la escolarización aún cuando los gastos de continuarla son menores que los beneficios, es porque el continuar tiene costes adicionales de tipo psíquico. La mayor parte de la gente sacrifica algo de riqueza futura con tal de no seguir en la escuela.

El modelo de Mincer es raramente utilizado en las investigaciones empíricas, pese a que su poder explicativo en términos de varianza es superior a los demás modelos. La mayor parte de las investigaciones, asumen los supuestos del "modelo escolar" más simple y los aplican a poblaciones divididas por edad, raza vez por experiencia.

Así, los tipos de rendimientos obtenidos para la educación oscilan entre el 6 y el 10 por ciento. Es a estos modelos a los que nos referimos más adelante.

4. LA VERSION DE BLAUG

a) En su *Introducción a la Economía de la Educación*, publicada en 1970, Blaug afirmaba que "la cuestión de si las diferencias en ingresos entre individuos más o menos educados reflejan diferencias en sus contribuciones al producto nacional puede decirse que constituye el talón de Aquiles del análisis de los tipos de rendimiento". La conexión entre esta cuestión y la economía neoclásica es obvia. Blaug continúa diciendo: "Preguntar si los ingresos se corresponden con el valor del producto marginal del trabajo es lo mismo que preguntar a) si los empleadores maximizan sus beneficios, y por consiguiente operan en los límites de sus funciones de producción, y b) si el mercado de trabajo funciona competitivamente..." (20).

Según Blaug, lo específico de la teoría del capital humano no son estas proposiciones generales de la economía neoclásica, sino *la idea de que los hogares eligen gastar en educación sobre bases económicas racionales*, de tal modo que la demanda privada de educación es una función del tipo de rendimiento privado en inversiones educativas. "Si esto es así o no, depende de hasta que punto las economías privadas siguen el criterio de decisión siguiente: permanecer en la escuela si el tipo privado de rendimiento del próximo incremento en educación excede el rendimiento de la opción de

inversión alternativa mejor, y no permanecer en la escuela si las cosas ocurren de otro modo. Con otras palabras, suponemos que la gente adquiere educación extra sólo cuando las oportunidades de empleo y la corriente de ingresos vitales asociados con ellas que se esperan crear compensan el valor del tiempo y los recursos que habrá que invertir, teniendo en cuenta que el hecho de que los ingresos perdidos en el presente tienen más valor que los ingresos equivalentes del futuro. Expresado rigurosamente, postulamos la existencia de un cálculo educacional racional según el cual los estudiantes o sus padres actúan *como si* hubiera tipos de rendimiento que igualaran todas las inversiones posibles que les están abiertas" (21).

En una revisión de la teoría del capital humano escrita por el autor unos cuantos años después, esta última proposición es, expresado en la terminología de Lakatos, el núcleo central de la teoría. En el "cinturón protector" de este núcleo central aparecen múltiples teorías o proposiciones derivadas. La más importante es la de que "la demanda de educación secundaria y superior responde tanto a la variación en los costes directos e indirectos de la escuela como de las ganancias diferenciales asociadas con años de escuela adicionales" (22), no tratándose de una cuestión de consumo o de habilidad. Por otro lado, la teoría pretende investigar los determinantes de los ingresos, constituyendo el grueso de la investigación en ese aspecto las regresiones de los ingresos sobre la capacidad, las variables familiares, de residencia, etc. Según Blaug, "es difícil ver precisamente qué hipótesis se prueba, a no ser la de que la escolarización y la experiencia en el trabajo son importantes y que la habilidad innata y el origen familiar no lo son" (23).

Blaug pasa revista a continuación a la evidencia empírica en favor o en contra de estas teorías que constituyen el cinturón protector. Resulta que los cambios en la escolarización pueden explicarse *también* con una función de consumo normal, considerando que la educación es un bien de consumo y no una inversión. Por lo que se refiere a la formación profesional, paradigma de la inversión en capital humano, la predicción fundamental de que los perfiles de ingresos por edades resultan cóncavos desde abajo se ha confirmado infinitamente. El problema es que cualquier teoría del aprendizaje predice exactamente lo mismo. Por otra parte, resulta difícil que en las empresas se plantee a alguien la alternativa entre mayor aprendizaje y mejor salario, al contrario de lo que constituye la hipótesis fundamental de Mincer. De aquí se deriva una crítica al concepto de *overtaking*: al ser imposible observar perfiles de ingreso de gente que no ha invertido ni recibido formación tras la escuela, no es posible verificar la proposición de Mincer de que los perfiles de ingreso de esta gente a través de la edad serían perfectamente horizontales. Por otra parte, los tipos de rendimiento, al contrario de lo que Mincer supone, no tienen por qué ser los mismos para la formación escolar que para la postescolar.

Otro tipo de evidencia a favor de la teoría del capital humano es el hecho de que los tipos de rendimiento encontrados, tanto privados como sociales, oscilan entre el 5 y el 15 por ciento, lo que se interpreta como reflejo de una cierta racionalidad subyacente en las decisiones sobre escolarización, tanto privadas como públicas. Ahora bien, objeta Blaug, los tipos privados declinan con los años adicionales, lo que implica una tendencia implícita a la sobreinversión. Por otra parte, la variación de ingresos entre los individuos del mismo nivel escolar es considerable; de aquí hay que derivar que existe un importante componente de riesgo, que no suele incluirse en las ecuaciones de regresión, y que haría que la sobreinversión en educación fuera todavía

mayor. Por consiguiente, no se pueden tratar los beneficios esperados de la educación del mismo modo que se tratan los costos. Abandonar esto, sin embargo, es abandonar la teoría del capital humano.

En todo caso, y esta es probablemente la objeción fundamental, "*queda el hecho de que nadie ha logrado especificar y probar las ecuaciones simultáneas de oferta y demanda que generan las funciones de ganancias, con lo que el trabajo empírico no pasa de ser como andar a la pata coja*" (24).

El ensayo de Blaug quiere ser una crítica a la teoría del capital humano hecha desde dentro. Lo que Blaug afirma es que *si la relación entre educación e ingresos no es espúrea, entonces la teoría del capital humano está salvada*. No se necesita, por tanto, en esta versión de Blaug, que la relación entre educación e ingresos se dé precisamente a través de la productividad marginal de los más educados. El mecanismo de relación entre educación e ingresos puede ser cualquiera; la teoría del capital humano lo único que predice es que la relación no es espúrea. Nos quedamos, por tanto, con una formulación de la teoría válida solamente *en el plano microeconómico*.

b) ¿Tienen los individuos conocimiento de los ingresos que reciben aproximadamente en cada profesión, e invierten cambiando sus preferencias en relación con estos ingresos relativos? Incluso después de la publicación del artículo de Blaug que acabamos de reseñar, se han hecho numerosas investigaciones sobre este tema.

Así, Farber y MacMahon (25), investigaron los ingresos esperados por hombres y mujeres estudiantes, y los tipos de rendimiento que esperan de su educación. Los estudiantes entrevistados eran hombres y mujeres, y de entre las mujeres se eligieron aquellas que esperaban trabajar tras la terminación de sus estudios. En general los estudiantes tienen una idea bastante exacta acerca de cuales son los niveles de ingreso que pueden esperar con su carrera. Los mismos autores ampliaron su investigación dos años después (26). Los estudiantes parecen tener unas expectativas bastante realistas de un perfil de ingresos más altos si completan más estudios, aunque sus salarios iniciales no difieran mucho. Además, los estudiantes *esperan sustanciales incrementos de sus ingresos a lo largo de sus carreras* (en correspondencia con la distribución observada de los ingresos, cóncava desde abajo). Concretamente, los bachilleres esperan un incremento medio anual del 3-5 por ciento, los *masters* de casi el 5 por ciento y los doctores del 8 por ciento. Por ramas de estudios o carreras, también las expectativas son bastante exactas: esperan ganar más o menos lo que ganan los actuales licenciados. Pese a ello continúan los estudios que rinden menos, de modo que al menos los niveles de matrícula en las diferentes carreras no se modifican de acuerdo con los ingresos esperados en cada una de ellas.

Desde 1973, R. Freeman (27), viene hablando de *sobreinversión* en educación. De hecho, las investigaciones de Freeman pretenden haber establecido dos puntos de diferente alcance. El primero es que, tal y como predice la teoría de la oferta y la demanda, los salarios de los graduados en *College* han descendido en los Estados Unidos, al haber exceso de oferta de graduados de este tipo. La segunda es que la demanda de estudios de *College* ha disminuido a resultas de que la gente conoce este menor rendimiento. No vamos a detenernos, pues es una cuestión que examinaremos más adelante, en si es cierta la disminución de los ingresos; Freeman creyó haber establecido positivamente que sí, aunque luego sus hallazgos han sido severamente criticados. La cuestión que aquí interesa es la de si hay una reacción al descenso del tipo de rendimiento consistente en un descenso de la matrícula.

Según Freeman, la decisión de entrar en el *College es bastante sensible a los incentivos que ofrece el mercado de trabajo*, lo que apoyaría la proposición general de que los individuos se comportan frente a la educación como si fuera una inversión. De hecho, Blaug tuvo en cuenta la investigación de Freeman, pero cree más en análisis posteriores de sus datos que echaron por tierra sus conclusiones (28).

5. LA CRITICA CREDENCIALISTA

Las teorías llamadas "credencialistas" se oponen sólo a la versión fuerte de la teoría del capital humano. Los credencialistas atacan la idea de que la educación sea productiva, y, por consiguiente, las confirmaciones macroeconómicas y la hipótesis de la rentabilidad social (no privada) de la educación. Como consecuencia, desdeñan la utilidad de los tipos de rendimiento como instrumento de planificación social. Si, como Blaug afirma, el núcleo de la teoría lo constituyen los tipos privados de rendimientos, entonces, la teoría credencialista lleva a las mismas proposiciones aproximadas que la teoría del capital humano, y ambas resultan complementarias.

Por supuesto, los teóricos del capital humano no han sido ciegos para el fenómeno del credencialismo; simplemente, le han dado siempre una importancia secundaria. Así, Bowen (29) previene de que existen motivos para pensar que las diferencias de ingresos, pueden no ser siempre un fiel reflejo de las diferencias en las productividades marginales, debiendo examinarse cuidadosamente los efectos de estos otros factores sobre los tipos de rendimiento. Bowen habla en concreto de "producción ostentosa" refiriéndose se a la posibilidad de que algunos empresarios puedan optar por emplear a universitarios, pagándoles el salario correspondiente, en trabajos que no exigen realmente una formación universitaria. Donde tal cosa acontezca, "la relación existente entre los salarios relativos y la productividad marginal se irá debilitando, ya que los empresarios no fijan los salarios con el fin de maximizar sus beneficios". Lo mismo podría ocurrir si existiera una fuerte tradición en la fijación de las estructuras de salarios, tal y como se observa, por ejemplo, en ciertos países subdesarrollados.

A lo mismo se refiere Blaug:

"Podría ser que los mejor educados comenzaran tan frecuentemente con mayores salarios debido a las convenciones sociales en las políticas de empleo, dándose un consumo conspicuo de educación superior por parte de las empresas. Los graduados de la Universidad pueden tener perfiles de ingresos más finos que los no graduados, simplemente porque son más capaces o están mejor equipados para hacer uso de una capacidad innata que tienen en virtud de su ambiente hogareño favorable, y en consecuencia, suben más rápido por la jerarquía ocupacional. De modo similar, puede que alcancen su tope de ingresos a una edad posterior a la de los no graduados, y que además, sus ingresos declinen menos, una vez alcanzado el tope, porque pasan a posiciones ejecutivas en las que resultan relativamente inmunes a la evaluación de su rendimiento. Además, un diploma universitario o de escuela secundaria puede funcionar más como un certificado de la diligencia y perseverancia que como evidencia de la posesión de habilidades particulares. Los empleadores pueden considerar que los diplomas son un indicador fiable de la capacidad personal, del motivo de logro y quizás de la docilidad, razonando que,

por ejemplo, un graduado debe ser mejor vendedor que un hombre que nunca se ha enfrentado al desafío de la educación superior. El graduado recibe entonces el trabajo y resulta mejor pagado no porque su educación superior halla mejorado sus habilidades, sino simplemente porque su diploma lo identifica como un hombre mejor" (30).

Blaug continúa diciendo que este argumento no es dañino para su versión de la teoría del capital humano.

La más importante de las teorías credencialistas, es la del "señalamiento" de M. Spence (31). El razonamiento de Spence, brevemente expresado es el siguiente: Los empresarios buscan ante todo productividad. ¿Cómo saber qué individuos son más productivos? Contratar a un individuo es una inversión en condiciones de incertidumbre. Los empresarios se guían por índices y por señales. Índices son lo que los hombres no pueden cambiar, *señales* llama Spencer a aquellas características sobre las que los individuos tienen control. Se alcanza un equilibrio cuando las señales resultan confirmadas por la productividad ulterior de los contratados; es decir, cuando la educación, por ejemplo, resulta una señal fiable, de tal modo que el riesgo de la inversión disminuye contratando a individuos más educados. La razón fundamental por la que la educación es una buena señal, reside en que les cuesta menos adquirirla a los individuos más productivos, y les cuesta más adquirirla a los individuos menos productivos. Es decir, que no se trata de que la educación aumente la capacidad productiva de los individuos, sino de que hay una identidad entre aquello que se necesita para obtener buenos resultados y continuar matriculado en los establecimientos de enseñanza, y lo que se necesita para producir en la empresa.

La hipótesis de Spence, ha recibido mucha atención por parte de los economistas ortodoxos. Si la educación no fuera más que una señal de que unos individuos tienen una mayor capacidad productiva que otros, la cuestión se plantearía en términos de si es *racional* contratar y pagar a los individuos en virtud de su educación; la respuesta es que lo sería mientras que no se encontrara un indicador de la productividad más barato y adecuado, dado que la motivación fundamental de los empresarios es reducir la incertidumbre a la hora de la contratación.

¿Aumenta la educación la productividad, o es simplemente algo que disminuye la incertidumbre del empresario a la hora de la contratación? Dicho de otro modo, ¿es *socialmente* rentable que se invierta en educación, o se trata sólo de un mecanismo de selección que ahorra a *los empresarios* los gastos de la misma? Entre las investigaciones que se han hecho para arrojar evidencia empírica a favor del segundo de los cuernos de este dilema, voy a mencionar solamente dos (32).

La primera es de Taubman y Wales (33). No encuentran influencia de la capacidad de los individuos en los salarios del primer empleo, pero sí en los debidos a los siguientes. Esto les sugiere un modelo de filtración hacia arriba, tal que al principio se paga igual porque se ha utilizado la educación como señal de la productividad; pero después, los realmente más productivos van mostrándolo sobre la marcha, y se les selecciona para sucesivos ascensos. Esto tiene como consecuencia que el perfil de ingresos de los individuos no venga determinado por la formación en el puesto de trabajo, sino por una selección de las empresas que corrige los errores de la contratación previa. En consecuencia (como ya discutimos al hablar de la ocupación) la influencia de la escuela sobre los ingresos declina en los primeros años de trabajo, explicándose así lo mismo que Mincer interpreta como *overtaking*.

El contraste empírico más completo de la hipótesis lo ha realizado J. G. Riley (34). Riley parte del siguiente planteamiento de la teoría de Spence: los individuos no aceptan contratos largos, pues desconocen su propia productividad en un empleo; pero a veces la productividad es fácilmente observable, hay correlación entre productividad y aprendizaje. En estos casos, los individuos "se señalan" por su nivel educativo.

Riley postula que hay empleos donde observar la productividad es difícil, y empleos donde observar la productividad es fácil. En los empleos donde observar la productividad es difícil la selección por educación o *screening* será más intensa que en aquellos otros donde observar la productividad es fácil. En consecuencia, para un número dado de años de escuela, los niveles de productividad serán, por término medio, más altos en el segundo sector que en el primero, y, por lo tanto, los ingresos serán más altos en el sector *sin screening* que en el sector *con screening*. Tras un examen empírico de estas hipótesis, Riley llega a la conclusión de que su teoría "ofrece una explicación de la conducta observada, más completa que la del capital humano" (35).

En realidad, lo que tienen en común las diversas teorías "credencialistas" es su rechazo del nexo entre educación y productividad y entre productividad y remuneración, característico de la versión fuerte de la teoría del capital humano el primero y de la economía neoclásica en general el segundo. Para la versión débil, como hemos señalado, las hipótesis credencialistas son susceptibles de integración en cuanto se limitan a especificar mecanismos que enlazan la educación con los ingresos. En palabras de Blaug, "la teoría del capital humano sólo supone que la relación entre educación e ingresos no es espúrea. No importa si las escuelas producen o sólo identifican los atributos que los empleadores valoran" (36).

La evidencia empírica a favor o en contra de las teorías del capital humano procede casi totalmente de regresiones de los ingresos sobre sus determinantes obtenida de muestras transversales. De esto resulta un marcado contraste entre los refinamientos de la teoría y las posibilidades de contrastación empírica, bastante burdas por lo general, y más todavía en nuestro caso particular.

NOTAS DEL CAPITULO VI.

(1) ATKINSON, B.: *La economía de la desigualdad*, Grijalbo, Barcelona, 1981, p. 121.

(2) CRAMER, D.: *Econometría Empírica*, F.C.E., 1973, p. 70 y ss.

(3) BROWN, H. P.: *The Inequality of Pay*, Oxford University Press, Oxford, 1979, p. 305.

(4) BROWN, H. P.: *The Inequality of Pay*, Oxford University Press, Oxford, 1979, *Ibidem*.

(5) SMITH, A.: *The Wealth of Nations*, Penguin Books, Harmondsworth, 1979, p. 203-204.

(6) SCHULTZ, T. W.: "Inversión en capital humano", en M. Blaug (edit), *Economía de la Educación*, Tecnos, Madrid, 1972, p. 17.

(7) CORREA, H.: *La economía de los recursos humanos*, F.C.E., 1970 para un resumen de los primeros cálculos de rentabilidad macroeconómica.

(8) SOBEL, I.: "The Human Capital Revolution in Economic Development: its Current History and Status", *Sociology of Education*, vol. 49, 2, 1977, para una revisión de la literatura más reciente y un balance crítico de las perspectivas futuras de la teoría. También C. Fuente, "Algunas consideraciones sobre capital humano y teorías alternativas", en INCIE, *Temas de investigación educativa*, MEC, Madrid, 1979, pp. 73-86.

- (9) DE MIGUEL, A. y ROMERO, J. L.: *El capital humano*, CECA, Madrid, 1970.
- (10) SCHULTZ, T.W.: "Inversión...", op. cit., p. 18.
- (11) *Ibidem*, p. 18.
- (12) BOWMAN, M. J.: "Revolución en el pensamiento económico a causa del concepto de inversión humana", en M. Blaug (edit.), op. cit., pág. 92, hace un balance de las publicaciones sobre el tema, disparadas en la década de los sesenta.
- (13) SCHAFFER, H. G.: "Una crítica al concepto de capital humano", en M. Blaug (edit.), op. cit., pp. 41-54. I. Sobel, op. cit., passim. También M. Blaug, *An Introduction to the Economics of Education*, Penguin, Harmondsworth, 1970, discute ampliamente estos temas.
- (14) MINCER, J.: *Schooling, Experience and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York, 1974, p. 1.
- (15) MINCER, J.: op. cit., p. 7.
- (16) *Ibidem*, p. 11.
- (17) *Ibidem*, p. 61.
- (18) HAUSER, R. M. y DAYMONT, T. N.: "Schooling, Ability and Earnings: Cross-sectional Findings 8 to 14 years after High School Graduation", *Sociology of Education*, vol. 50, 3, 1977.
- (19) LAZEAR, E.: "Education, Consumption or Production", *J.P.E.*, vol. 85, 3, 1977, pp. 569-597.
- (20) BLAUG, M.: *Introduction...*, op. cit., p. 204.
- (21) BLAUG, M.: *Introduction...*, op. cit., pp. 205 y 170-171.
- (22) BLAUG, M.: "The Empirical Status of Human Capital Theory: a Slightly jaundiced Survey", *The Journal of Economic Literature*, 1976, pp. 827-855; cita de p. 289.
- (23) *Ibidem*, p. 832.
- (24) *Ibidem*, p. 848.
- (25) FAÏBER, M. A., MCMAHON, W. W.: "Women's Expected Earnings and their Investment in Higher Education", *JHR*, XIV, 3, 1979, pp. 405-419.
- (26) *Ibidem*.
- (27) FREEMAN, R. B.: "Overinvestment in College Training", *JHR*, X, 3, 1975, pp. 287-311.
- (28) BLAUG, M.: "The Empirical Status...", op. cit., p. 836.
- (29) BOWEN, W. G.: "Valoración de la contribución económica de la educación", en M. Blaug (edit.), *Economía de la Educación*, op. cit., pp. 63-92, cit. de p. 75.
- (30) BLAUG, M.: *Introduction...*, op. cit.
- (31) SPENCE, M.: "Job Market Signalling", *Quarterly Journal of Economics*, vol. LXXXVII, 1973.
- (32) LAYARD, P.; PSACHAROPOULOS, B.: "The Screening hypothesis and the Returns to Education", *JPE*, 1974. De los cinco estudios que estos autores revisan, tan sólo el de Taubman y Wales que a continuación veremos llega a la conclusión de que en ciertas ocupaciones los ingresos se reducirían en un 50 por ciento si no se controlara el acceso exigiendo títulos académicos.
- (33) TAUBMAN, J.; WALES, T.: "Higher Education, Mental Ability and Screening" *JPE*, vol. 81 (1), 1973, pp. 29-55.
- (34) RILEY, J. G.: "Testing the Educational Screening Hypothesis", *JPE*, vol. 87, 5, parte 2, 1979, pp. S227-S252.
- (35) RILEY, J. G.: op. cit., p. 251.

**CAPITULO VII. MODELOS DE
DETERMINACION DE LOS
INGRESOS: ORIGEN SOCIAL
Y EDUCACION**

Los cuadros C.1 al C.14 del apéndice C recogen los resultados globales de las ecuaciones de regresión para diversas submuestras y para la muestra total. Nos servirán de continuo punto de referencia, aunque los resultados aparecerán desagregados en otros cuadros con objeto de poner a la vista del lector los datos relevantes en cada momento, al lado de sus semejantes en otras investigaciones.

En este capítulo se estudia primero la influencia del origen social sobre los ingresos, y después la influencia de la educación. Una vez que se han examinado los modelos que podemos llamar clásicos, en particular los modelos del capital humano, se aporta alguna evidencia inspirada por sus críticos, examinándose el papel del título para comprobar alguna de las hipótesis credencialistas.

1. ORIGEN SOCIAL E INGRESOS

El cuadro 7.1 refleja los datos pertinentes para examinar la influencia del origen social sobre los ingresos en la totalidad de nuestra muestra, en diversas submuestras, y en una muestra del Instituto de Opinión Pública analizada por Juan Díez Nicolás y otros. El cuadro 7.2 presenta datos semejantes obtenidos de diversos estudios en los Estados Unidos de América.

a) La adscripción de los ingresos

Como puede verse en el cuadro 7.1, de la varianza total de los ingresos, el origen social, medido como la ocupación y la educación del padre del respondiente, explica un 19 por ciento si se trata de los ingresos brutos y un 30 por ciento de su logaritmo. La varianza explicada oscila con la edad, y parece mayor, al menos en el ln de los ingresos, en los de mayor edad, y menor en los más jóvenes. Como sabemos, esto puede deberse a un efecto generacional, de tal modo que la influencia del origen social sobre los ingresos haya ido disminuyendo a lo largo del tiempo; o puede deberse a un efecto de la edad, de tal modo que la influencia del origen social sobre los ingresos sólo se haga sensible a medida que los individuos avanzan en edad, bien porque hereden algo de sus padres, bien porque en edad avanzada se sitúen en consonancia con el status o los ingresos de sus padres. Si de un efecto generacional o estructural se tratara, entonces no cabría esperar que las ecuaciones de los menores de 42 años, por ejemplo, llegaran a ser iguales a los de 48 cuando el

tiempo avanzara, dentro de unos cuantos años; si se tratara de un efecto de la edad, entonces habría que esperar justamente esto. También puede observarse en el cuadro 7.1 que los respondentes o entrevistados que tienen origen rural tienen sus ingresos menos determinados por el origen social que aquellos que provienen de orígenes no rurales. Las razones de esta diferencia pueden ser también varias; puede deberse a defectos o imprecisiones en la medición del origen social en el agro, pero también puede deberse al hecho de que su movilidad de *situs*, es decir, de haber pasado de un medio rural a un medio urbano, haya difuminado la influencia sobre ellos de su procedencia rural, de tal modo que ésta es menor de la que hubieran sido si hubiesen permanecido en el campo, y también es menor de la que se ejerce sobre aquellos cuyos padres habitaban ya en la ciudad.

En todo caso podemos decir que en nuestra muestra *cerca de la tercera parte de la varianza de los ingresos viene determinada por la ascendencia de los entrevistados*. Si comparamos estos porcentajes con los que se ofrecen en el cuadro 7.2 para diversas muestras de los Estados Unidos de América, resalta rápidamente que esta influencia es mucho menor en aquel país. Ciertamente puede entreverse en los Estados Unidos un fenómeno semejante en lo que se refiere a la edad. También en los Estados Unidos, a menor edad menor varianza explicada, de modo que la mayor varianza se da en las muestras OCG, PA, NLS y es menor en las muestras jóvenes, en las de gemelos, en la de Wisconsin, etc. La diferencia se hace todavía mayor si tenemos en cuenta que el origen social en las muestras de los Estados Unidos está determinado de un modo más completo que en la nuestra. En efecto, en alguna de las muestras que aparecen en el cuadro 7.2, el origen social se ha medido hasta con 11 variables; algunas de las muestras incluyen incluso las rentas de las familias de origen. Pese a todo las varianzas explicadas en los Estados Unidos son sustantivamente menores que las explicadas aquí. Por consiguiente a primera vista, *la adscripción parece mucho mayor en España* (en Madrid y Guadalajara) que en diversos lugares de los Estados Unidos.

b) Adscripción directa e indirecta

¿Cómo influye el origen social sobre los ingresos? ¿Cómo determina la educación y la ocupación del padre los ingresos futuros del hijo? Podemos controlar en primer lugar los años de escuela. Un procedimiento es sumar los coeficientes standardizados de las dos variables de origen, y ver en cuánto disminuye su suma cuando se introduce la educación en la ecuación. Obtenemos así la proporción del efecto indirecto sobre el efecto total, que se refleja en la columna 7 del cuadro 7.1. Si atendemos a los ingresos brutos, el efecto del origen social a través de la educación es el 42 por ciento de su *influjo total*, y si atendemos al ln de los ingresos *este efecto es el 60 por ciento*, con variaciones según la submuestra de las que es difícil extraer una pauta consistente. La *varianza única* de la educación es, absolutamente, la misma en casi todas las submuestras, y, por tanto, relativamente mayor en los más jóvenes. Al pasar de una generación a otra la influencia redistribuidora de la educación probablemente no ha aumentado, aunque haya disminuido la adscripción.

La proporción del efecto indirecto a través de la educación sobre el efecto total del origen es muy semejante en las muestras de los Estados Unidos. En cambio, la *varianza única* de la educación es en los Estados Unidos menor en las muestras más jóvenes. En muestras con edades maduras tenemos

aproximadamente una varianza única de la educación de aproximadamente entre el 8 y 12 por ciento, muy semejante a la obtenida por nosotros.

En el cuadro 7.1, columna 5, se controla el título académico además de los años de estudio. Los coeficientes resultantes de este control no difieren en mucho de los que se obtenían cuando sólo se controlaba los años de escuela, por lo que no prestaremos, por ahora, mayor atención al título.

En la columna 6 del mismo cuadro, se reflejan los coeficientes resultantes de controlar *también* la ocupación. El coeficiente de la educación del padre desaparece en casi todas las submuestras, quedando solo el de la ocupación. Los coeficientes del origen social se reducen en las tres cuartas partes; es decir, las tres cuartas partes del influjo del origen social sobre los ingresos se realizan indirectamente, vía educación u ocupación, y 1/4 aproximadamente se realiza todavía de modo directo. No hay pauta clara por cohortes de edad.

Las proporciones de 3/4 - 1/4 son semejantes en la muestra del Instituto de la Opinión Pública analizada por Juan Díez Nicolás y otros (1), confirmación de nuestros datos que resulta importante.

c) Fiabilidad de estas estimaciones: los ingresos paternos

¿Infraestima el procedimiento seguido la influencia del origen social en los ingresos? Con los datos de Duncan, Jencks concluyó que los ingresos eran bastante independientes del origen social (2). Por lo que se refiere al modo como la influencia del origen social se ejerce sobre los ingresos, Jencks obtiene una correlación entre ambos de .29, 1/3 de la cual sería efecto directo, algo menos de 1/3 (más bien 1/4) se realizaría a través de la escuela, y el resto, a través del ambiente, el coeficiente intelectual, y el genotipo. Según Jencks, por tanto, el coeficiente directo del origen social sobre los ingresos, es proporcionalmente mayor, igual a un tercio del total en los Estados Unidos que en nuestra muestra, donde es sólo de 1/4: "La mayor fuente singular de diferencias en ingresos parece ser el hecho de que los hombres de familias de alto status, tienen ingresos más altos que los hombres de familias de status bajo, aún cuando tengan la misma ocupación, la misma cantidad de educación y las mismas puntuaciones en los tests" (3).

Jencks descarta un efecto importante de los ingresos paternos. Sus argumentos básicos son dos: primero, que excepto en el caso atípico de que un hijo se haga cargo de la granja o del negocio del padre, es difícil imaginar cómo actuaría el efecto. Segundo, que no existen grandes transferencias de capital por herencia; las 4/5 partes de las familias entrevistadas no tienen nada que heredar, el 14 % de ellas ha heredado más de 2.000 \$; pero incluso entre el 1 % que había heredado más de 5.000 \$, estas herencias suponen tan sólo una pequeña fracción de los ingresos totales. Jencks estima que si se tuvieran en cuenta los ingresos de los padres, los hijos del quintil superior ganarían entre 135 o 140 % de la media de ingresos, en lugar del 128 % que ganan ahora.

En algunos brillantes e imaginativos trabajos, Bowles y Nelson (4) intentaron demostrar, aunque sin base empírica propia, una gran influencia de los ingresos paternos, por el método que hemos visto al tratar de la educación. Argumentan que, entre otras variables, la riqueza y los ingresos paternos pueden tener elevadas correlaciones con la educación y con los ingresos del hijo y bajas correlaciones con la educación y el status ocupacional del padre, bastando por tanto suponer que ocurre en la generación de los padres lo que ocurre en la de los hijos. Como vimos antes, Bowles consigue explicar una

varianza del 52 % en la educación de los hijos, muy próxima a la correlación de la educación entre los hermanos. Sin embargo, al llegar a los ingresos sólo logra explicar un 15 % de la varianza de éstos. Para explicar el fracaso avanza la hipótesis de que lo que determinan los orígenes familiares no son exactamente los ingresos, sino la oportunidad de obtenerlos, eligiendo trabajos con distinto balance de recompensas monetarias y no monetarias. Pero precisamente los padres ricos dan más importancia a lo que no es dinero y los padres pobres a la inversa. De este modo, resultaría que los ingresos reales infraestiman la diferencia en oportunidades de ingresos. Por lo demás, en la ecuación de Bowles, el origen social llega a explicar el 13 % de la varianza en los ingresos, quedando el 2 % restante como varianza única para la educación (5).

Tampoco Treiman y Hauser operan con datos reales, refiriéndose a sus resultados como "especulaciones cuantitativas más que estimaciones en el sentido usual" (6). Treiman y Hauser parten del modelo de Duncan, y tomando la edad entre 45 y 54, suponen que existe la misma correlación en padres que en hijos en educación, ocupación e ingresos. Calculan, con este supuesto, dos modelos, uno en el que el efecto de los ingresos es simplemente directo, y otro en el que se permiten efectos indirectos de los ingresos del padre sobre los ingresos del hijo. En el primer modelo, resulta una correlación intergeneracional entre los ingresos de .39 y un coeficiente de regresión de .24; en el segundo modelo o modelo máximo, la correlación es de .54, disminuyendo principalmente el efecto de la educación. Por último, suponen una correlación de .70, nunca obtenida en ninguna muestra real. El resultado es que todo el modelo se trastorna, teniendo la educación del hijo coeficiente nulo, la ocupación un coeficiente muy bajo, los ingresos del padre un coeficiente muy alto y las variables de origen restantes, educación y ocupación, coeficientes negativos. Las varianzas máximas son de 34 % en la edad de 45 a 54 años con el modelo primero, y de 37 % con el modelo máximo, y los coeficientes más elevados para los supuestos ingresos son de .27 y .37. Concluyen que "la amplitud de la movilidad de ingresos no es menor que la de la educación o la ocupación; los ingresos del padre no dan cuenta de más del 15 al 25 % de la varianza en los ingresos del hijo, lo que es comparable con la proporción de varianza en la ocupación del hijo explicada por la del padre y en la educación del hijo explicada por la del padre. Es claro que los orígenes sociales tienen una importancia modesta, al menos en comparación con el haz de factores que no varían sistemáticamente con los orígenes sociales" (7).

Estos resultados deben de compararse en todo caso con los únicos procedentes de mediciones fiables de los ingresos de los padres de los entrevistados, los de la muestra de Winsconsin estudiada por Sewell y Hauser: al tener en cuenta los ingresos, la poca varianza que explicaba el origen social se dobla, aunque siga siendo muy pequeña; los efectos de la ocupación y de la educación paternas se reducen a la nada, y muy poca de esta influencia de los ingresos del padre sobre los del hijo es mediada o indirecta (un 16 %), siendo el resto de efecto directo neto (8).

Alexander y otros, con individuos de la misma edad (es decir, hasta 29 años), pero utilizando en vez de los ingresos una variable formada por la agregación de catorce ítems de equipamiento del hogar, llegaron a resultados muy semejantes a los de Sewell y Hauser (9).

Parece que la medición real de los ingresos paternos, a diferencia de las "especulaciones cuantitativas" encuentra que tiene mucha influencia sobre los ingresos del hijo. Sin embargo, puede que el efecto se deba al hecho de la

juventud de la muestra. En efecto, Leibowitz (1974) y Lindert (1976) (10) analizaron una muestra de 821 hombres superdotados, conocida como muestra de Terman, y encontraron que los ingresos del padre tienen un efecto positivo sobre los del hijo a la edad de 29 años que desciende a la edad de 39 y desaparece a la de 49. Esta secuencia es exactamente la contraria de la que simulan Treiman y Hauser, según los cuales la mayor influencia se alcanza entre los 45 y los 54 años. Una continuación del análisis de la muestra de Winsconsin por Hauser y Daymont confirma esta disminución de la importancia de los ingresos; en 7 años consecutivos, entre 1965 y 1971, el coeficiente de los ingresos paternos desciende de .048 a .042; no es muy importante, pero probablemente indica una tendencia semejante a la encontrada por Leibowitz (11).

Esta discusión proporciona una cierta tranquilidad sobre la precisión de las estimaciones basadas tan sólo en la educación y la ocupación del padre. Además, en las estimaciones directas, la inclusión de los ingresos paternos resulta siempre más problemática, como han puesto de relieve Treiman y Hauser (12).

d) Fiabilidad de estas estimaciones: los ingresos de los hermanos

El otro método de averiguar la infraestimación de la influencia del origen social es el de la correlación entre hermanos. Jencks y sus colaboradores usan datos de los hermanos Kalamazoo de Olneck, que son 346 pares y constituyen el 25 % de la muestra teórica; de los hermanos del Proyecto Talent, que son 198 pares y comprenden el 15 % de la muestra teórica; de la muestra de Cleveland de Brittain, que son 151 individuos; de los gemelos de Taubman, que son 1.946 pares de gemelos monocigóticos y dicigóticos y constituyen el 5 % de la muestra teórica, y de los hermanos incluidos en la muestra del NORC de Featherman y Hauser, que son 154 pares equivalentes al 54 % de la muestra inicial; esta fue la única muestra en que se entrevistó también al hermano, para evitar un sesgo importante derivado de que un hermano puede saber dar razón del otro cuando no está económicamente muy lejos, y serle más difícil cuando hay gran diferencia entre sus ingresos (13).

El cuadro 7.3 refleja en su primera columna las correlaciones entre los ingresos de los hermanos, obtenidas de estas diversas muestras. La más segura entre ellas es la obtenida por los hermanos NORC, pues se entrevista a los dos hermanos. La correlación es de .13, que, corregida para evitar errores de medida, puede estirarse hasta .17, estando la verdadera correlación entre .12 y .28; las variables de origen demográficas, como puede verse en el mismo cuadro 17, explican el 5 % de la varianza en esta muestra; es decir, que la correlación entre los ingresos de los hermanos que puede predecirse a partir de las variables del origen social medido es de .045 solamente; mediante una serie de cálculos, Jencks llega a la conclusión de que el *origen familiar* puede explicar hasta el 35 % de la varianza en los ingresos, situando el límite o cota inferior de esa apreciación en el 15 %, mientras que el *origen social*, es decir, las variables medidas, pueden explicar hasta un 19 %, situándose la cota inferior en un 13 %. Es decir, que entre el 55 y el 85 % de la varianza explicada en los ingresos por el *origen familiar* puede ser explicada por el *origen social*.

¿Ejerce el origen familiar su influencia sobre los ingresos a través de los mismos mecanismos que el origen social? Conceptualmente, dice Jencks, estos mecanismos pueden ser las habilidades cognitivas, los rasgos no

cognitivos, los títulos académicos, las aspiraciones, o por último, un factor residual que sea el origen mismo (14).

a) Los conservadores dicen que la herencia es solamente aparente y que se trata de meritocracia oculta, pues arguyen que si los hijos de familias con mejor posición social tienen más tarde mayores ingresos, ello se debe, sin duda alguna, a que tienen mayor mérito, es decir, a que sus capacidades intelectuales son mayores. Jencks encuentra que la opinión de los conservadores es bastante cierta por lo que se refiere al *origen social*, es decir, al origen medido, pues un 62 % de la varianza que éste explica lo hace indirectamente a través de la capacidad intelectual (C.I.) en los hermanos Kalamazoo. Pero sólo el 15 % de la influencia del *origen familiar* sobre los ingresos se realiza a través de C.I. Así pues, las características no medidas del origen familiar no actúan a través de la inteligencia, al contrario de las características medidas, es decir, del origen social. Ahora bien, es obvio que el interés político reside fundamentalmente en las variables mensurables, es decir, en las variables demográficas. "Por consiguiente, si tenemos interés en todos los modos a través de los cuales los padres afectan las oportunidades de las vidas de sus hijos, el concentrarse exclusivamente en los padres con ventajas demográficas nos lleva a exagerar la importancia de la capacidad intelectual como variable interviniente" (15).

b) También argumentan conservadores y progresistas que los rasgos de personalidad se relacionan con el origen social y a su vez influyen decisivamente en los ingresos. Los resultados de Jencks no son muy favorables a esta hipótesis. Las variables demográficas, es decir, el *origen social*, explican entre el 2 y el 7 % de la varianza de los rasgos de personalidad en la muestra de los hermanos Kalamazoo; a su vez, estos rasgos de personalidad explican poco menos de un 2 % de la varianza en los ingresos en la muestra de los hermanos Talent. Las variables demográficas ejercen un 13 % de su influencia en los ingresos a través de estas variables de personalidad en los hermanos Talent, y un 2 % en los hermanos Kalamazoo. En cuanto al *origen familiar*, algunos rasgos de personalidad vienen obviamente determinados por éste, como, por ejemplo la perseverancia, donde la correlación entre hermanos llega a .47. Por desgracia, los rasgos familiares que influyen sobre esta importante virtud no tienen nada que ver con los que influyen sobre los ingresos, o más bien tienen relación negativa. Incluso el coeficiente de algunos rasgos se incrementa al controlar el origen social, mostrando así que no son vehículos a través de los cuales el origen familiar influya sobre los ingresos.

c) La evidencia sobre el papel de las aspiraciones, no es ni mucho menos concluyente. En cuanto a la educación, si bien transmite entre un 40 y un 50 % de la influencia del origen social sobre los ingresos, sólo transmite un 25 % aproximadamente de la del origen familiar, como puede apreciarse en las columnas 4 y 5 del cuadro 7.3; el efecto indirecto, como puede apreciarse comparando estas columnas con las del cuadro 7.2 es mucho menor cuando se considera el origen familiar que cuando se considera sólo el origen social.

d) En conclusión, *aunque las características no medidas del origen familiar son importantes en la explicación de los ingresos, sin embargo, difieren de las características mensurables del origen social en que no se pueden clasificar unívocamente como ventajas ni como desventajas: son ventajas para unas cosas pero no para otras.* (Estas características no medidas correlacionan tan poco con las pruebas de inteligencia, con la educación e incluso con la ocupación, que, cuando se trata de su influencia

sobre los ingresos, aunque no se las pueda identificar, *si se pueden excluir todos los candidatos que no afecten casi exclusivamente a los ingresos.*

e) ¿Podemos estimar la importancia en nuestra muestra del origen familiar? La columna 3 del cuadro 7.3 ofrece una medida de la infraestimación que representa el uso del origen social frente al del origen familiar; por término medio, y tras las correcciones de Jencks, la influencia del origen familiar sobre los ingresos es un 15 % e incluso un 85 % mayor que la influencia del origen social. Ahora bien, la correlación entre hermanos que se desprende de nuestras ecuaciones es mucho más alta, como vimos, que la que se desprende de las diversas muestras utilizadas por Jencks. Utilizando sólo la educación y la ocupación del padre, tenemos una correlación de .32 entre el \ln de los ingresos, y una correlación de .19 entre los ingresos brutos de los hermanos. En la muestra del IOP, la correlación entre los ingresos de los hermanos es de .25, también controlando sólo la educación y la ocupación del padre. Si las variables del origen familiar, es decir, las variables no medidas, tuvieran la misma importancia que en las muestras utilizadas por Jencks, la correlación entre los ingresos de los hermanos sería de .86, si la pauta fueran los hermanos Talent o Kalamazoo, y, si nos atuviéramos a los límites marcados por Jencks, estaría entre .37 y .60. La correlación de .37 es verosímil pero la de .60 y mayores son completamente improbables, al menos si es cierta la afirmación, recogida de Bowles, de que el ingreso permanente explica solamente un 70 % de la varianza de los ingresos reales; esto implica una correlación de poco más de .80 entre ingresos permanentes e ingresos reales, que sería la correlación entre hermanos con exactamente los mismos ingresos. Además, hemos visto que la disminución de la importancia del origen social en las diversas edades no se realizaba en provecho de otras variables, como la educación, sino que era independiente de ellas. Todo esto lleva a concluir que las variables del origen familiar no medidas no pueden tener la misma importancia relativa en nuestra muestra que en los Estados Unidos; más bien debe pensarse que estas variables no medidas *adquieran importancia en un contexto meritocrático de mayor aleatoriedad en el logro de los ingresos*; dicho de otro modo, a mayor importancia del origen social, menor importancia de las variables no medidas, es decir, del origen familiar, pues *las características "menores" debidas a la familia quedan subsumidas bajo la semejanza entre las clases de familias*. Dicho aún de otro modo, cuando el origen social es muy importante, las características personales de los individuos lo son menos. Por consiguiente, pese a la falta de datos para medir la importancia real del *origen familiar*, podemos concluir que, aunque mayor que en los Estados Unidos, no es lo grande que sería si su relación con el origen social fuera la misma que allí.

2. EDUCACION E INGRESOS

Al comentar la relación entre educación e ingresos, haremos uso casi exclusivo de las ecuaciones que toman el \ln de los ingresos como variable dependiente y de los coeficientes *métricos* del \ln de los ingresos sobre la educación. La razón de utilizar los coeficientes métricos es que equivalen a tipos de rendimientos de la educación, lo que conviene para una discusión que centraremos en el punto de vista del capital humano. La utilización del \ln de los ingresos, tiene razones teóricas que hemos visto antes, y cuya relevancia puede observarse en los resultados reflejados en el cuadro 7.4.

a) Comparación de los resultados INCIE con otros

a) Si utilizamos los ingresos brutos, un año de educación vale por término medio 2.600 ptas. mensuales, lo que puede traducirse por 36.000 pesetas anuales, aproximadamente. La educación explica el 20 % de la varianza en los ingresos. Introduciendo el origen social, el coeficiente disminuye de 2.600 a 1.660, es decir en un 36 %, y lo mismo aproximadamente disminuye el coeficiente standardizado. El origen social añade aproximadamente un 3 % de la varianza a la ecuación de la educación, lo que equivale a la herencia directa, y ésta tiene un 4,4 % de varianza única, que es su influencia redistribuidora.

Ajusta mucho mejor la ecuación con el logaritmo de los ingresos. Un año de educación significa aquí 6,7 % o más de ingresos; introduciendo el origen social, este coeficiente métrico se reduce a un 4,7 %, es decir, aproximadamente en un tercio. La educación explica el 35 % de la varianza y el origen social añade un 5 %. Por consiguiente, tenemos que un 5 % es varianza única del origen social, lo que traduce su efecto directo; un 10 % es la varianza única de la educación, lo que podemos traducir por eficiencia redistribuidora de la educación; un 25 %, restante entre 35 y 10 %, es influencia transmisora de la educación. Por consiguiente la influencia de la educación en los ingresos se puede dividir de un modo bastante simétrico del modo siguiente. Un 25 % de su influencia es puramente reproductora, que transmite los efectos del origen social, mientras que el 10 % restante es influencia redistribuidora, no transmitiendo los efectos del origen social. Aproximadamente, por tanto, un 28 % de la influencia de la educación es redistribuidora, y las otras casi tres cuartas partes son influencia reproductora.

Las ecuaciones, por tanto, difieren en la distribución de la varianza según sus factores explicativos. La varianza explicada en los *ingresos* no llega a la cuarta parte de la total. De ésta, el 13 % es varianza única del origen social, el 19 % de la educación, el 68 % restante compartido. Las proporciones en el *ln* de los ingresos son, respectivamente, 12,5, 25 y 62. Por consiguiente, la ecuación semilogarítmica da mayor importancia, no sólo absoluta, sino también relativa, al papel redistribuidor que la ecuación tiene sobre los ingresos.

Antes de comparar esta distribución de efectos con los obtenidos para la ocupación conviene que tengamos en cuenta el cambio que introduce la medición de la educación mediante los años y los títulos conjuntamente. Pues también aquí, como ocurría en la ocupación, tiene el título mayor eficacia redistribuidora que los años de estudio, al depender menos del origen social y, al mismo tiempo, al tener más influencia sobre los ingresos. De nuevo aquí los ingresos tienen más varianza compartida y menos única de la educación que su logaritmo. Pero además, la introducción del título hace descender la varianza única del origen y aumentar la de la educación, *que llega al 32 % de la explicada*. Según esta mejor estimación, por tanto, el 14 % de la varianza total y la tercera parte de la explicada es redistribución de ingresos siguiendo las líneas de la educación. Pero el influjo reproductor de la educación es doble, al menos, que el distribuidor. Por consiguiente, se concluye de aquí que la educación *tiene mayor eficacia redistribuidora sobre el prestigio ocupacional que sobre los ingresos*.

Según nuestra ecuación, el tipo de rendimiento interno de la educación sería del 6,7 %, o mejor dicho, estaría con una alta probabilidad entre el 6 y el 7 %. Esta cifra representa el rendimiento interno de la educación si se tienen en cuenta todas las restricciones impuestas para el "modelo escolar" por

Mincer, citadas en el capítulo anterior. Como la mayor parte de los datos con los que compararemos nuestro porcentaje están obtenidos en las mismas condiciones, no necesitamos insistir más sobre el hecho de que este coeficiente no refleja el tipo de rendimiento sino bajo unas restricciones tan fuertes que *invalidan el cálculo en términos absolutos*. Ahora bien, no nos interesa aquí tanto establecer cuál es el verdadero tipo de rendimiento de la educación, como comparar su eficacia en la distribución de los ingresos con otras variables.

b) Los únicos datos directamente comparables con los nuestros son los de la mencionada encuesta del Instituto de la Opinión Pública, analizada por Juan Díez Nicolás y otros (16). Los autores hacen numerosas advertencias respecto a su no fiabilidad. Su variable dependiente son los ingresos. La correlación de los años de escuela con los ingresos es de .47, lo que nos da una varianza del 22 % (cuadro 7.4), la cual, teniendo en cuenta posibles errores de medida, viene a estar muy próxima al 19 % que se obtiene en nuestra ecuación. El origen social explica un 25 %, mayor que el 19 % de nuestra muestra. Como su varianza única es el 11 %, y la de la educación 8 %, comparten 14 %, por tanto. La disminución en el coeficiente de la educación resultante de incluir en la ecuación el origen social es de un 36 %; en cambio, si controlamos la educación, el coeficiente del origen social disminuye menos, tan sólo en un 27 %. Es decir, que tan sólo un 27 % del efecto del origen social se realizaría en la muestra del IOP a través de la educación (cuadro 7.1). En general, podemos considerar estos resultados como bastante homogéneos con los nuestros.

c) Otra posibilidad de comparación nos la ofrecen diversas fuentes estadísticas e investigaciones, *que ofrecen los ingresos por niveles de estudio*. En el cuadro 7.5 se hacen comparaciones entre nuestros datos y tres fuentes distintas. La primera es un estudio de Quintás y San Martín (17) sobre rendimientos de la educación. Estos autores calculan tipos de rendimiento internos teniendo en cuenta los costes de la educación, cosa que no podremos hacer nosotros, pero también calculan las razones entre los ingresos de gente con diversos niveles de estudio. Los datos de Quintás y San Martín derivan de la publicación del INE, *Diferencias Relativas de Renta*, publicada en 1974. Otra fuente comparable de datos es la *Encuesta de Presupuestos Familiares del INE*, de 1975, que da los ingresos por hogares según el nivel académico del cabeza de familia. La tercera fuente es una encuesta de Pinilla de las Heras realizada en 90 empresas de Cataluña en 1970 y que abarca 4.338 individuos (18). Por último, utilizamos también las razones medias que dan Quintás y San Martín para ocho países de la OCDE, tomadas de la obra de Psacharopoulos. Los resultados de estas comparaciones, en forma de *razones entre los ingresos de los que tienen un nivel de estudios y los de otros* se dan en el cuadro 7.5.

Como puede observarse, las razones entre los que tienen estudios superiores y los que tienen una carrera media, son razonablemente uniformes: los licenciados universitarios ganan entre un 30 y un 45 % más que los graduados de escuelas técnicas. También son razonablemente semejantes las razones entre los licenciados superiores y aquellos que tienen sólo Bachiller Superior; ganan de un 31 a un 58 % más, correspondiendo el porcentaje menor a nuestra muestra y el mayor a la *Encuesta de Presupuestos Familiares*. Quienes tienen carrera media apenas si ganan entre un 3 y un 15 % más, según las fuentes, que los que tienen Bachiller Superior. La razón de los que tienen carrera superior y los que tienen Bachiller Superior es menor en

nuestros datos y en los de Pinilla que en la media para la OCDE, donde las carreras universitarias significan un 54 % más de ingresos que el Bachiller Superior.

La homogeneidad de las fuentes se rompe cuando hacemos de los que tienen estudios primarios el denominador de la razón. Nuestras razones son muy semejantes a las de Pinilla. Los licenciados universitarios ganan un poco más del doble que los que tienen estudios primarios; los que tienen carrera media, y los que tienen Bachiller Superior, ganan entre un 55 y un 58 % más; en cambio, en las encuestas del Instituto Nacional de Estadística, las razones son mayores casi siempre, en particular en las *Diferencias Relativas de Renta* utilizadas por Quintás y San Martín. En éstas, los licenciados universitarios no ganan dos veces más, sino más de tres veces más que los que tienen estudios primarios, y los que tienen Bachiller Superior o carrera media, ganan 145 % más o 112 % más que los que sólo tienen estudios primarios. Puede pensarse que esta diferencia se debe a una diferencia de definición en lo que se consideran estudios primarios. Así, los resultados medios de la OCDE, son más semejantes a los nuestros que a los de Quintás y San Martín, y además, los resultados derivados del Instituto Nacional de Estadística se aproximan a los nuestros si en vez de los estudios primarios se toma el Bachiller Elemental como base. Sin embargo, el problema vuelve a repetirse con los que hemos llamado analfabetos, y que sin duda comprenden niveles de estudio muy distintos en unas muestras y en otras. Los licenciados universitarios ganan en nuestra muestra 3 veces más que los analfabetos y en la de Pinilla, sólo 2,5 veces más; ganan en cambio 5 veces más en las encuestas del Instituto Nacional de Estadística; diferencias semejantes hay en las razones entre los demás niveles de estudio y los analfabetos, y hay una diversidad que no se corresponde con ninguna pauta en las razones entre estudios primarios y analfabetos.

Estas diferencias se deben muy probablemente a las muestras. En las encuestas del Instituto Nacional de Estadística, de donde provienen los datos de las dos primeras filas, están representados los cabezas de familia a nivel nacional; comprenden por tanto más gente de origen rural que nuestra muestra, y por supuesto que la de Pinilla, y también más gente con menor educación, de mayor edad y jubilados; por tanto con menores ingresos y educación. Si las muestras del Instituto Nacional de Estadística están más próximas a la realidad que la de Pinilla y la nuestra, entonces, nuestros resultados infraestiman los rendimientos de la educación, sobre todo cuando se trata de analfabetos y de gente con estudios primarios. Pero lo más probable es que la fuente de sesgo esté en la edad, y que la infraestimación sea muy pequeña o nula al tomar nuestra muestra y la de Pinilla una población activa más homogénea y calcular los tipos de rendimiento en esa población.

Datos de la Encuesta de Salarios confirman la impresión de que nuestros datos son más adecuados, *al menos para la población activa*. En 1975, los titulados superiores ganaban 3,25 veces más, por hora, que los peones, y 2,48 veces más que los oficiales, categorías laborales asimilables burdamente a los analfabetos y a los que tienen estudios primarios (19).

Todos estos datos indican un "tipo de rendimiento" de alrededor del 7 %. Un año de educación viene a significar un 7 % más de ingresos en nuestra muestra, un 7 % en la de Pinilla y un 8 % o más en el caso de la Encuesta de Presupuestos Familiares y las *Diferencias Relativas de Renta*, *al menos tomando el Bachiller Elemental como base*.

También ponen estos datos en guardia sobre la linealidad de la relación

entre años de escuela e ingresos, sobre todo en lo que se refiere al tramo de años de escuela no asociados a ningún título, es decir, los años de escuela primaria. Merece mención aparte el rendimiento de la educación no técnica, tal como resulta en las empresas estudiadas por Pinilla. En relación al Bachiller Superior, el tipo de rendimiento de estos estudios es del 2 %, y en relación al Bachiller Elemental es tan sólo del 4 %. Por consiguiente, debemos tener en cuenta que en general, los distintos niveles de educación tienen tipos de rendimiento diferentes.

b) La ecuación del capital humano: educación y experiencia

a) El tipo de rendimiento que se deriva de los datos INCIE, 6,7 %, así como el derivado aproximadamente de las otras fuentes que acabamos de estudiar, no es muy alto, pero en modo alguno es infrecuente en la literatura, como puede verse en el cuadro 7.6, que recoge algunos resultados de la ecuación tradicional del capital humano. Esta ecuación relaciona el \ln de los ingresos, como variable dependiente, con los años de escuela, la experiencia en el trabajo y el cuadrado de la experiencia, a fin de recoger el perfil cóncavo desde abajo de las curvas de ingreso y edades. El cuadro 7.6 recoge resultados para hombres y el 7.7 diversos resultados para mujeres. En general, la inclusión de la experiencia en la ecuación no disminuye, sino que aumenta ligeramente el coeficiente de los años de escuela, como puede verse en el primer cálculo, obtenido por Mincer. Todos estos coeficientes de la escuela y la experiencia proceden de diversas muestras de los Estados Unidos de América, excepción hecha de la de Nickell, que proviene de Gran Bretaña.

Los coeficientes de la educación oscilan entre el 4 y el 11 %, siendo los más frecuentes del 6, 7, 8 y 9 %. En cuanto a la varianza, suele ser notablemente menor que la obtenida por nosotros. Al 34 % de la varianza sólo llegan la muestra de Gran Bretaña, de Nickell, la de Ashenfelter y Ham, que luego comentaremos, y la de Kalachek y Raines, que llega al 41 %, porque como se especifica en la nota, resulta de tomar en consideración un conjunto de más de veinte variables.

Por otra parte, los coeficientes de la experiencia son muy desiguales. Por cada año de experiencia, los ingresos aumentan entre un 1 % en algunas muestras y un 6 % en otras. El cuadrado de los años de experiencia tiene siempre coeficientes negativos, también muy desiguales, reflejando la caída de los perfiles de ingresos en la etapa final de la vida activa.

b) La introducción de la experiencia en nuestra ecuación da resultados completamente atípicos, en nada comparables con los reflejados en este cuadro, como puede verse en el cuadro 7.8. Simplemente, los coeficientes de la experiencia no son significativos en prácticamente ninguna de nuestras submuestras ni tampoco en la muestra total. Y allí donde lo es, resulta negativo, como entre los trabajadores asalariados del sector central.

Este resultado es ciertamente inquietante, y necesita de explicación. En primer lugar, seguimos a Thurow (1967) y a Stolzenberg (1975), que intentaron probar que la relación entre educación y experiencia es multiplicativa. Stolzenberg, en concreto, afirma que la combinación de educación y años de experiencia es lo esencial, incluso para explicar las diferencias raciales y las variaciones dentro de la misma ocupación. Una buena educación formal hace que se adquiera experiencia rápidamente, y la experiencia de aquellos que tienen más educación resulta más valiosa que la de aquellos que tienen menos. Por consiguiente, la ecuación correcta relaciona el \ln de los ingresos

con la educación, con la experiencia y *con el producto de la educación y la experiencia*. En su análisis los coeficientes de estas interacciones resultan significativos en la totalidad de la muestra y en el interior de cada una de las 4 categorías ocupacionales amplias que distingue. Tales coeficientes, sobre todo en el interior de los diversos grupos ocupacionales, aumentan con la edad, y más para los de mayor educación que para los de menos. La experiencia tiene incluso coeficientes negativos entre capataces y artesanos, y también en la muestra global una vez que se controlan las interacciones entre educación y experiencia, que a su vez, tienen coeficiente negativo entre los trabajadores manuales de los servicios (20).

El trabajo de Stolzenberg suscita la sospecha de si lo sustancial no será la influencia de la experiencia sobre los ingresos *a lo largo de líneas educativas y de líneas ocupacionales*. Para comprobarlo, calculamos los coeficientes de una serie de interacciones de la experiencia con otras variables. Los resultados pueden verse en el cuadro 7.8 b. En primer lugar, resulta que la interacción entre experiencia y título académico no es significativa estadísticamente en ningún caso, ni en la muestra global ni en las submuestras, ni tampoco lo es la variable resultante de multiplicar la experiencia por los años de estudio. La hipótesis de Thurow y Stolzenberg no se confirma ni por asomo con nuestros datos. Además de la educación, puede que la experiencia interactúe con el sector ocupacional. Para comprobar esta interacción se utilizan el sector agrario y el sector central. Por lo que se refiere al sector agrario, la experiencia de los campesinos tiene un inequívoco coeficiente negativo. Cada año de experiencia resulta en casi un 1 % de disminución de sus ingresos, lo que quiere decir que los campesinos más viejos ganan menos que los jóvenes, quedando en el aire saber si esta relación es lineal desde el principio; la variable añade un 1,5 % de varianza a la ecuación total, y además este coeficiente aumenta para las edades más jóvenes, siendo del 2 % (y de 4 % la varianza) entre los menores de 42 años. En cuanto a la influencia de la experiencia en el sector central, resulta que se torna estadísticamente nula justo tras las consideración de los campesinos. Esta no es, sin embargo, toda la historia; como hemos visto, la experiencia tiene un coeficiente negativo de aproximadamente un 1 % cuando se considera sólo el sector central. En cambio, cuando se consideran los sujetos de edades entre 42 y 48, el coeficiente de la experiencia es positivo en el sector central.

Otra probable interacción significativa es la de la experiencia con la movilidad ocupacional o intrageneracional. Sus coeficientes resultan significativos, pero su correlación con la movilidad intrageneracional es muy elevada (.95) y la movilidad es, desde luego, algo distinto de la experiencia. Así pues, resultaría que el papel de la experiencia depende del tipo (ascendente o descendente) y la intensidad de la movilidad intrageneracional. La correlación del \ln de los ingresos con la movilidad intrageneracional es de .12, y desciende a .08 cuando se considera el producto entre movilidad intrageneracional y experiencia. Por consiguiente, se trata de un coeficiente espúreo, pues no es el producto entre experiencia y movilidad, sino la pura y simple movilidad quien tiene el efecto sobre los ingresos. Más aún, la interacción entre movilidad y experiencia no es sino un aspecto de la interacción entre ocupación y experiencia, como demuestra el hecho de que sus coeficientes se hagan nulos cuando se introduce esta obra interacción. A su vez, toda esta influencia de la experiencia sobre los ingresos queda eliminada con la simple introducción del prestigio ocupacional, una de cuyas consecuencias consiste en dar la vuelta a los signos de todos los coeficientes de la experiencia.

¿Qué ocurre cuando se tiene en cuenta la edad? En el grupo de menos de 42 años, el más joven, ni la experiencia ni ninguna de sus interacciones, salvo la de los campesinos, resulta significativa cuando se ha controlado la ocupación. Lo mismo ocurre en el grupo de menores de 45, padres de EGB, y entre el grupo entre 42 y 48. *Cuando además de la educación se controla la ocupación, la interacción entre movilidad y experiencia tiene, si acaso, coeficiente negativo.*

Definitivamente, pues, parece que *la experiencia tiene efectos imprevisibles y erráticos*, dependiendo de la submuestra, la edad que se considere y las variables que se controlen previamente, a diferencia de lo que ocurre en los modelos típicos del capital humano. Debemos, por tanto, encontrar una explicación para este fenómeno.

c) La explicación más simple de que los coeficientes de la experiencia sean si acaso negativos, estadísticamente no significativos y materialmente casi irrelevantes, es *la ausencia de población joven en nuestra muestra*. En efecto, la edad media de nuestros encuestados es 46 años; el más joven de entre ellos tiene 32 años y alrededor de la tercera parte tienen menos de 42. Esta explicación es consistente con la teoría del capital humano, pues significa que, en general, nuestros entrevistados *están ya en la edad en que los ingresos comienzan a descender*, o dicho de otro modo, están ya o han dejado atrás el período en que sus ingresos alcanzaron su punto culminante, predominando acaso entre ellos las tendencias descendentes sobre las tendencias ascendentes; de ahí el coeficiente negativo de la experiencia.

Pueden buscarse otras explicaciones. Una de ellas es que no tenemos en cuenta las horas trabajadas, que son más en las edades más jóvenes, de modo que el salario horario resulta mayor en las edades más viejas y la experiencia con coeficiente positivo.

d) La irrelevancia de la experiencia está en contradicción con la visión común del mercado de trabajo español como un mercado carente de movilidad y jerarquizado, donde la antigüedad en el puesto de trabajo, traducida en trienios, es un importante componente de los salarios totales (21). Una explicación posible, viene sugerida por el coeficiente negativo de la movilidad intrageneracional. Este coeficiente negativo significa, supuesto que la mayor parte de la movilidad intrageneracional es ascendente, que ganan menos en la misma ocupación aquellos que tuvieron mayor movilidad, es decir, que provienen de ocupaciones más alejadas en prestigio de la que actualmente ocupan; dicho de otro modo, que ganan menos aquellos que llevan menos tiempo en su ocupación actual o en una ocupación próxima a ella. La movilidad intrageneracional es la diferencia entre la ocupación actual y la primera ocupación; por ello, *la primera ocupación tiene coeficiente positivo aún después que se ha controlado la ocupación actual*. El cuadro 7.9 recoge los coeficientes standardizados del ln de los ingresos sobre la primera ocupación una vez que se ha controlado el origen social del varón y sus años de estudio, el origen social de la esposa, la ocupación actual y el título académico. Por lo pronto, el resultado importante es que el coeficiente de la primera ocupación sigue siendo significativo en muchas submuestras después de controlarse la ocupación actual. La columna 4 recoge el porcentaje de influencia de la primera ocupación que permanece tras este control; como puede observarse es del 30 % en la muestra global y oscila entre el 6 % en el sector periférico y el 66 % entre los más jóvenes. ¿Cómo puede influir la primera ocupación sobre los ingresos actuales tras controlar la ocupación actual? Si la ocupación actual es la misma que la primera, tal influencia no

puede existir. Si el individuo ha cambiado de ocupación, probablemente lo que cuenta es la experiencia en el trabajo actual, y la distancia en prestigio entre la primera ocupación y la actual es un indicador del tiempo que se lleva en ésta. De ahí que la primera ocupación sea más importante entre los de edades jóvenes, aún después que se controla el título, y en los que trabajan por cuenta propia y entre los que tienen origen rural. El hecho de que la introducción del título académico elimine buena parte de la importancia de este coeficiente, reduciéndolo a la no significatividad en casi todos los casos, pero no entre los que trabajan por cuenta propia y entre los de edades menores de 48, refuerza esta suposición, pues el título académico es un indicador del tiempo que se lleva en una ocupación si suponemos que quienes no los tienen han empezado por ocupaciones de más bajo prestigio y han experimentado mayor movilidad y llevan menos tiempo en la ocupación actual que los que los tienen. En general, es bastante improbable que los años de experiencia en empleos rurales, por ejemplo, puedan tener alguna influencia que no sea negativa sobre los ingresos en la industria y en los servicios. Concluimos, por consiguiente, que el coeficiente no significativo de la experiencia proviene de que *no hemos captado lo que es importante, a saber, la experiencia en la actual ocupación, sin que ello excluya necesariamente la interpretación en términos de capital humano. Los efectos de ambas pueden muy bien combinarse.*

3. EL “COEFICIENTE ALFA”

La cuestión que nos vamos a plantear a continuación, es la de si los coeficientes métricos, o tipos de rendimiento de la educación, están sesgados, y en qué sentido. Como dice Psacharopoulos, al que seguiremos muy de cerca en toda esta exposición:

“La literatura sobre Economía de la Educación ha reconocido muy pronto la existencia de diferencias en otras características, además de la educación, entre los individuos con diferentes niveles de esta última. En consecuencia, las diferencias en ingresos observados han sido reducidas por medio de un factor de ajuste para llegar a una diferencia neta estrictamente debida a la educación. Este factor de ajuste es conocido en la literatura con el nombre de coeficiente alfa, y designa el porcentaje de la diferencia de ingresos que es debida a la educación. La cantidad uno menos alfa ($1 - \alpha$) se refiere a la parte de las diferencias debidas a factores distintos de la educación” (22).

Psacharopoulos pasa revista a lo largo de todo un capítulo de su obra a los diferentes intentos de calcular el coeficiente. Tomando su obra como base, me limitaré aquí a completar el panel de estudios que él presenta con otros más recientes y a comentar los resultados obtenidos, comparándolos con los de INCIE. A diferencia de Psacharopoulos separaremos el valor de alfa para el origen social del valor de alfa debido a las aptitudes, entre otras cosas, porque en nuestra muestra sólo podemos controlar el origen social, no teniendo ninguna medida de las aptitudes.

a) Origen social y familiar

Si, como vimos, el origen social y familiar influyen en los ingresos no sólo a través de la educación, sino directamente y a través de variables como las aptitudes, debemos prestar alguna atención al grado en que el coeficiente de regresión simple ingresos-educación disminuye por la inclusión del origen

social en la ecuación. Desde el campo de la Sociología se ha reprochado repetidamente a los economistas que sus estimaciones de los rendimientos de la educación están exageradas (23).

a) En el cuadro 7.10 aparecen los resultados de controlar el origen social en los coeficientes de regresión del ln de los ingresos sobre la educación, en términos de coeficientes y en términos de varianza única añadida por el origen social. Como puede apreciarse, la reducción de los coeficientes deja para la educación aproximadamente entre un 70 y un 75 % de sus coeficientes bivariados o simples. El alfa de Psacharopoulos tendría por tanto en nuestra muestra un valor aproximado de .70, con variaciones para las diversas submuestras, pero sin que se pueda apreciar una tendencia clara.

En el cuadro 7.11 aparecen los resultados que hemos podido recoger de algunos estudios que calculan precisamente el coeficiente α debido al origen social, y que pasamos a reseñar brevisísimamente.

Griliches y Mason (1972) encontraron una reducción del 25 % en el coeficiente de la escuela (antes del servicio militar) y del 6 % en el coeficiente de la formación posterior al Servicio Militar; por término medio el coeficiente de la escuela disminuyó en su investigación en un 20%. Esto equivale a un alfa o coeficiente de correlación de .75, .94 y .80 respectivamente, para el origen social.

En su muestra ya mencionada de Winsconsin, Sewel y Hauser (1975) encontraron un coeficiente alfa de .89, controlando la educación y la ocupación del padre, y de .82 controlando además los ingresos de los padres. De las muestras de Duncan, Featherman y Duncan de la misma edad, se obtienen coeficientes de .82 y .88, y de la muestra de Cohen reproducida por Sewel y Hauser, se obtiene un coeficiente alfa de .81.

Taubman (1976) obtiene un coeficiente simple de .079 para la educación; el coeficiente se reduce a .070 cuando se controla la edad, la educación del padre y de la madre, la ocupación del padre, el número de hermanos, la religión, el origen sureño y rural. Taubman los considera como variables sucedáneas de la genética y el ambiente, y concluye que el descenso de aproximadamente 12 % en el coeficiente (alfa de .88) sugiere que estas variables no controlan lo bastante bien el origen social. De ahí, que prefiera, como veremos, el método de los gemelos.

Jencks y colaboradores (1979) han sintetizado e intentado armonizar los resultados de varias muestras. Tiene por ello interés comparar sus resultados. Las variables de origen controladas en la mayor parte de sus muestras incluyen, además de educación y ocupación del padre, la raza, el origen sureño o rural, el número de hijos y la ausencia del padre a los 16 años. Además, el análisis se hizo separadamente, para distintos niveles de educación, como reflejan las columnas a, b, c y d del cuadro 7.11. La introducción de las variables de origen social reduce el coeficiente de la educación entre un 7 y un 26 % según las muestras. Pero estos efectos son distintos según los niveles de educación. Olneck, autor del capítulo, prefiere como mejores estimaciones las más grandes: aproximadamente un 25 % para la educación elemental y superior. La introducción del origen social en la ecuación apenas si tiene efectos consistentes sobre los coeficientes de la educación superior, y los tiene nulos cuando se trata de graduados en College.

b) ¿Qué ocurre cuando, en vez del origen social, se controla el origen familiar mediante hermanos? El ataque más fuerte contra la rentabilidad de la educación viene de Taubman (1976) utilizando la muestra "Veterans". Empleando las diferencias entre gemelos dicigóticos, el coeficiente de la

escuela desciende de .079 a .059, es decir en un 25 %. Pero utilizando las diferencias entre gemelos monocigóticos, el coeficiente de la educación queda reducido a .027, es decir, una reducción del 66 % que implica un coeficiente alfa de .34, el menor obtenido nunca en muestra alguna. La conclusión de Taubman es que "los años de educación *per se*, transmiten solamente un efecto pequeño, aunque estadísticamente significativo, sobre los ingresos" (24). El punto clave del estudio de Taubman es que su muestra es de gemelos monocigóticos, *que comparten todos los genes*, y por consiguiente, tienen, según él, un ambiente común. De ahí las diferencias con el resto de los estudios. Los resultados que más se aproximan a los de Taubman son los obtenidos por Olneck en las muestras de hermanos Kalamazoo y NORC, donde la introducción del origen social, reduce a la mitad el coeficiente de la educación, así como los obtenidos en la muestra de Brittain. Pero en todos ellos se trata sólo de hermanos, no de gemelos. En todo caso, es de notar que las muestras de más edad dan coeficientes alfa más pequeños, es decir, mayor influencia del origen social.

Como hemos dicho, nuestros datos muestran una reducción de aproximadamente un 30 % del coeficiente de la educación cuando se introduce el origen social. Esto nos da un coeficiente alfa cercano a .70; de entre todos los resultados expuestos en el cuadro 7.11, sólo el procedente del Censo de los Estados Unidos, .66, y los procedentes de las muestras de hermanos se le asemejan. Esto confirma que los efectos del origen social sobre los ingresos *no se realizan tan sólo a través de la educación*, sino en buena parte directamente a través de otras variables, una de las cuales puede ser la inteligencia.

b) Aptitudes

En realidad, el interés de los economistas no se dirigió en primer lugar a controlar los efectos del origen social, sino los efectos de las aptitudes. En efecto, si la aptitud necesaria para progresar en el sistema educativo fuera la misma que para ganar dinero, entonces, la educación tiene un coeficiente inflado, pues *individuos con el mismo coeficiente intelectual ganarían lo mismo tanto con educación como sin ella*. Se han medido estas aptitudes normalmente mediante el coeficiente intelectual o las notas escolares, lo que quiere decir que estas medidas pueden estar influidas por la educación, pero difícilmente a la inversa.

a) Revisaré la historia del cálculo del coeficiente alfa siguiendo estrechamente a Psacharopoulos (25). Los primeros cálculos se deben a Denison, y le otorgan un valor de aproximadamente .70, de manera que el efecto real de la educación sería las 3/5 partes de su efecto bruto. En este factor alfa de Denison, calculado desde el punto de vista de la explicación del crecimiento económico, se añaden a las aptitudes el origen social y en general todo lo que pueda influir en las rentas del trabajo además de la educación.

Basándose en buena parte en los mismos datos que Denison, Becker vino a obtener cifras semejantes. Ambos autores trabajaron fundamentalmente con tablas cruzadas, inferiores para este fin a los estudios que utilizan regresión múltiple. Morgan y David, en 1963, obtuvieron que el coeficiente alfa disminuye a medida que aumenta el nivel de estudios, mientras que Hauser, entre otros, ha obtenido coeficientes alfa mayores a medida que aumenta el nivel de estudios. Por otra parte, hay una serie de autores que han obtenido *coeficientes alfa de más de .80*, entre ellos Rogers en 1969, Griliches y Mason en 1972, Hause en 1971 y 1972 (que hizo una obra de pionero al

eliminar el origen social del coeficiente alfa), Gintis separando 9 tipos diferentes de estudios en 1971, Morgenstern en 1973, y Hause, Lutherman y Sewel en 1971, que obtienen un coeficiente de .81 con sólo aptitudes. Ashenfelter y Mooney, en 1968, obtuvieron que sólo las aptitudes matemáticas estaban relacionadas con los ingresos, lo mismo que Taubman y Wales en 1973. Por otra parte, han obtenido *coeficientes alfa más bien bajos* Hansen, Weisbrod y Scanlon, que obtuvieron .49; Bowles, en 1972 y Taubman y Wales, que obtuvieron .65, como hemos visto antes.

Psacharopoulos comenta las insuficiencias de los datos sobre los que se han basado los estudios: muestras pequeñas y limitadas a hombres, medida de las aptitudes como aptitudes académicas que han sufrido la influencia de la educación. Tomando la media de los resultados por él revisados, concluye que es preciso sustituir los valores de Denison (.60), por valores más altos: .86 cuando sólo se controlan las aptitudes, y .77 cuando se controlan también otros factores, fundamentalmente el origen social. Declarándose escéptico sobre el asunto de si aumenta o disminuye el coeficiente alfa con los niveles de educación, concluye, *a favor de las hipótesis del capital humano, que la mayor parte de las diferencias en ingresos se deben a la educación.*

b) Conviene hacer algunas observaciones sobre el modo como los resultados se obtienen: hay evidentemente estudios que se diseñan con la intención de disminuir el coeficiente, y otros que se intentan con el propósito de demostrar su robustez. Así, podemos comparar dos estudios realizados *con los mismos datos, la muestra NBER-TH*. El primer estudio se debe a Hause. En 1971, Hause había intentado comprobar la interacción entre inteligencia y escolarización en la determinación de los ingresos, utilizando datos del proyecto Talent, de Rogers y de Husen, en Suecia. Con los datos de Rogers (una pequeña muestra concentrada en el este de los USA) Hause concluye que existe esta interacción. En 1972, Hause vuelve a la carga con datos del NBER-TH, intentando también probar que el efecto de la capacidad no disminuye con el tiempo. Ambas hipótesis quedan confirmadas. La primera, introduciendo en la ecuación de regresión el producto de la educación y la inteligencia, que da coeficientes significativos; la segunda, haciendo regresar la diferencia de ingresos entre 1959 y 1965 sobre los tests de inteligencia. Hause concluye que para niveles bajos de escolaridad, las diferencias de capacidad tienen efectos despreciables, y que para niveles altos de escolaridad, una desviación típica en la capacidad, incrementa entre un 10 y un 13 % los ingresos de los hombres de 35 a 40 años (26).

Taubman y Wales persiguen la misma finalidad que Hause, también con los mismos datos: poner de relieve la importancia de variables asociadas a la educación en la determinación de los ingresos. Introduciendo en la ecuación la capacidad mental como dummy, obtienen que de los 15 ó 20 test de los que disponen, sólo el factor matemático se relaciona positivamente con los ingresos. Los del quintil más bajo en inteligencia, ganaban 8 % menos, y los del quintil más alto, 9 % más que la media en 1955. En 1969, los porcentajes eran 15 % más los del quintil más alto y 10 % menos que la media los del quintil más bajo. Esta diferencia es mayor que la debida a la educación, de manera que, concluyen, "es casi seguro que para quienes son al menos graduados de escuela secundaria, la capacidad es un determinante del rango de los ingresos más importante que la educación" (27).

La segunda conclusión es que no hay interacción entre educación y capacidad mental, contra lo que Hause obtuvo de la misma muestra; *la diferencia en resultados se debe a la diferencia de procedimientos, pues*

Hause no introdujo los test como variable dummy, sino lineal, y especificó una función logarítmica, no semilogarítmica de los ingresos. Así resulta que no hay ninguna interacción entre educación y capacidad mental, y además, la omisión de la inteligencia infla el coeficiente de la educación entre 15 y 31 %, según niveles. Como se recordará, Hause obtenía valores de .89 para alfa en esta misma muestra.

c) Estudios más recientes hacen, a mi entender, revisable la anterior conclusión de Psacharopoulos. Sewell y Hauser con la muestra de Winsconsin, estiman la alfa debida solamente a la medida de las aptitudes en .81 (.79 controlando el origen social). Este estudio es por cierto, el único que introduce ordenadamente las variables, tal que resultan estimaciones netas para cada una de ellas. La alfa resultante del efecto debido al origen social (ingresos paternos incluidos) y la capacidad intelectual conjuntamente, es de .64; esta estimación desciende todavía a .55 si se introducen diversas variables psicosociológicas, como las calificaciones en la Enseñanza Media, los planes sobre ingreso en College, las aspiraciones ocupacionales, etc. (29). Alexander, Eckland y Griffin, replicaron el estudio de Winsconsin, con una muestra de todos los USA, procedentes del EEO. Resulta que el efecto total de la educación sobre los ingresos es pequeño (.14) y que las teorías del capital humano inflan el coeficiente en un 35 %. La alfa resultante, por tanto, es de .65, considerando conjuntamente el origen social y las aptitudes (30).

Estos dos estudios son los que más variables intermedias controlan de todos los que conozco. Sin embargo, la edad de la muestra es baja, de tal modo que las comparaciones pueden hacerse sólo con las cohortes más jóvenes de otras muestras. Quizás, como resultado de ésto, la correlación entre educación e ingresos sea de .20 en la muestra de Winsconsin, cuando en la OCG de Duncan era de .27 para los de 25 a 35 años, .37 para los de 35-44, .36 para los de 45-54, y .31 para los de 55-64 años. Lo mismo ocurre con la réplica de Alexander y otros. Según la teoría del capital humano, es demasiado pronto para que la educación haya dado todos sus frutos, pues apenas si se está en el momento del *overtaking*.

Los resultados obtenidos por Olneck (31) con muestras de hermanos son paralelos a los que obtuvo mediante la educación. Según Olneck, la inteligencia inicial reduce el coeficiente de la educación elemental y secundaria *entre un cuarto y un tercio*, mientras que sus resultados en la educación superior, resultan inciertos, tal como puede verse, junto con todos los otros datos que venimos comentando, en el cuadro 7.12. Para llegar a este resultado, Olneck rechaza las muestras de veteranos y del PSID, por haber aplicado los tests después de la escuela, y se limita a la muestra de Talent y Kalamazoo. Ambas muestras tienen el sesgo resultante de su juventud. Según Hause y Daymont (32), el sesgo resultante de la aptitud ha disminuido de 20 a 14 % en Winsconsin, en 7 años; según Taubman y Wales cayó de 20 a 14 % entre 1955 y 1969, en su muestra (33). Según ésto, los efectos de la educación en los ingresos se incrementan con la edad más que los efectos de la inteligencia. Olneck lo admite (34).

En conjunto, si otorgamos la misma confianza a todos los coeficientes que aparecen en el cuadro 7.12, sobre todo a los que reflejan la importancia del origen social y de las aptitudes conjuntamente, se está tentado de no dar la razón a Psacharopoulos. En efecto, hay coeficientes llamativos, como por ejemplo los de .58 y .54, que obtiene Olneck precisamente a partir de la encuesta de *Veteranos*, la misma utilizada por Griliches y Mason para obtener coeficientes mucho más altos. Si, además, nos fijamos en los coeficientes que

resultan de considerar conjuntamente *la inteligencia y el origen familiar*, aunque son muy desiguales, la impresión se viene a confirmar. Los coeficientes *alfa* resultan enormemente bajos en las muestras Talent y Kalamazoo, precisamente aquellas a las que Olneck otorga mayor confianza.

Así pues, no es extraño que Olneck concluya que controlando el origen y la habilidad, viene a resultar que *“los aparentes efectos de la educación elemental y secundaria resultan en gran medida de que los hombres con más escuela tienen ventajas anteriores; pero esto no es verdad de la educación superior”* (35). Origen social e inteligencia inflarían los coeficientes de la educación no superior entre un 40 y un 60 %, según él, y los de la educación superior entre un 7 y un 21 % (35).

Por consiguiente, *el examen de los datos posteriores a la revisión de Psacharopoulos, inducen a minimizar la influencia de la escuela sobre los ingresos.*

c) Otros argumentos en favor de la educación

Los teóricos del capital humano no están de acuerdo, por supuesto, con esta conclusión. El ejemplo más ilustre, además de Psacharopoulos, es Griliches. Reseñaremos ahora brevemente las tres estrategias defensivas fundamentales de los teóricos del capital humano.

a) La invalidez del método de los hermanos. Como hemos visto, los menores coeficientes para la educación se obtienen por medio del método de los hermanos, y son menores todavía cuando se utilizan gemelos, en lugar de hermanos. Pero hay otro conjunto de estudios que obtiene coeficientes alfa mayores, los realizados bajo la inspiración de Griliches.

Griliches ha intentado explicar las diferencias en base a problemas *econométricos que surgen de los datos con hermanos*. No voy a reseñar aquí estas dificultades, sino a resumir brevemente las críticas de Griliches a cada uno de los estudios existentes, que se recogen en los cuadros 7.11 y 7.12 junto con los demás. Según Griliches, los datos de Chamberlain son antiguos, poco representativos y poco fiables. Los datos de Jencks y Corcoran (Talent), provienen sólo de 99 pares de hermanos, por lo que sus resultados deben de ser desdeñados. Lo mismo ocurre con la muestra de Brittain en Cleveland, Ohio. Por consiguiente, quedan sólo los estudios de Chamberlain y Griliches, y los de Griliches y Stoker (no publicados), que no encuentran disminuciones importantes; y los de Olneck y Taubman, que así las encuentran.

El estudio de Taubman encuentra un coeficiente alfa bajísimo, de .34. El coeficiente de regresión de los ingresos sobre la educación obtenida a partir de gemelos monocigóticos (iguales en dotación genética y seguramente también en ambiente) es de .027. (Tipo de rendimiento de la educación de 2,7% por tanto) (36). Taubman utiliza gemelos en vez de hermanos. Pero puede argumentársele que: 1) supone idéntico genotipo y ambientes tan dispares como entre gemelos dicigóticos, cuando es muy probable que se trate a los gemelos monocigóticos con mayor igualdad que a los hermanos en general. 2) La correlación de la escolarización de los gemelos monocigóticos es muy alta, .76. Ajustando esta correlación para dar cuenta de los errores de medida, resultaría una correlación mucho más alta. Entonces, buena parte de las diferencias de educación entre los hermanos se deben a errores de medida, y de ahí que resulte un coeficiente muy bajo para la educación. 3) Como en la mayor parte de estos estudios, tampoco en éste se tiene en cuenta la simultaneidad entre escolarización e ingresos. 4) Como la mayor parte de

las muestras, es una muestra ocasional, de dudosa representatividad. Así, de 54.000 pares de gemelos en la población original, la muestra selecciona a aquellos pares que han servido en el Ejército (sólo 16.000), están vivos y localizables en 1975 (sólo 6.230) y han respondido a todas las preguntas relevantes del cuestionario (sólo 1.900 pares), lo que reduce a los entrevistados al 3,5 % de la muestra originaria.

En general, estimando los errores de medida, Griliches encuentra que los resultados de Taubman y Olneck pueden alinearse con los obtenidos por él. Un buen resumen del estado del conocimiento en este campo es, según Griliches, el siguiente:

"Las características familiares no medidas, tienen un efecto sustancial, aunque no grande, en la varianza de los ingresos (10-15 %) pero su interpretación es oscura. No pueden interpretarse como reflejo de efectos visibles del status paterno, como la riqueza, pues éstos están ya incluidos en las variables de origen medidas. Consisten en todas las influencias en que los hermanos son más parecidos que cualquier pareja obtenida al azar de la misma población. Pero tales influencias incluyen la raza, la región, la proximidad espacial, simultaneidad en el sistema escolar y grupos de iguales, similaridad en el ambiente cultural mucho más allá de la cultura original de la familia y similaridad en los ambientes postfamiliares. Excepto tautológicamente, no deben de interpretarse como reflejos de las influencias familiares. Reflejan la fuerza de los accidentes de nacer en una familia, raza, religión, etc." (37). (En todo caso, Griliches ha de reconocer que si las estimaciones grandes se explican por el error de medida, las pequeñas quedan sin explicación). Pero es que además, según Griliches, el problema verdaderamente importante es otro, a saber: ¿Acentúa o atenúa la familia el efecto de la capacidad innata? Posiblemente las familias traten de compensar las diferencias en dotación natural de los hijos. Los datos sobre la diferencia en años de escuela asociados con una desviación típica en C.I., la muestran mayor en individuos independientes que entre hermanos; entre éstos, el influjo del C.I. es tanto menor cuanto más iguales son y cuantos más recursos tiene la familia, *hasta el punto de ser prácticamente nula entre gemelos monocigóticos*. (Parece claro sin embargo, que en este punto se le plantean a Griliches exactamente los mismos problemas que él planteaba para la relación entre educación e ingresos: un % mayor de la diferencia en C.I. entre hermanos se debe a errores de medida, sin influencia en la educación).

La importancia de esta observación es muy grande para la cuestión de la influencia del origen familiar, como ha puesto de relieve R. Michael:

"Si los padres responden a las diferencias en los atributos de sus hijos promoviendo las ventajas comparativas de cada uno (...) entonces, ni la similaridad entre hermanos evidencia la importancia de las características familiares ni la disimilaridad su falta de importancia. En realidad si los padres responden reforzando los potenciales de los hijos bien dotados, será en las familias con mayores diferencias en el logro de los hermanos donde se da la mayor influencia del origen familiar" (38).

Becker y Tomes sugieren que es racional que las familias inviertan en los hijos proporcionalmente a sus dotes y compensen con capital no humano a los menos dotados (39). En todo caso, cualquiera que sea el comportamiento de los padres, lo que resulta es que la relación entre ingresos y escuela está, en los hermanos, viciada por esta posible acción de la familia sobre ella. En términos estrictamente analíticos, tendríamos que *la similitud entre hermanos refleja la importancia de la familia, pero la relación entre sus diferencias*

de educación e ingresos también. El método de hermanos sería mejor para determinar la influencia de la familia que el verdadero rendimiento de la educación.

Los obvios destinatarios de las anteriores críticas de Griliches son Olneck y Taubman. Ambos se defienden de críticas similares hechas por Bishop, en un artículo no impreso. Taubman (40) estima que un error de medida en la educación del 10 %, implicaría un coeficiente de .048 y un alfa de 45 %; tal error parece grande para sus datos. Uno del 15 % reduciría el sesgo al 23 % (son coeficientes alfa de .55 y .77, respectivamente). Olneck (41) arguye que el error de medida no puede hacer su coeficiente observado menor del 90 % del verdadero; el sesgo en el coeficiente de la educación debido al origen familiar y a la capacidad intelectual, pasaría de un alfa de .46 a un alfa de .49. Sugiere además que trabajando con muestras jóvenes, donde el efecto de la inteligencia es pequeño, se concluye erróneamente que ese sesgo es pequeño; éste es notoriamente el caso de Chamberlain y Griliches, que trabajan con una muestra de NLS donde se preguntan no los ingresos reales, sino los ingresos esperados.

b) *La calidad de la escuela.* Ni los años de escuela, ni siquiera los títulos académicos pueden ser una buena medida del capital humano adquirido por cada cual en los establecimientos de enseñanza. Duncan arguyó que los años de escuela eran también un indicador de la calidad, porque una mejor calidad y un mayor aprovechamiento, se traducirían en más años de escuela; pero los teóricos del capital humano no encuentran convincente el argumento (42). No sólo supone la omisión de la calidad de la escuela una infraestimación del valor de la educación por error de medida, sino que hay una probable correlación positiva entre calidad y aptitudes individuales que implicaría que se atribuye a éstas lo que en realidad depende de aquélla. La dificultad reside precisamente en encontrar procedimientos para separar ambos efectos.

Una dificultad importante es la medida de la calidad. Se han utilizado como indicadores la relación profesor-alumno, el tamaño de la clase, la reputación de la escuela y las aptitudes medias de los estudiantes. Astin construyó un índice basado en la selectividad y los resultados académicos, y Gourman otro basado en un método reputacional. La mayor parte de los estudios, sin embargo, han utilizado alguna estimación del gasto medio por alumno, el más fácil de obtener. Salomon (1973) ha mostrado, con la muestra NBER-TH, que es precisamente el gasto peor medida de la calidad que cualquiera de las otras citadas, resultando la mejor el salario de los profesores (43).

Los resultados de la mayor parte de los estudios concuerdan en encontrar que: a) el tipo de rendimiento de los gastos en calidad es más o menos igual e independiente del de la cantidad (H. Hunt; Morgan y Sirageldin; Johnson y Stafford; Morgesterm), y que b) calidad del centro y aptitudes del estudiante son complementarias, habiendo interacción positiva entre ambas. Weisbrod y Karpoff encuentran mayor influencia de las aptitudes que de la calidad, y al contrario, Danière y Michling. Las muestras utilizadas por bastantes de estos estudios son ocasionales y poco representativas, con excepción de Salomon que utilizó la misma muestra de NBER-TH de Taubman y Wales, y de Johnson y Stafford. Según estos últimos, además, *la introducción de la calidad no altera el coeficiente de la cantidad*: la elasticidad de los ingresos respecto a los gastos en calidad es de .2, y este efecto decrece con el incremento de los gastos (cuyos rendimientos decrecientes era lógico esperar) y del nivel (donde lo mismo podría ocurrir lo contrario). En cambio, la varianza única de

la calidad de la educación es muy pequeña, añadiendo cuando más un 2 % al poder explicativo total de ecuaciones que llegan a una varianza explicada de 50 % (44).

Los resultados de Johnson y Stafford, han sido replicados por Link y Ratledge utilizando gastos medios por distrito en lugar de gastos medios por Estado, y con una muestra del NLS de 1968. Según estos autores, la introducción de pruebas de aptitud en las ecuaciones de regresión rebaja en un 15 % el coeficiente de la cantidad y en un 10 % el de la calidad (45). Ribich y Murphy a partir de la muestra del proyecto Talent, llegan a resultados en cierto modo contrapuestos, pues encuentran que aunque los gastos adicionales incrementan los ingresos, *sobre todo a través de un efecto indirecto sobre los años de escuela*, los tipos de rendimiento en términos de renta vital son negativos; 100 \$ de inversión educacional, cuyo valor descontado puede ser de 705 \$, producen aumentos de los ingresos vitales de alrededor de 300 \$ (46). Interesante es también un estudio de la influencia de las escuelas privadas, realizado por Lewis y Wanner (1979) con los datos originales de Blau y Duncan, según el cual estas escuelas de élite no tienen influencia sobre el rendimiento académico ni sobre el logro ocupacional, pero sí, y sustancial, sobre los ingresos.

Los problemas de medición de la calidad se resuelven drásticamente cuando se introducen los colegios o tipos de colegios mismos en la regresión, como variables dummy, una vez agotados los efectos de las variables individuales. Se capta así todo el efecto "contextual" de asistir a un colegio en vez de a otro, al tiempo que las interacciones entre variables individuales y colegios aclaran el efecto del proceso (el colegio) sobre los inputs (las cualidades individuales). Dos importantes estudios, ambos con la muestra de Winsconsin, han utilizado este método, ampliándolo al efecto de diferentes planes de estudio o curricula dentro de los colegios. Con él se controlan las diferencias en la calidad, los efectos del tipo de escuela sobre todo tipo de variables importantes para el logro posterior, las diferencias en el interior de las escuelas y los posibles efectos no lineales de los distintos niveles de escolarización.

Sewell y Hause llegaron a los siguientes resultados con la muestra de Winsconsin:

- a) 5 % de la varianza de los ingresos puede atribuirse al tipo de *college*.
- b) Los efectos de la interacción entre las variables individuales y el tipo de college son despreciables.
- c) Al controlar el tipo de colegio, la influencia de los ingresos del padre en los del hijo se reduce a un 8 %; la influencia de las aptitudes en un 50 %.
- d) Al controlar el rendimiento académico desaparece casi todo el efecto de la aptitud. Si se controla después el tipo de colegio, la influencia del rendimiento académico sobre los ingresos se reduce en 1/4. La influencia de la ocupación sobre los ingresos desciende en un 10 % aproximadamente.
- e) Aproximadamente, un 2,5 % de la varianza total es varianza neta atribuible al tipo de colegio. Este 2,5 % equivale a la mitad de la varianza bruta del tipo de colegio, siendo la otra mitad espúrea, y equivale a la sexta parte de la varianza total (12 % explicada por la ecuación).
- f) En todo caso no hay una dimensión única de calidad del colegio que influya sobre rendimiento académico, prestigio ocupacional e ingresos. Al contrario, las instituciones son diversas precisamente porque tienen efectos de diversa intensidad e incluso de diverso signo sobre cada uno de estos resultados (48).

Griffin y Alexander han hecho un análisis semejante con la misma muestra algunos años más tarde, separando alumnos sin, de alumnos con College. Su objetivo es estudiar las consecuencias que tienen para la ocupación y para los ingresos las diferentes instituciones educativas y las diferentes experiencias académicas en el interior de ellas, es decir, cuál es la varianza en ocupación e ingresos atribuible a las diferencias entre escuelas y a los diferentes planes de estudio o curricula: en el interior de las mismas escuelas. Utilizan la muestra de Winsconsin, que ha quedado reducida a 338 individuos que completaron la escuela secundaria y 556 que completaron el College, grupos a los que se somete a análisis separados. Las variables relevantes son los *curricula* o planes de estudios, los cursos de Matemáticas y Ciencias, el puesto de la clase, las calificaciones en el *College*, los honores académicos, la selectividad de los *Colleges* y otras variables de control. Los resultados pueden resumirse del modo siguiente: la varianza bruta que explica la *Escuela Secundaria* en los ingresos es de 19 % y del 15 % cuando se controlan todas las variables de origen. Esta varianza del 15 % queda en realidad reducida a 5 % cuando se corrigen los grados de libertad. En todo caso, la varianza es igual a los 2/3 de toda la varianza explicada por todas las variables, que es del 25 %. Para los que fueron después al *College*, la varianza explicada en los ingresos por el tipo de escuela es de 9 %. Esto en cuanto a la diferencia entre las escuelas. En cuanto a las diferencias en el interior de la escuela, resulta que en aquellos que no fueron al College, sólo las aspiraciones hacia un empleo "white collar", y los cursos de Matemáticas y Ciencias tienen influencia sobre el logro ocupacional, mientras que sólo el contacto con los profesores, el tipo de curricula o plan de estudios elegido, y por supuesto el status ocupacional tiene influencia sobre los ingresos. En los que sí fueron al College, la educación del padre tiene consecuencias persistentes, y también la capacidad, que es más tarde sustituida por los años de estudio, y por las notas. Los ingresos del padre, si estudió Ingeniería o Comercio o si consultó la carrera con su padre explican el 15 % de la varianza total en esta ecuación. Las conclusiones de Griffin y Alexander son que algunas de estas variables cualitativas son de hecho importantes, pero la mayor parte no lo son, con lo que vuelve a confirmarse que quizá todo el mundo, funcionalistas y marxistas, han exagerado el papel de la escuela (49).

c) *Los beneficios no pecunarios*. La literatura sobre este aspecto es tan limitada que apenas si permite obtener algunas conclusiones. Tras la revisión hecha por Psacharopoulos, en 1974, han aparecido algunos otros estudios que arrojan evidencia adicional. Los más precisos son los que tratan de los efectos de la educación sobre el desempleo. Ashenfelter y Ham han mostrado, con datos del PSID, que las diferencias entre los tipos de rendimiento anual y horario de la educación que suelen encontrarse en la literatura se deben casi enteramente al efecto de la escuela, de tal modo que si el tipo de rendimiento horario es menor que el anual ello se debe a que los de menos educación trabajan menos horas (50).

S. Nickell ha realizado una comprobación semejante con datos del *General Household Survey* de Gran Bretaña. Como variable dependiente toma el número y duración de los despidos; luego ajusta los rendimientos de la escuela controlando el desempleo, es decir, el número y duración de estos despidos. El coeficiente de la escuela, asciende aproximadamente en un 10 %, aumentando la varianza explicada en aproximadamente un 3 % (51).

Kalachek y Raines con datos del NLS de hombres maduros, intentaron cuantificar los efectos de la educación sobre el "consumo en el empleo",

resultando que un 6,5 % del salario horario medio (con dispersiones del 0 al 15 %) se "gasta" en el puesto del trabajo (52). En realidad, el indicador de "consumo en el empleo" es un índice de satisfacción en el trabajo, de modo que este estudio no es sino uno más entre los que estudian la relación entre educación y satisfacción en el trabajo. Algunos de estos estudios, sin embargo, muestran que la cuestión de las recompensas no monetarias pueden ser bastante complicada. Así, Kalleberg y Griffin utilizan una medida de satisfacción "intrínseca", las recompensas obtenidas *de* la actividad, no *por* la actividad, y encuentran que el status explica el 12 % de la varianza bruta y sólo el 4 % cuando se controlan las variables de origen (53). B. Gruenberg utiliza medidas de la satisfacción extrínsecas (salario, seguridad, compañeros, lugar de trabajo) e intrínsecas (posibilidad de aprender, libertad de planificar el trabajo, probabilidades de usar las propias capacidades) para predecir la satisfacción global. Resulta en su estudio, que no hay diferencias significativas, ni por educación ni por grupos educacionales, en la medida en que la satisfacción global depende de las recompensas intrínsecas y de las extrínsecas, es decir, que *no hay evidencia de que al aumentar la educación se valoren más las recompensas internas, ni de que los menos educados valoren más las recompensas externas* (54).

El trabajo más riguroso de los que conozco es el de G. J. Duncan (55). Comienza este autor recordando que Psacharopoulos de un lado y Bowles por otro, por razones bien distintas, han puesto énfasis en que la relación entre educación y beneficios no pecuniarios es mayor que la relación entre educación y beneficios pecuniarios. Como se recordará, Bowles esgrimía precisamente esta hipótesis para justificar el hecho de que la introducción de los ingresos del padre en la ecuación de la predicción de ingresos no explicara más que un 15 % de la varianza, y argüía que lo que es importante no son los ingresos sino la probabilidad u oportunidad de obtenerlos, inclinando el origen social a los individuos a unos gustos u otros respecto al balance de recompensas monetarias y no monetarias. Duncan toma como beneficios no pecuniarios los gajes (fringe benefits) y las condiciones de trabajo. Los datos provienen del PSID, 5.000 familias a las que se entrevista todos los años. Duncan construye un índice compuesto de ingresos pecuniarios y no pecuniarios mediante una correlación canónica entre las variables de ingresos y las variables tradicionales de capital humano (educación, experiencia, y experiencia al cuadrado), que entran en el índice según el peso que tienen en la correlación canónica. Lo más notable de sus resultados es el hecho de que el origen social tiene coeficientes nulos para todo, siendo importantes sólo los coeficientes de las puntuaciones de los test. El coeficiente de la educación pasa de .054 a .058 cuando se tienen en cuenta los gajes y a .137 desde .112 (coeficiente estandarizado), cuando se toma como dependiente la variable formada por el índice compuesto. En cambio disminuye su coeficiente de .066 a .047 cuando se introducen las variables de origen y en particular las puntuaciones de los test, lo que da un alfa de .70 para resultados pecuniarios y no pecuniarios conjuntamente. Dado que el incremento del coeficiente cuando se toma como variable el índice compuesto puede ser muy bien un resultado del proceso de formación de la correlación canónica, lo más importante de este artículo es la disminución de los coeficientes de la educación cuando se introducen las aptitudes; el coeficiente alfa de .70 no dice mucho en favor de la utilización de los beneficios no pecuniarios como argumento en favor de que las regresiones ordinarias infraestiman la relación entre educación y recompensas en el trabajo.

El trabajo de Duncan, por tanto, tiene interés porque plantea claramente que *si los tipos de rendimiento no pecuniarios de la educación no son mayores que los pecuniarios, entonces no se infraestima el rendimiento de la educación cuando sólo se tienen en cuenta los rendimientos pecuniarios. Esto es importante, pues Psacharopoulos afirma que se ha hecho mucho ruido sobre la mínima sobreestimación causada por el origen social y la aptitud, y sin embargo se silencia la enorme infraestimación de los beneficios no pecunarios.*

4. AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN VS. TÍTULO ACADÉMICO

Hasta ahora hemos venido operacionalizando la educación, primordialmente como años de escuela, pese a que hemos hecho referencias ocasionales al título. Esta operacionalización, acorde con la interpretación teórica del capital humano, está en desacuerdo con la opinión común, para la que lo importante no son los años de escolarización, sino las titulaciones. También los expertos en educación hablan sin parar de los abandonos y fracasos escolares como despilfarro, en flagrante contradicción con la teoría del capital humano.

Es también opinión muy extendida que el mercado de trabajo español es altamente credencialista, no importando en él tanto la capacidad del individuo como su titulación; en efecto, convenios colectivos y normas oficiales prescriben a veces remuneraciones más altas para los titulados, independientemente del puesto de trabajo que desempeñen, o, en un esfuerzo de racionalidad, obligan a cubrir las vacantes prefiriendo a los titulados sobre los no titulados, por encima de cualquier otra consideración. Por otra parte, es obvia la existencia de numerosas ocupaciones, de alto rango normalmente, cuya práctica sólo es posible mediante la posesión de un título.

a) Los cuadros 7.13 y 7.14, ofrecen los datos básicos para examinar la importancia del título y las no linealidades de los tipos de rendimiento de la educación.

Una primera cuestión es la de si es el mismo el rendimiento de los años de la educación primaria que el de los años de educación posteriores. Las diferencias entre ambos tipos de escolarización son obvias; en primer lugar, la educación primaria no provee de un título propiamente dicho, o al menos no provee de él hasta hace muy poco en España.

Para una buena parte de nuestra muestra, la educación primaria no fue de hecho obligatoria; en consecuencia, las diferencias en años de escolarización primaria no reflejan diferencias en formación, que bien puede haberse adquirido en otra parte, ni en capacidad, sino diferencias en oportunidad. Para otra parte de nuestra muestra, la educación primaria estuvo muy cerca de ser obligatoria; entonces es muy difícil considerarla unívocamente como una inversión, y además, al ser obligatoria, no será un buen indicador de la formación, pues tenderá a ser bastante igual para todo el mundo; ni de la capacidad individual, puesto que se habrán completado los mismos años de escuela por parte de todos. En suma, obligatoria o no, la educación primaria no refleja ni la capacidad individual, ni la formación adquirida durante los años de estudio cursados, ni una inversión hecha con intención más o menos vaga, confusa o remota de que proporcionará unos rendimientos en el futuro. Por tanto, deberemos comprobar si los rendimientos de la educación no serán menores cuando no implica título que cuando la educación va acompañada de título académico.

El cuadro 7.13 donde se han distinguido algunas submuestras más de lo

habitual, da a entender que esta hipótesis no anda errada. El coeficiente de los años de escuela se reduce a la mitad, 2,4 %, si tomamos sólo aquellos individuos que no tienen ningún título, es decir, que sólo tienen educación primaria (fila titulpa ≤ 2). Lo mismo ocurre si tomamos exclusivamente a los de origen rural. Es más, y apoyando lo dicho, entre ellos el coeficiente de la educación se debe casi enteramente a la minoría con título superior, desapareciendo casi (es desde luego, estadísticamente no significativo) cuando se controla el título, como ocurre en la columna 2. En los distintos grupos de edad, la introducción del título disminuye el coeficiente de los años de escuela, pero la disminución es mayor en el grupo de los de mayor edad, que son aquellos para los que la escuela fue menos obligatoria.

El coeficiente de los años de escuela primaria es aproximadamente el mismo que el coeficiente de los años de escuela en general cuando se ha controlado el título. En efecto, el 2,5 % aproximadamente es el coeficiente de regresión, es decir, el tipo de rendimiento de un año de escuela primaria; aproximadamente 2,5 % es también el coeficiente de regresión de los años de escuela en general, en la muestra global, cuando se controla el título; una cifra en torno al 2,5 % aparece también en la mayor parte de las muestras, como los mayores de 48 años, los de origen no rural, los que trabajan en la empresa privada, y, sobre todo, también es el coeficiente de aproximadamente 2,5 % entre aquellos que tienen mayor educación que la primaria, es decir, entre la submuestra que tiene algún título académico (titulpa > 2). El coeficiente de los años de escuela *no queda en modo alguno eliminado por el título*; queda reducido en un 50 %, como término medio y en algunas muestras, como el sector nuclear y la empresa privada, en un 40 %.

Una segunda hipótesis se desprende obviamente de las anteriores, la de si los años de estudio postprimarios son más importantes que los primarios sólo en cuanto dan lugar a títulos. Si consideramos aisladamente a los que tienen algún título (es decir, titulpa > 2), el coeficiente es de .034, es decir, 3,5 % frente al 2,5 % de los que sólo tienen educación primaria. Ambas muestras dan por separado coeficientes menores que el de la muestra global, e incluso de cualquier submuestra que abarque a ambos, lo que sugiere la existencia de una constante ligada al salto de los estudios primarios a los postprimarios; y, en efecto, la diferencia en las constantes de las regresiones es de $3,2 - 2,6 = 0,6$ aproximadamente. Cuando se controla el título, el coeficiente para todos los años de escuela es aproximadamente igual, de algo menos de 2,5 %, tanto para toda la muestra como para la mayor parte de las submuestras, y en particular tanto para los que tienen títulos como para los que no los tienen (para titulpa > 2 como ≤ 2). Por tanto, puede concluirse que, en efecto, los años de educación postprimarios tienen un tipo de rendimiento mayor que el de los primarios sólo en cuanto dan lugar a títulos.

La reducción del coeficiente de los años de escuela originada por el control del título, es un indicador global de su importancia relativa; la reducción es aproximadamente de un 50 %. La varianza única del título mide exactamente la importancia de las no linealidades frente a las linealidades. Es aproximadamente la mitad en la muestra global, y en algunas submuestras como la de la empresa privada, llega a ser del 80 %. Para aquellos cuya movilidad intrageneracional no ha sido nula (movintra $\neq 0$) son casi iguales las varianzas no lineales, representadas por el título, que la varianza lineal representada por los años de escuela. Por consiguiente, podemos decir que la varianza *no lineal* de los años de escuela, dependiente del título, es aproximadamente la mitad de la varianza lineal, independiente del título.

Otro indicador de la importancia de los títulos son los coeficientes de los

diferentes títulos por separado que aparecen también en el cuadro 7.13. El título de Bachiller o equivalente supone un 35 % de ingresos más de lo que resultarían de los mismos años de escuela sin título y lo mismo una carrera media; el título superior equivale a ingresos superiores en un 64 % a los que resultarían de los mismos años de estudio sin título. Los coeficientes del título superior varían ligeramente con las muestras, siendo muy alto en el sector nuclear y más aún en el sector privado. Como puede verse en la submuestra de los que tienen más de educación primaria (titulpa > 2), el título universitario es un 25 % más rentable que los años de escuela invertidos en los otros títulos. Por consiguiente y salvo alguna excepción de dudosa significatividad, cabe decir que los títulos medios aumentan en un tercio la rentabilidad de sus correspondientes años de escuela, y los títulos universitarios, en un 50 % aproximadamente, y hasta en un 80 % en algunas submuestras.

b) ¿Puede interpretarse esta importancia del título como evidencia favorable a las hipótesis credencialistas y contraria a las teorías del capital humano?

Resultados análogos a los nuestros, y con métodos semejantes, se han obtenido en los USA. Así, Featherman y Hauser utilizaron funciones *spline* para separar los años de College (educación superior) del efecto de los demás años de escuela. El procedimiento consiste en descomponer los años de educación en dos variables: en una, años de escuela, todos los individuos con *College* aparecen con el valor máximo; en la segunda, años de *College*, todos los individuos sin *College* aparecen con el valor mínimo de cero. La utilización de las dos variables aumenta la varianza explicada en un 4 %. De otro lado, los coeficientes lineales del College son mayores que los de la escuela. En 1961 son .062 y .049 respectivamente, es decir, 20 % mayores. En 1962, son .068 y .055, es decir, 24 % mayores. En consonancia con nuestros datos se encuentra también el hecho de que el premio para la educación superior aumenta con la edad (56).

Olneck examina desviaciones de la linealidad atribuyendo un BA (Bachelor of Arts) a todos los que tienen 4 años de College. Controlando este título, los años de Educación Superior rinden algo menos que los de educación primaria y secundaria, pero el título de *Bachelor of Arts* eleva los ingresos en un 28 % en unas muestras y un 12 % en otras, y es, en todo caso, un coeficiente que no se ve afectado por el control de las variables de origen, en consonancia también con lo que ocurre en nuestra muestra (57).

Las dos investigaciones anteriores utilizan títulos ficticios, inferidos de los dos años de escuela. M. A. Faia ha defendido que años de escuela y títulos son variables conceptual y estadísticamente distintas, y que es peligroso utilizar 4 años de College como sustituto del grado de Bachiller, como hace Olneck. En efecto, los Bachilleres de Artes tienen entre 14 y 20 años de escuela, y la correlación entre años de College y título es sólo de .55. Por esta razón, utiliza *los títulos reales* de aproximadamente 1.500 individuos de una muestra del NORC. Su influencia sobre los ingresos, aún controlando los años de escuela, es considerable, aunque se ejerza toda ella a través de la ocupación. Este trabajo de M. A. Faia es el único con el que podemos comparar el nuestro, pues es el único que como nosotros, ha utilizado títulos reales (58).

Tanto Featherman y Hauser como Olneck son reacios a interpretar su evidencia como favorable a las hipótesis credencialistas. Olneck, en particular, argumenta ampliamente al respecto; su razón fundamental es que la asociación entre educación y productividad puede seguir la misma pauta que la relación entre educación e ingresos (59). M. A. Faia, no asume tantas

precauciones y toma sus datos como pretexto para un ataque frontal a las teorías del capital humano y una defensa del credencialismo.

Mi opinión se inclina hacia la más común, que es la de Olneck, y en contra de la de Faia. En primer lugar, porque ni tan siquiera resulta difícil imaginar que el último año de escuela aumente la productividad más que los anteriores. Más aún, posiblemente el título, una vez controlados los años de escuela, sea un buen indicador de la capacidad de los sujetos para aprender, hasta el punto de que dentro de los individuos que tienen el mismo título, los años de escuela deberían originar tipos de rendimientos negativos, pues en buena ley, no sólo se consideran como igualmente capaces individuos que poseen el mismo título, sino que suelen considerarse más capaces aquellos individuos que lo han conseguido en menos tiempo. Podemos decir que los años de escuela representan la inversión bruta y los títulos la inversión real o neta.

Sin embargo, controlando el título, los años de escuela, e incluso los años de escuela postprimaria, siguen teniendo coeficientes positivos. Esto puede querer decir muchas cosas, pero sin duda alguna, una de ellas es que hay también una buena dosis de credencialismo, y que se estima igual un título conseguido rápidamente que un título conseguido lentamente, es decir, que al menos por lo que se refiere a los títulos universitarios, lo importante sigue siendo el título y no la capacidad o la productividad. Por consiguiente, y aunque habría que considerar de qué hipótesis credencialista estamos tratando, la opinión más ecuánime que podemos formar a partir de nuestros datos es que en realidad ocurre una síntesis social, o una construcción social de la realidad, que incluye a las dos posturas analíticas extremas del capital humano y de los credencialistas. Ni los cerebros ni los comportamientos de los individuos tienen por qué ser menos finos ni astutos que las hipótesis de los científicos, y muy bien puede ocurrir que se practique el credencialismo, y que se retribuyan al tiempo la capacidad real y no meramente la posesión de un título.

c) Tampoco el hecho de que *la mayor parte de la influencia del título (pero no de los años) sobre los ingresos se realice a través de la ocupación* es un indicio claro a favor de una u otra de las teorías. Desde la teoría fuerte del capital humano, al indicar el título capacidad real de los sujetos, es decir, capital humano realmente obtenido de la inversión, éste no puede ser productivo sino a través de una ocupación; en la hipótesis credencialista, los individuos son colocados en ocupaciones diversas según sus títulos y no según sus capacidades. Por consiguiente, según las dos hipótesis es razonable lo que refleja el cuadro 7.14.

Tanto Featherman y Hauser, como Olneck y como Faia concuerdan en que los efectos del *College* sobre los ingresos se derivan de que permite el acceso a profesiones más altas. Si esto es así, los coeficientes del título disminuirán más que los de los años de escuela cuando se controla la ocupación; dicho de otro modo, el coeficiente de los años de escuela se ve menos disminuido por los del título cuando se controla la ocupación que cuando no se la controla. Ello puede hacerse comparando los cuadros 7.13 y 7.14. Sin controlar la ocupación, el título reduce al 50 % y a menos el coeficiente de los años de estudio. Controlándola, la reducción pasa poco del 10 %. En cuanto a los coeficientes del título, una vez que se controla la ocupación no son significativos en su mayor parte, excepto lo que se refiere al título de Bachiller mostrando una varianza única que se aproxima en la muestra global al 1,5 %, aunque en algunas submuestras como la de empresas privada, llegue hasta el 5 %. Hay sin embargo algunas submuestras que son

excepción. En el sector nuclear, la empresa privada y en los individuos con movilidad intrageneracional, el título reduce fuertemente el coeficiente de los años, dejándolo en un 14 % de lo que era (es decir, una reducción del 86 %) en el sector nuclear y en 46 % y 42 % de lo que era en los otros dos. Cuando no se controla la ocupación en estas submuestras la varianza única del título es también muy alta. En cambio, hay otras submuestras en las que la educación influye sobre los ingresos sólo a través de la ocupación, como son origen rural sector periférico y educación primaria. ¿Revela ésto la existencia de interacciones entre tipos de educación y sectores de producción, por cierto que en dirección a un mayor "credencialismo" en la empresa privada y en el sector nuclear?

Cabría obtener evidencia a favor o en contra de la hipótesis credencialista a partir de los diversos grupos de edad, como se hizo con la ocupación en el c. V. Sin embargo, ello implicaría considerar que las diferencias en edad no significan efectos generacionales como hemos venido haciendo hasta ahora. Por tanto, hemos de suspender aquí el examen, a falta de datos con que seguir contrastando las hipótesis.

5. CONCLUSIONES

1. Tanto de nuestros datos como de otros provenientes de fuentes diversas se deriva que un año adicional de escuela representa en España aproximadamente unos ingresos 7 % mayores. Este coeficiente no puede considerarse como el tipo de rendimiento de la educación más que si se cumplen supuestos muy fuertes sobre las relaciones entre capital humano e ingresos. Pero la mayor parte de los coeficientes encontrados en Estados Unidos e Inglaterra son semejantes a éste.

2. En cambio, nuestros datos, al contrario que todos los demás estudios no reflejan influencia positiva de la experiencia en el trabajo sobre los ingresos. Esto puede deberse a la edad de los entrevistados, pero lo más probable es que se deba a que la fuerte movilidad entre los sectores productivos experimentada por nuestra muestra hace que sólo la experiencia en el puesto actual de trabajo sea relevante.

3. La educación redistribuye los ingresos en menor medida que redistribuye el prestigio, tanto en términos relativos a la desigualdad de ingresos en la población como en términos relativos a la influencia del origen social y a la medida en que la educación traduce previas desigualdades. En general, los ingresos están mucho más determinados por el origen social en nuestra muestra que en la de los Estados Unidos e Inglaterra.

4. Como consecuencia, la influencia de la educación sobre los ingresos está mucho más inflada en nuestra muestra por la influencia del origen social que, por ejemplo, en los Estados Unidos. La medida de esta contaminación, el coeficiente *alfa*, es de .70, cifra superior a la que se obtiene en otros países controlando no sólo el origen social, sino también las aptitudes. De todas formas, ni los autores se ponen de acuerdo sobre la verdadera magnitud de este coeficiente ni puede descartarse la posibilidad de que cuando es grande la influencia del origen social sea menor la de la aptitud y viceversa.

5. Los títulos académicos son mejor predictor de los ingresos que los años de escolarización. Esto puede interpretarse como una confirmación de las teorías credencialistas o como una matización de las teorías del capital humano, en el obvio sentido de que hay una interacción entre la inversión en educación y aptitud individual.

NOTAS AL CAPITULO VII

(1) J. DIEZ NICOLAS, U. M. LAZARO y M. J. PORRO, *op. cit.*

(2) "Los mejores datos disponibles sugieren que los hombres con padres del quintil superior en educación y ocupación, ganan un 28 % más que la media, y los de los padres en el quintil inferior, un 28 % menos. Estas estimaciones sugieren que por término medio los hijos de clase alta ganan un 75 % más que los hijos de la clase baja. Este 75 %, continúa Jencks, es mucho, pero hay que tener en cuenta que sus padres ganaban el 650 % más, es decir, los padres del quintil superior 6 veces y media más que los padres del quintil inferior, pero sus hijos sólo ganarán el 75 % más; en cambio, si tomamos individuos con los mismos orígenes, el quintil superior ganará 5 veces y media más que el quintil más bajo. Esto significa que hay tanta desigualdad en los ingresos entre gente del mismo origen que entre la gente en general". (C. Jencks, *Inequality*, *op. cit.*, p. 213).

(3) C. JENCKS, *Inequality*, *op. cit.*, p. 216.

(4) S. BOWLES, "Schooling and Inequality from Generation to Generation", en T. Schultz (ed), *Investment in Education*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1972, pp. 219-251.

(5) G. BECKER, sin dejar de reconocer el rigor y la imaginación del procedimiento de Bowles, critica sin embargo alguno de sus procedimientos. En concreto, afirma que los errores cometidos por los hijos al referir la educación de los padres no son azarosos sino probablemente sistemáticos, correlacionando positivamente con la actual situación de los hijos. De este modo, los errores incrementarían la relación entre origen social e ingresos en lugar de disminuirla como suponía Bowles. Por otra parte, critica Becker que Bowles utilice la regresión lineal con los *ingresos brutos* como variable dependiente (éste es, por otra parte, el procedimiento de Jencks, que además lo justifica), cuando es mucho mejor utilizar el logaritmo. (G. Becker "Commentary of Bowles", en T. W. Schultz [ed], *op. cit.*, pp. 252-56).

(6) D. J. TREIMAN, R. M. HAUSER, "Intergenerational Transmission of Income. An exercise in theory construction", en R. M. Hauser y D. L. Featherman, *op. cit.*, 1977.

(7) *Ibidem*, p. 302.

(8) "Encontraríamos este resultado menos chocante si nuestra variable dependiente incluyera fuentes de renta diferentes de los ingresos, pero nuestro hallazgo de la capacidad de ingresos heredada se refiere estrictamente a los ingresos procedentes del trabajo. Desde luego no deseamos exagerar la magnitud del efecto. Da cuenta, en conjunto, de menos del 7 % de la varianza en los ingresos, de manera que los ingresos de un joven no están ni completa ni siquiera principalmente determinados por su origen socio-económico, su escuela o su status ocupacional. Incluso aunque la posibilidad de que se explique más varianza de los ingresos totales en una edad posterior sea tomada en cuenta, no es probable que la predicibilidad de la remuneración se incremente dramáticamente". (W. H. Sewell y R. M. Hauser, *op. cit.*, p. 73-74).

(9) K. L. ALEXANDER, B. K. ECKLAND, L. J. GRIFFIN, "The Winsconsin Model of Socioeconomic Achievement: A Replication", *AJS*, vol. 81, 2, 1975, pp. 324-341.

(10) Según refiere A. LEIBOWITZ, "Family Background and Economic Success: A Review of the Evidence", en P. Taubman (ed) *Kinometrics. The determinants of Economic Success Within and Between families*, New York, North-Holland-Elsevier, 1978.

(11) R. M. HAUSER y T. N. DAYMONT, "Schooling, Ability and Earnings, cross-sectional findings 8 to 14 years after high school graduation", *Sociology of Education*, vol. 50, 3, 1977.

(12) "¿En qué momento de la vida de un hombre ha de ser medido el ingreso de su padre? Una opción razonable sería el período en que el hijo va a la escuela secundaria, suponiendo que los ingresos del padre tienen el mayor impacto en el logro de status, influyendo su decisión de abandonar la escuela, graduarse, o continuar en el College. Sin embargo, puede argüirse que al menos en las partes superiores de la jerarquía de status, el impacto mayor ocurrirá más tarde, implicando la decisión de asistir a la escuela graduada o de comenzar un negocio, o un despacho profesional. Además, en vez de considerar los ingresos del padre como un recurso que facilita el logro de status

del hijo, es posible considerarlos como una ayuda en la constitución del estilo de vida en la que el hijo se socializa. La educación y la ocupación del padre pueden dar lugar a un estilo de vida distinto cuando se tienen los ingresos necesarios para permitírselo, de manera que el tamaño de los ingresos, relativo a la educación y a la ocupación, puede determinar el confort con que una familia vive, generando así las actitudes básicas que un individuo tiene en lo que se refiere a los ingresos. En la medida en que éste sea el caso, el impacto importante de los ingresos paternos ha de darse durante la primera infancia del niño. En el presente estado de nuestros conocimientos, no podemos elegir entre estas alternativas, y cualquiera de ellas puede ser, en verdad, correcta. Pero incluso aunque escogiéramos el momento adecuado, quedarían todavía otros problemas para lograr una medida válida. En primer lugar, los ingresos fluctúan ampliamente entre un año y el otro, al menos en relación al grado de fluctuación del status ocupacional; por consiguiente, una referencia precisa de los ingresos anuales sería una medida poco fiable del verdadero ingreso durante los años universitarios. Puede superarse este problema promediando el ingreso durante algunos años, pero esto presenta dificultades técnicas obvias en una encuesta retrospectiva... Además es poco razonable esperar que la gente recuerde el ingreso de sus padres en un año específico con mucha precisión, y es probable que un individuo menor de 20 años no sepa los ingresos de su familia en un año dado, y mucho menos la construcción específica de cada miembro del hogar". (Treiman y Hauser, *op. cit.*, pp. 273-74).

(13) C. JENCKS, S. BARLETT, M. CORCORAN, J. CROUSE, D. EAGLESFIELD, G. JACKSON, K. McCLELLAND, P. MUESER, M. OLNECK, J. SCHWARTZ, S. WARD, J. WILLIAMS, *Who gets ahead? The Determinants of Economic Success in America*. Basic Books, New York, 1979.

(14) Jencks supone que los empleadores pagarán más por cualquiera de estas características, siendo de notar que al abandonar la valoración de las características a los empleadores se excluye tácitamente de la población estudiada a los no asalariados; resultan un tanto contradictorios los planteamientos rigurosos que se utilizan en los cálculos estadísticos y el poco rigor que se utiliza cuando se emplean hipótesis referidas a los asalariados para explicar los ingresos de la población en general. (Jencks y otros, *op. cit.*, p. 70 y ss). Por lo demás debe tenerse en cuenta lo dicho en el Capítulo III.

(15) JENCKS y otros, *op. cit.*, 1979, p. 75.

(16) J. DIEZ NICOLAS, U. MARTINEZ LAZARO, M. J. PORRO, *op. cit.*

(17) J. R. QUINTAS, L. SANMARTIN, "Aspectos económicos de la Educación", *Información Comercial Española*, mayo 1978, pp. 37-46.

(18) E. PINILLA DE LAS HERAS, *Estudios sobre cambio social y estructuras sociales en Cataluña*, C.I.S., Madrid, 1979.

(19) INE, *Encuesta de Salarios*, Madrid, Trimestral.

(20) R. M. STOLZENBERG, "Occupations, labor markets and the process of attainment", *ASR*, vol. 40, 1975, pp. 645-665.

(21) Vide. PINILLA DE LAS HERAS, *op. cit.*, A. SERRANO y J. L. MALO DE MOLINA, *Salarios y mercado de trabajo en España*, Ed. Blume, Madrid, 1979. También conclusiones del C.V.

(22) G. PSACHAROPOULOS, *Revenu et education dans les pays de l'OCDE*, OCDE, París, 1975, p. 13.

(23) S. BOWLES, "Schooling...", *op. cit.*, 1972, K. Alexander y otros, *op. cit.*, 1975.

(24) P. TAUBMAN, "Earnings, Education, Genetics and Environment", en *JHR*, XI, 4, 1976, p. 454.

(25) Psacharopoulos, *op. cit.*, 1975.

(26) J. C. HAUSE "Earnings Profile, Ability and Schooling", en T. W. Schultz (ed) *Investment in Education*, The Univ. of Chicago Press, Chicago, 1972, pp. 108-138. Repetido en lo sustancial en J. C. Hause, "Ability and Schooling as determinants of Life-Time Earnings, or if you are so smart why arn't you rich", en F. J. Juster (ed), *Education, Income and Human Behaviour*, McGraw Hill, New York, 1975, pp. 123-151.

(27) P. TAUBMAN y T. WALES, "Higher Education, Mental Ability and Screening", en *JPE*, vol. 81 (1), 1973, pp. 29-55.

(28) C. JENCKS y otros, *Inequality*, *op. cit.*, p. 339.

- (29) SEWELL y HAUSER, *Education...*, *op. cit.*, p. 27.
- (30) K. L. ALEXANDER, B. K. ECKLAND, L. J. GRIFFIN, "The Winsconsin Model of Socioeconomic Achievement: A Replication", *AJS*, vol. 81, 2, 1975, pp. 324-341.
- (31) M. OLNECK, "On the use of siblings data to estimate the effects of family background, cognitive skills and schooling: Results from the Kalamazoo Brothers Study", en P. Taubman, *Kinometrics*, *op. cit.*, pp. 125-150.
- C. JENCKS y otros, *Who gets ahead?*, *op. cit.*, Olneck es el redactor del capítulo IV de esta obra.
- (32) HAUSER y DAYMONT, *op. cit.*
- (33) TAUBMAN y WALES, *op. cit.*
- (34) C. IV de C. JENCKS, *Who gets ahead?*, *op. cit.*, p. 181.
- (35) Más en detalle, sus conclusiones son las siguientes:
 "Nuestros resultados sugieren que las aparentes ventajas de que gozan los graduados de escuela secundaria derivan en una medida importante de sus características anteriores, no de su escolarización. A menos que la Escuela Secundaria sea seguida por una educación de *College*, su valor económico parece ser bastante modesto. Nuestros hallazgos implican que la educación superior tiene más valor que la educación secundaria, particularmente para aquellos cuyo principal interés es la ocupación y no ingresos. Esto puede ayudar a explicar por qué la igualación del logro educacional durante el siglo XX no ha sido acompañado por ninguna igualación en los ingresos. La escuela, en conjunto, está distribuida ahora más igualmente porque casi todo el mundo acaba la escuela secundaria. Así, la varianza en educación secundaria y elemental es muy pequeña. Pero desde el momento en que la educación elemental y la secundaria no tienen demasiado impacto sobre los ingresos una vez que se controla el origen familiar y la inteligencia inicial, igualar la distribución de esta educación no puede tener mucho efecto sobre la distribución de los ingresos. Además, mientras que la distribución de la educación elemental y secundaria se ha hecho considerablemente más igual, la distribución de la educación superior se ha hecho en cierto modo menos igual. Desde el momento en que la educación superior tiene mayor impacto sobre los ingresos que la elemental o la secundaria, al menos para aquellos que completan el *College*, la distribución cada vez más desigual de la educación superior puede llegar a superar los efectos igualadores de la distribución de la educación elemental y secundaria. Diversificando las oportunidades para la educación superior a través de programas de duración desigual e incrementando el número de Bachelors of Arts sin hacer universales los grados, podemos, sin haberlo querido, haber incrementado más que disminuido la cantidad de desigualdad económica". (Ibidem, p. 182).
- (36) P. TAUBMAN, "Earnings, Education, Genetics and Environment", en *JHR*, XI, 4, 1976, pp. 447-461.
- (37) Z. GRILICHES, "Siblings models and data in economics: beginnings of a survey", *J.P.E.*, vol. 87, 5, parte 2, 1979, pp. 537-564, p. 359.
- (38) R. MICHAEL, "Family background and achievement: a comment", en P. Taubman (ed), *Kinometrics...*, *op. cit.*, p. 166.
- (39) G. BECKER y W. TOMES, "Child endowments and the Quantity and Quality of children", *JPE*, 84, 4, parte 2.ª, 1976, pp. 143-162.
- (40) J. BERHMAN, P. TAUBMAN, T. WALES, "Controlling for and measuring the effects of genetics and family environment in equations for schooling and labor market success", en P. Taubman (ed), *Kinometrics...*, *op. cit.*, p. 80-81.
- (41) M. OLNECK, "On the use...", *op. cit.*, p. 149.
- (42) GRILICHES y MASON, "Education, Income and Inequality", en T. W. SCHULTZ (ed) *Investment in Education*, The Univ. of Chicago Press, Chicago, 1972, p. 74.
- (43) Cfr. PSACHAROPOULOS, *op. cit.*
- (44) Cfr. PSACHAROPOULOS, *op. cit.*, donde se revisan todos estos estudios.
- (45) C. R. LINK y E. C. RATLEDGE, "Social returns to quantity and quality of schooling. A further statement", *JHR*, X, 1, 1975, pp. 78-89.
- (46) T. L. RIBICH y L. L. MURPHY, "The economic returns to increased educational spending", *JHR*, X, 1, 1975, pp. 56-77.

- (47) L. S. LEWIS y R. A. WANNER, "Private schooling and the status attainment process", *Sociology of Education*, vol. 52, 1979, pp. 99-112.
- (48) SEWELL y HAUSER, *Education... op. cit.*, pp. 114-140.
- (49) L. J. GRIFFIN y K. I. ALEXANDER, "Schooling and Socioeconomic Attainments: High School and College Influences", *AJS*, vol. 84, 2, 1978.
- (50) D. ASHENFELTER, S. HAM, "Education, Unemployment and Earnings", *JPE*, vol. 87, 5, parte 2.ª, 1979, pp. 399-516.
- (51) S. NICKELL, "Education and Life Patterns of Unemployment", *JPE*, vol. 87, 5, parte 2.ª, 1979, pp. 117-132.
- (52) E. KALACHEK y F. RAINES, "The structure of wage differences among mature workers", *JHR*, XI, 4, 1976, pp. 485-505.
- (53) A. L. KALLEBERG y J. L. GRIFFIN, "Class, Occupation and Inequality in Job Rewards", *AJS*, vol. 85, 4, 1980, pp. 731-767.
- (54) B. GRUENBERG, *op. cit.*
- (55) G. J. DUNCAN, "Earnings function and non pecuniary benefits", *JHR*, XI, 4, 1976, pp. 463-484.
- (56) D. FEATHERMAN y R. M. HAUSER, *Opportunity and Change, op. cit.*, 1978, p. 307 ss.
- (57) En JENCKS y otros, *Who gets ahead?, op. cit.*, p. 178-79.
- (58) M. A. FAIA, "Selection by Certification: A neglected variable in stratification research", *AJS*, vol. 86, 5, 1981, pp. 1.093-1.111.
- (59) "Es difícil de creer que los estudiantes aprendan más en el último año de *College* que en otros años; pero si los obstáculos que se oponen a la terminación del *College* eliminan más empleados indeseables que los obstáculos al ingreso y continuación, los futuros bachilleres en artes pueden ingresar en el *College* con rasgos que los hagan marcadamente más atractivos como empleados que quienes terminan tan sólo con sólo 3 años de *College*". (En Jencks y otros, *Who gets ahead?, op. cit.*, p. 163.

CUADRO 7. 1.

EFFECTOS DEL ORIGEN SOCIAL SOBRE LOS INGRESOS Y EL \ln DE LOS INGRESOS; TOTALES, DIRECTOS E INDIRECTOS A TRAVES DE LA EDUCACION Y DE LA OCUPACION.

Muestra	1 Varianza del origen	2 Varianza única de educación	3 Coeficiente standard	4 Controlando años de escuela	5 Controlando además título	6 Controlando además ocupación	7 3-5/ 3	8 3-6/ 3	9 5-6/ 3	10 2/ 1
INCIE										
Todos	19/30	4/9	.470/.598	.260/.250	.244/.250	.122**/.131**	43/59	74/78	32/19	21/30
EGB	20/29	4/9	.481/.582	.246/.277	.248/.259	.144**/.151**	49/52	70/74	21/22	20/32
EGB-45	15/26	5/10	.432/.563	.203/.260	.200/.235	.092**/.125**	53/56	79/78	26/22	30/38
EGB+45	29/32	8/8	.536**/.566**	.301**/.314**	.310**/.318**	.202**/.199**	43/42	62/65	19/23	27/25
—42	12/23	5/10	.341**/.530**	.287**/.216**	.187**/.218**	.096***/.106***	42/67	72/80	30/13	42/43
42-48	26/31	5/10	.511**/.559**	.335**/.317	.335**/.282**	.262**/.222**	32/41	49/60	17/9	19/32
+48	19/34	5/9	.439*/.641*	.262*/.330*	.240*/.344*	.163*/.146*	40/49	63/77	32/28	26/26
Origen no rural	12/25	5/10	.353*/.549*	.200*/.280*	.200*/.240*	.143*/.104*	40/46	60/81	20/35	42/40
Origen rural	14/15	4/3	.380**/.385**	.264**/.295**	.255*/.287**	.165**/.175**	40/24	57/55	17/31	28/20
IOP	25/—	8/—	.550/	.400/			27/—			32/—
* Coeficiente de la educación del padre. ** Coeficiente de la ocupación del padre. *** No significativo.										

CUADRO 7.2.

EFFECTOS DEL ORIGEN SOCIAL SOBRE LOS INGRESOS. EFECTOS TOTALES E INDIRECTOS A TRAVES DE LA EDUCACION Y DE LA OCUPACION. MUESTRAS DE ESTADOS UNIDOS.

		1	2	3	4	5	6
		Varianza del origen	Varianza única educación	Coefficientes beta	Controlando educación	% reducción de los coeficientes (3-4/3 × 100)	% aumento de la varianza (2/1 × 100)
Winsconsin	(1)	.012	.029	.132	.054	59	241
OCG, 1962	(2)	.045	.039	.240	.116	52	86
CPS-NORC	(3)	.057	.071	.275	.100	63	124
Kalamazoo	(4)	8	12	.336	.046	86	150
NORC	(5)			.214	-.100	147	—
Talent	(6)	3,2	.04*	.277	.157	43	125
Veterans	(7)	12,4	8*	.589	.418	29	66
PSID	(8)	11,7	12	.664	.338	49	102
OCG	(9)	16,5	8	.768	.481	37	50
PA	(10)	19,4	18*	.739	.421	43	98
NLS	(11)	15,1	9	.690	.350	49	60
OCG	(12)	9,6	5	.513	.247	52	52

* Se controla educación, experiencia y C. I.
 Fuentes: 1 a 3: Sewell y Hauser, 1975. Origen = educación y ocupación del padre.
 4 a 12: C. Jencks y otros, 1979. Origen= 11 variables demográficas.

CUADRO 7.3.

SEMEJANZA ENTRE HERMANOS EN In INGRESOS, ESTADOS UNIDOS.

Muestra	1 r	2 R ² origen social	3 r/R ²	4 Coeficientes standarizados (\sqrt{r})	5 Controlando educación	6 4-5/4 × 100
NORC	.129	.045	2,86	.359	.276	23 %
Talent	.208	.029	7,17	.456	.357	22 %
Kalamazoo	.220	.080	2,75	.469	.325	31 %
Taubman DZ (1)	.30	.11	2,72	.543	.403	26 %
Taubman MZ (2)	.54	.11	4,91	.738	.662	10 %
Brittain	.436	.12	3,63	.660	—	—
Estimación media tras corrección de errores (Jencks)	15-35	13-19	1,15-1,84			

(1) gemelos dicigóticos. (2) gemelos monocigóticos.

Fuente: C. Jencks y otros. *Who gets ahead, op cit.*, 1979. Reelaboración de sus cuadros 3.1 y 3.3.

CUADRO 7.4.

A) DESCOMPOSICION DE LA VARIANZA EXPLICADA EN LOS INGRESOS POR EL ORIGEN SOCIAL Y LA EDUCACION, SEGUN FACTORES EXPLICATIVOS. INCIE e IOP

	Educación como años		Educación como años y título		IOP
	Ingresos	In ingresos	Ingresos	In ingresos	
Adscripción total	18,6 (80)	30 (75)	18,6 (74)	30 (68)	25 (76)
Adscripción directa	3 (13)	5 (12,5)	2,2 (9)	3,4 (8,2)	11 (33)
Adscripción indirecta	15,6 (68)	25 (62)	16,4 (65)	26,6 (60)	14 (42)
Meritocracia (educación) total	20 (87)	35 (87)	23 (91)	40,6 (92)	22 (67)
Meritocracia reproductora	15,6 (68)	25 (62)	16,4 (65)	26,6 (60)	14 (42)
Meritocracia redistribuidora	4,4 (19)	10 (25)	6,6 (26)	14 (32)	8 (24)
Total R ²	23 (100)	40 (100)	25,2 (100)	44 (100)	33 (100)

B) COEFICIENTE DE REGRESION DE LOS INGRESOS SOBRE LA EDUCACION (AÑOS)

	Coefficientes brutos	Controlando origen social
INCIE		
ingresos	2,58/.446	1,66/.286
In ingresos	6,71/.593	4,7/.419
IOP ingresos	—/.47	—/.30

CUADRO 7.5

RATIOS DE INGRESOS MEDIOS SEGUN CINCO NIVELES ACADEMICOS, DIVERSAS FUENTES (1).

	1	2	3	4	5
1. Analfabetos	1	a) 1,51 b) 1,84 c) 1,16 d) 1,46	3,20 3,17 1,81 2,28	3,69 3,45 1,84 2,34	4,79 5 2,55 (2) ^c 3,06
2. Estudios primarios		1	1,41 g) a) 2,12 (1,34)f) b) 1,72 (1,22)f) c) 1,55 (1,23)f) d) 1,55	2,45 (1,55) 1,37 (1,33) 1,58 (1,26) 1,60	2,18 g) 3,17 (2,01) 2,71 (1,93) 2,19 (1,71) ^c (1,74)(1,36) ^c 2,08
3. Bachiller Superior			1	g) a) 1,15 b) 1,09 c) 1,02 d) 1,03	1,54 g) 1,49 1,58 1,41 (1,10) ^c 1,31
4. Carrera Media				1	a) 1,30 b) 1,45 c) 1,38 (1,08) ^c d) 1,30
5. Estudios Superiores					1

(1)

- a) Fuente: Quintás y Sanmartín, 1979. Datos del INE, *Diferencias relativas de renta*, 1974.
- b) Fuente: INE, *Encuesta de Presupuestos familiares*. Madrid, 1975. Tabla B.10. Ingresos por hogares.
- c) E. Pinilla, 1979, pg. 418. Remuneraciones anuales. Muestra de 4338 individuos en 90 empresas de Cataluña, 1970.
- d) Datos de la muestra INCIE. Ganancias mensuales.
- e) La cifra entre paréntesis corresponde a estudios universitarios no técnicos, ocupando los técnicos el lugar de los superiores.
- f) Tomando el bachiller elemental como nivel primario.
- g) Valores medios para ocho países de la OCDE, según Psacharopoulos, 1975.

CUADRO 7.6.

**RESULTADO DE LA ECUACION QUE RELACIONA EL ln DE LOS
INGRESOS CON LOS AÑOS DE ESCUELA Y LA EXPERIENCIA.
ESTADOS UNIDOS E INGLATERRA**

Fuente	Var. Dep.		Años de escuela	Expe-riencia	Experiencia ²	R ²	
Mincer, 1974 (1)	I In ingresos		.07	—	—	.067	
	II In ingresos		.107	.081	— .0012	.285	
Taubman-Wales, 1973 (2)							
Taubman, 1976 (3)	In ingresos anuales		.079	—	— .0084	.201	
Kalachek y Raines, 1976 (4)	In salario horario		.041	.010	—	.41*	
G. Duncan, 1976 (5)	In salario horario	I	.054	.046	— .0007	.20	
		II	.066	.042	— .0007	.245	
S. Barlett, 1978 (6)	In ingresos anuales	1939	.118	.057	— .00087	.204	
		1969	.0766	.036	— .00061	.157	
		Renta total	1949	.089	.043	— .0007	.150
		1959	.096	.041	— .0007	.183	
		1969	.094	.047	— .0008	.180	
Ashenfelter y Ham 1979 (7)	I In ganancias anuales		.0942	.0234	—	.337	
	II In salario horario		.0880	.0208	—	.397	
Nickell, 1979 (8)	In salario semanal	I	.08	.062	— .0011	.33	
		II	.069	.061	— .0011	.36	
Smith, 1979 (9)			.061	.023	— .0004	.167	
			.051	— .0006	.0002	.351	
Hanushek 1981 (10)	In ganancias anuales	I	.049	—	—	.172	
		II	.103	—	—	.241	
Hill, 1979 (11)	In ganancias anuales	I	.0616	.0099	—	—	
		II	.0652	.02002	—	—	

- (1) J. MINCER, 1974, pg. 92. La ecuación (I) es lineal, la ecuación (II) parabólica. Datos del censo USA de 1960; hombres blancos 24-65 años.
- (2) P. TAUBMAN y T. WALES, 1973.
- (3) J. TAUBMAN, 1976. Utiliza edad en lugar de experiencia. Muestra de gemelos NAS-NRC, hombres, nacidos entre 1917-1927 y preguntados en 1974. De 54.000 pares, quedaron 2.500 aproximadamente para el análisis final.
- (4) E. KALACHEK y F. RAINES, 1976. Muestra de 3.595 individuos, de 45-49 años de edad, recogida por el National Longitudinal Survey for Mature Men. La R^2 resulta de un conjunto de más de veinte variables.
- (5) G. J. DUNCAN, 1976. Los datos de (I) proceden del Quality of Employment Survey, 1972-73. Las ecuaciones se refieren a hombres blancos no campesinos entre 21 y 65 años de edad. Los datos de (II) proceden de los cinco años iniciales del Panel Study of Income Dynamics (PSID). Cabezas de familia entre 21 y 65 años, blancos y no campesinos, que trabajaron al menos 1.500 horas.
- (6) S. BARLETT, 1968. Datos del Censo USA, años 1939, 1949, 1959, 1969. Edad 25-64.
- (7) O. ASHENFELTER y J. HAM, 1979. 799 hombres blancos del Income Dynamics Survey. Ganancias medias de ocho años en la ecuación I.
- (8) S. NICKELL, 1979. Datos de 7.492 hombres asalariados, del General Household Survey de 1970, Gran Bretaña.
- (9) J. P. SMITH, "The distribution of family earnings", *JPE*, vol. 87,5, parte 2.^a, 1979, pp. 5.163-5.192.
- (10) E. A. HANUSHEK, 1981. Datos del Censo de 1970 "prime age white male workers", áreas metropolitanas. Ecuación I, educación elemental; ecuación II, educación superior.
- (11) M. S. HILL, 1979. 2.250 hombres blancos, cabezas de familia, ecuación I y 895 negros (ecuación II) del Panel Study of Income Dynamics, 18-64 años.

CUADRO 7.7.

RESULTADOS DE LA ECUACION QUE RELACIONA EL ln DE LOS INGRESOS CON LOS AÑOS DE ESCUELA Y LA EXPERIENCIA. MUJERES

Fuente	Var. Dep.		Años de escuela	Expe-riencia	Experiencia ²	R ²
Mincer y Polachek, 1974 (1)	Ingresos anuales		.076	.04	— .001	.16
M. S. Hill, 1979 (2)	Ingresos anuales	I	.0739	.131	—	—
		II	.0813	.141	—	—
Sandell y Shapiro, 1980	Ingresos anuales	I	.0797	.058	— .0020	
		II	.0575	.0682	— .0047	

(1) J. MINCER, S. POLACHEK, 1974. Datos del National Longitudinal Survey of Work Experiences, 1967. Mujeres entre 30 y 44 años. La ecuación se refiere a 2.398 mujeres blancas con hijos.

(2) M. S. HILL, 1979. 1.326 mujeres blancas (ecuación I) y 741 negras (ecuación II), del Panel Study of Income Dynamics, (PSID), novena ola, de 1975, 18-64 años.

(3) S. H. SANDELL y D. SHAPIRO, 1980. National Longitudinal Survey of Young Women, 14 a 24 años en 1968, ingresos preguntados en 1973 (I) blancas, II (negras).

CUADRO 7.8.

EXPERIENCIA E INGRESOS

a) Resultados de la ecuación que relaciona el ln de los ingresos con los años de escuela y la experiencia (INCIE) (Coeficientes métricos)					
Submuestra		Años de escuela	Experiencia	Experiencia ²	R ²
EGB, + 45		4,36	—	— .00022	35 (1)
Sector Central		1,95	— .010		
Administración pública		4,36	—	— .00025	41 (4)

b) Coeficientes de regresión y varianza añadida por algunas interacciones entre la experiencia y otras variables, controlando los años de educación y el título académico

Var. Indp.		Controlando:	
Todos	Experiencia campesinos	— .0092 / — .127 / 1,5 %	años y título, exp, exp ²
Periferia	Experiencia campesinos	— .0084 / — .233 / 5 %	años y título, exp., exp. ²
42-48	Experiencia en sector central	.0063 / .136 / 1,8 %	años y título, exp., exp. ²
Todos	Movilidad y experiencia	.00022 / .205 / 4 %	años y título, exp., exp. ² , experiencia campesinos
Todos	Ocupación y experiencia	.00022 / .352 / 4 %	Mismos y movilidad experiencia
—42, —45	Movilidad y experiencia	— .00030 / — .231 / 3 %	años, título, ocupación

CUADRO 7.9.

PRIMERA OCUPACION E INGRESOS: COEFICIENTES DE REGRESION STANDARIZADOS INCIE

	1	2	3	4	5
Todos	.283	.248	.080*	32	.036*
EGB	.306	.276	.114	41	.07*
EGB —45	.347	.293	.172	58	.15
EGB +45	.243	.243	.041*	17	.10*
— 42	.288	.230	.152	66	.20
+42 —48	.414	.414	.255	61	.21
+ 48	ns	ns	ns	—	ns
Sector Central	.260	.260	.096	37	.06*
Periferia	.310	.227	.015*	6	— .20*
Origen no rural	.282	.221	.045*	20	.004
Origen rural	.359	.359	.228	63	.179*
Empresa privada	.289	.289	.131	45	— .02*
Administración pública	—	—	—	—	—
Cuenta propia	.359	.359	.145	40	.22

* Coeficiente no significativo.

1. Coeficiente de la primera ocupación, controlando el origen social y los años de estudios. 2. Controlando también las variables de los suegros. 3. Controlando también la ocupación actual. 4. $3/2 \times 100$. 5. Controlando también el título académico.

CUADRO 7.10.

VALORES DEL "COEFICIENTE α ", CONTROLANDO EL ORIGEN SOCIAL (1 — % DE DISMINUCION EN LOS COEFICIENTES DE REGRESION DEL \ln DE LOS INGRESOS SOBRE LA EDUCACION), Y VARIANZAS EXPLICADAS. INCIE e IOP

Muestra	1 Coeficiente bivariado	2 R^2_1	3 Controlando origen social	4 R^2_2	5 Coefi. α (1-3/1 $\times 100$)	6 $R^2_2 - R^2_1$ (Varianza única del origen social)
INCIE						
Todos	6,71/.593	34	4,70/.419	39	70	5
COU	7,18/.552	30	5,03/.387	39	70	9
EGB	6,52/.579	32	4,7/.419	38	72	6
EGB-45	6,54/.569	31	4,80/.420	36	74	5
EGB + 45	6,51/.597	35	4,80/.397	40	66	5
— 42	5,99/.545	29	4,7/.426	33	78	4
42-48	6,95/.604	36	4,9/.422	41	71	5
+ 48	7,08/.619	38	4,7/.413	42	67	4
Sector Central	6,48/.622	39	4,9/.475	42	75	3
Periferia	5,11/.549	30	4,04/.435	33,5	79	3,5
Origen no rural	6,60/.565	32	4,9/.418	36	74	4
Origen rural	4,06/.329	11	2,2/.184	17	55	6
Empresa privada	6,50/.627	39	5,20/.501	43	77	5
Administración pública	6,41/.684	40	4,3/.423	43	80	3
Cuenta propia	7,05/.479	23	4,86/.331	28	69	5
IOP	.47	22	.30	—	64	—

CUADRO 7.11.

VALORES DEL "COEFICIENTE α " CONTROLANDO EL ORIGEN SOCIAL (1 — % DE DISMINUCION EN LOS COEFICIENTES DE REGRESION DE LOS INGRESOS SOBRE LA EDUCACION CUANDO SE CONTROLA EL ORIGEN SOCIAL O FAMILIAR). ESTADOS UNIDOS

Fuente	α Origen familiar				α Origen social			
	a	b	c	d	a	b	c	d
	Griliches y Mason, 1972	1)				.75		
(1)	2)				.94			
Duncan, Featherman	1) OCG				.82			
Duncan, 1972	2) CPS-NORC				.88			
Kohen (3)					.81			
Sewell-Hauser, 1975	1)				.89			
(4)	2)				.82			
Taubman, 1976					.88			
(5)								
Jencks y otros, 1979 (6)	1) OCG				75	72	85	1
	2) PA					76		
	3) Censo					66		
	4) PSID				80	75	—	117
	5) Veterans				79	78	—	113
	6) Talent				89	—	—	—
	7) Talent, Hnos.	70			93	—	—	—
	8) NORC, Hnos.	110			101			
	9) Kalama- zoo, Hnos.	46	59	— 2,8	74	93	—	90
	10) OCG, Hnos.	—	54	15 53	—	80	1,01	1,26
Taubman, 1976	1)				74			
(7)	2)				34			
Griliches, 1979	1)				97			
(8)	2)				93			
	3)				93			
Brittain, 1977					64			
(9)								

Variable dependiente:

- a) Años de estudios.
- b) Años de estudios, controlando educación superior y título de Bachelor of Art.
- c) Educación superior.
- d) Título de BA.

(1) GRILICHES y MASON, 1972. Muestra Veteranos. 1) es el α para años de escuela anteriores. 2) para posteriores al servicio militar. Variables controladas: status paterno, origen sureño.

(2) Obtenidos de su reproducción en SEWEL y HAUSER, 1975. Variable controlada: Ocupación y Educación del padre.

(3) Idem.

(4) SEWELL-HAUSER, 1975. Variables controladas: 1) educación y ocupación del padre. 2) educación, ocupación e ingresos del padre.

(5) TAUBMAN, 1976. Muestra de gemelos. Variables controladas: ocupación y educación padres, educación de la madre, edad, origen rural y sureño.

(6) JENCKS y otros, 1979. Tablas 6.3 y A6.5. Los resultados son para las siguientes muestras: 1) OCG, 25-60. 2) PA, 25-60; 3) Censo; 4) PSID, 25-60; 5) Veteranos (se da el resultado medio de Griliches y Mason, nota 1); 6) TALENT; 7) TALENT, hermanos; 8) NORC, hermanos; 9) KALAMAZOO, hermanos; 10) OCG, hermanos. Variables controladas: Educación y ocupación del padre, raza, origen sureño o rural, número de hijos. (No todas las variables fueron controladas en todas las muestras).

(7) Vide nota (5). 1) Dicigóticos. 2) Monocigóticos.

(8) GRILICHES, 1979. Los resultados provienen de las siguientes muestras: 1) GORSELINE, 1927 (CHAMBERLAIN y GRILICHES, 1975); 2) NLS, 1969 (CHAMBERLAIN y GRILICHES, 1977); 3) NLS, 1973 (GRILICHES y STOKER no publicado). α está calculado sobre coeficientes de la educación con otras variables ya controladas. Variables controladas: edad, edad al cuadrado, región sur.

(9) BRITTAİN, 1977. Muestra de Cleveland, 1965-66. El cálculo está hecho a partir de Griliches, 1979. Variables controladas: Edad, región.

CUADRO 7.12.

VALORES DEL COEFICIENTE α DEPENDIENTES DE LA INTELIGENCIA (α_1), DE LA INTELIGENCIA Y EL ORIGEN SOCIAL CONJUNTAMENTE (α_2) Y DE LA INTELIGENCIA Y EL ORIGEN FAMILIAR CONJUNTAMENTE (α_3). ESTADOS UNIDOS

Fuente		α_1	α_2	α_3	Observaciones
Psacharopoulos, 1975 (1)	1)	.80			Ver notas
	2)	.90			
	3)	.49			
	4)	.96			
	5)	.94			
	6a)	1			
	6b)	.97			
	6c)	.87			
	6d)	.89			
	7)	.81			
	8)		.88		
	9a)		.65		
	9b)		.74		
	9c)		.81		
	9d)		.52		
	9e)		.73		
10a)		.40			
10b)		.88			
10c)		1			
11)		.73			
12)		.75			
13a)		.86			
13b)		.73			
14)		.88			
15)	.85				
16)		.65			
Taubman y Wales, 1973 (2)	1a)	.85			
	1b)	.69			
	2a)	.90			
	2b)	.81			
Jencks, 1972 (3)			60		
Duncan, Featherman y Duncan, 1972 (4)		72	63		
Kohen, 1970 (5)		75	60		
Sewel y Hauser, 1975 (6)		81	55		

Hauser y Daymont, 1977 (7)			86	
Alexander, Eckland y Griffin, 1975 (8)			65	
G. Duncan, 1976 (9)			71	
Jencks, 1979 (10)	1a)	80	70	
	1b)	76	61	
	1c)	—	—	
	1d)	111	119	
	2a)	69	58	
	2b)	64	54	
	2c)	—	—	
	2d)	147	154	
	3)	82	75	
	4a)	73	72	46
	4b)	70	67	29
	4c)	—	—	
	4d)	71	64	2,54
	5)	65	70	69
Griliches, 1979 (11)	1)	—	—	90

(1) PSACHAROPOULOS, 1975, pg. 36. La procedencia de los coeficientes es la siguiente. Becker, 1964 enseñanza superior. 2. Ashenfelter y Mooney, 1968, tercer ciclo de enseñanza superior, es decir, graduados. 3. Hansen, Weisbrod y Scanlon, 1970, años de estudio en general. 4. Griliches, 1970. Años de estudio en general. 5. Hause, 1971, enseñanza superior. 6. Hause, 1972, enseñanza primaria, secundaria, superior y tercer ciclo, respectivamente. 7. Hauser y otros, 1971. Años de estudio en general. 8. Denison, 1964, para primaria, secundaria y superior. 9. Becker, 1964, a su vez con datos de diversas fuentes. 9a. Enseñanza superior, datos de Wolfe y Smith. 9b. Enseñanza superior, datos de Morgan y David, media de las cohortes de edad entre 18-34 y 35-37. 9c. Enseñanza superior, datos de Gorseline, sin corrección para infraestimación de los ingresos. 9d. Como 9b, enseñanza secundaria. 9e. Como 9c. Enseñanza secundaria. 10. Morgan y David, 1963. Edades entre 35 y 44 años, enseñanza secundaria, superior y graduados. 11. Carroll e Ihnen, 1967, dos años de enseñanza técnica postsecundaria. 12. Weisbrod y Karpoff, 1968, enseñanza secundaria. 13. Rogers, 1969, secundaria y superior. 14. Griliches y Mason, 1972, número de años de estudios tras el servicio militar. 15. Gintis, 1971, años de estudios en general. Media de nueva estudios revisados por Gintis. 16. Taubman y Wales, 1973.

(2) TAUBMAN y WALES, 1973. 1. Año 1955, primaria-secundaria y superior. 2. Año 1969, primaria-secundaria y superior. Datos de NBR-TH.

(3) JENCKS, 1972. Datos del CPS 1962, sacados de Duncan.

(4) DUNCAN, FEATHERMAN y DUNCAN, 1972. Cohorte de 25-34 años, CPS 1964. Los datos aparecen en Sewell y Hauser, 1975. Alfa calculado sobre educación controlando origen social.

(5) KOHEN, 1970, citado en Sewell y Hauser, 1975, que reproducen los datos. Estos proceden del National Longitudinal Survey, 18 a 24 años. Alfa calculado sobre educación controlando origen social.

- (6) SEWELL y HAUSER, 1975. Muestra de Winsconsin, ingresos de 1977.
- (7) HAUSER y DAYMONT, 1977. Datos de Winsconsin, ingresos de 1973.
- (8) ALEXANDER, ECKLAND y GRIFFIN, 1975. Réplica del estudio de Sewell y Hauser, con las mismas variables y muestra nacional (USA) del EEO.
- (9) G. DUNCAN, 1976. Muestra del PSID.
- (10) JENCKS y otros, 1979. a, años de escuela; b, años de escuela controlando superior y graduado como *dummies*. c, enseñanza superior, d, título de Bachelor of Arts, 1, Datos del PSID. 2. Datos de la encuesta a veteranos, 1964 (usada por Griliches y Mason, 1972). 3. Muestra del proyecto Talent. 4. Muestra de los hermanos Kalamazoo. 5. Muestra de los hermanos de NORC.
- (11) GRILICHES, 1979, Datos del NLS, Chamberlain y Griliches.

CUADRO 7.13.

TITULOS VS. AÑOS. COEFICIENTES DE REGRESION METRICOS Y STANDARDIZADOS DE LOS INGRESOS SOBRE LOS AÑOS DE ESCUELA CONTROLANDO ORIGEN SOCIAL, ANTES Y DESPUES DE LA INTRODUCCION DEL TITULO ACADEMICO. COEFICIENTES SOBRE LOS TITULOS PARA LAS DIVERSAS SUBMUESTRAS INCIE. VARIABLE DEPENDIENTE = \ln INGRESOS

Muestra	1 Educación (años) antes título	2 Educación (años) después título	3 Bachiller	4 Medios	5 Superior	6 R ² única años	7 R ² única título	8 2/1 ×100	9 7/6 ×100
Todos	.047/.419	.023/.210	.344/.143	.336/.130	.592/.292	9,6	5,7	49	59
EGB	.047/.419	.023/.207	.344/.149	.368/.141	.637/.297	9,5	5	49	53
EGB-45	.049/.420	.033/.282	ns / ns	.315	.584/.226	10	4	67	40
EGB+45	.043/.397	.017/.159	.489/.226	.ns / ns	.601/.322	9,5	7,5	39	79
—42	.047/.426	.039/.354	ns / ns	ns / ns	.435/.167	10	2	83	20
42-48	.049/.422	.034/.292	.343/.156	ns / ns	.433/.203	12	3,4	69	28
+48	.047/.413	.027/.240	ns / ns	ns / ns	.451/.253	9	3,6	57	40
—48	.048/.427	.025/.223	.322/.146	.314/.129	.592/.257	10	3,8	52	38
Origen no rural	.049/.418	.024/.208	.342/.163	.316/.142	.567/.312	11,5	5	49	43
Origen rural	.022/.184	.007/.056*	ns	ns / ns	.687/.243	2,5	4	32	157
Centro	.049/.475	.019/.189	.343/.176	.513/.223	.720/.417	13	8,5	39	65

Periferia	.040/.435	.019/.204	ns / ns	.405/.194	.653/.281	14	6,5	47	46
Privada	.052/.501	.022/.264	.362/.176	.658/.285	.881/.383	14	11	42	78
Admón. Pública	.043/.423	.043/.423	ns / ns	ns / ns	ns / ns	8	—	100	
Cuenta propia	.048/.331	.039/.266	.736/.210	ns / ns	ns / ns	7,5	4	81	53
Titulpa > 2	.034/.308	.025/.221	ns / ns	ns / ns	.240/.219	7,5	4	73	53
Titulpa x 2	.024/.161	.024/.161	—	—	—	—	—	—	—
Titulpa <	.035/.284	.019/.153	.237/.113	.152/.068	—	5	2	54	40
Movintra = 0	.061/.502	.061/.502	ns / ns	ns / ns	ns / ns	—	—	100	—
Movintra Δ 0	.042/.377	.017/.151	.520/.210	.506/.186	.681/319	8	7,5	40	94

* Coeficiente no significativo.

CUADRO 7.14.

COEFICIENTES DE REGRESION METRICOS Y STANDARIZADOS DE LOS INGRESOS SOBRE LOS AÑOS DE ESCUELA, CONTROLANDO SOLO LA OCUPACION, ANTES Y DESPUES DE LA INTRODUCCION DEL TITULO ACADEMICO. COEFICIENTES SOBRE LOS TITULOS PARA LAS DIVERSAS SUBMUESTRAS. VARIABLE DEPENDIENTE: In. INGRESOS.

Submuestra	Años de escuela antes título	Años de escuela después título	Bachiller	Media	Superior	R ² única años	R ² única título	2/1 × 100	7/6 × 100
Todos	.028/.249	.016/.140	.295/.122	.290/.112	.254/.125	4	1,5	55	35
EGB	.029/.255	.026/.233	.180/.078	ns	ns	4	0,6	89	15
EGB-45	.034/.287	.034/.287	ns	ns	ns	5,4	0,0	100	—
EGB+45	.023/.211	.020/.186	.030/.139	ns	ns	2,6	1,8	87	50
—42	.035/.32	.035/.32	ns	ns	ns	7	0,0	100	—
42-48	.031/.271	.029/.253	.25/.115	ns	ns	4	1,2	93	30
+48	.019/.170	.019/.170	ns	ns	ns	1,5	0,0	100	—
—48	.033/.292	.033/.292	ns	ns	ns	5	0,0	100	—
Origen no rural	.029/.246	.027/.230	.189/.090	ns	ns	4	0,7	93	17
Origen rural	ns / ns	.ns / .ns	ns	ns	.44/.155	—	2	—	—
Centro	.028/.270	.004/.04* (1)	.29/.145	.45/.196	.39/.226	4	3	14	75
Periferia	ns	ns (2)	—	4	—	—	—	—	—
ns	.32/.155	.35/.151	—	4	—	—	—	—	—
Privada	.030/.291	.014/.132	.311/.151	.523/.227	.49/.22	5	5	46	100
Admón. Pública	ns	ns (3)	ns	ns	ns	—	—	—	—
Cuenta propia	.038/.26	.030/.206	.673/.188	ns	ns	5	3	79	60
Titulpa 2	.022/.201	.022/.201	ns	ns	ns	3,5	—	100	—

Titulpa 2	ns	ns	—	—	—	—	—	—	—
Titulpa 5	.027/.218	.015/.121	.285/.136	.283/.126	—	3,6	2	55	—
Movintra = 0	ns	ns	ns	ns	ns	—	—	—	—
Movintra ≠ 0	.031/.273	0.13/.116	.462/.190	.483/.178	.375/.175	5	4	42	80

(1) Hay que controlar la \exp^1 para que los títulos sean significativos. (2) Hay que controlar la ocupación del padre para que el título superior tenga coeficiente significativo. (3) La correlación entre ocupación y educación es alta y sobrepasa el límite de tolerancia.

**CAPITULO VIII. POSICION SOCIAL E
INGRESOS: TEORIAS
ESTRUCTURALES**

Como han señalado Bielby y Baron (1) las teorías críticas del capital humano, aunque inspiradas en corrientes de pensamiento a veces bien distintas, tienen como común denominador el postular una determinación estructural de las diferencias en los ingresos. La estructura responsable de las diferencias puede localizarse a distintos niveles, desde el puesto de trabajo a la sociedad internacional, pasando por la empresa, la rama de producción y el mercado nacional, y no son infrecuentes las confusiones entre estos niveles y la suposición, infundada muchas veces, de correspondencias entre ellos. Esta confusión podría explicarse entre otras cosas, por el segundo elemento común a casi todas estas teorías, que es una vaga conciencia de su situación heterodoxa.

Pasaremos sumaria revista en este capítulo a algunas de estas teorías. Comenzaremos preguntando por la naturaleza de la relación entre el prestigio y los ingresos, punto de arranque de los críticos institucionalistas a la economía neoclásica; a continuación recordaremos las hipótesis de los mercados internos de trabajo y, en general, los modelos que parten de la primacía de la demanda. Pasaremos, por fin, a los mercados segmentados.

1. PRESTIGIO OCUPACIONAL E INGRESOS

"Es bien obvio que el ejercicio de una ocupación produce remuneración en forma de rentas del trabajo" (2).

"Carecemos de una teoría convincente de la relación entre ingresos y status ocupacional" (3).

En los casi seis años que median entre la publicación de las obras de las que proceden estas dos citas, la investigación sobre el logro de status y la distribución de los ingresos experimentó un gran progreso empírico; pero la teoría de lo que parece obvio, la relación entre ocupación e ingresos, si no está completamente por hacer, sí que parece que está aún por contrastar empíricamente. Los sociólogos que han introducido la ocupación en los modelos de predicción de los ingresos, lo han hecho normalmente como quien se sale fuera de su campo, sin poner excesivo interés teórico en ello.

A primera vista, parece que los economistas se ocupan de la relación educación-ingresos y los sociólogos se ocupan de la relación ocupación-ingresos. Hasta cierto punto, esta división del trabajo está arraigada en la conciencia de los profesionales, de tal modo, que las dos tradiciones de investigación, la de la Economía y la de la Sociología, han tardado en encontrarse en las técnicas y no se han encontrado todavía en la teoría. Los sociólogos, han utilizado en sus escarceos por mediar la relación ocupación-

ingresos, los ingresos brutos, y prácticamente sólo Jencks, en 1979, ha utilizado sistemáticamente su logaritmo neperiano, haciendo así caso a las profundas razones económicas y econométricas que aconsejan tomar esta variable. A su vez, los economistas han tenido en cuenta rara vez el prestigio ocupacional en este contexto, excepción hecha de algunos como Stolzenberg (4). En esto, cada cual ha sido coherente con los supuestos básicos de su propia ciencia, desgraciadamente en perjuicio del objeto de estudio.

a) Son muchos los autores que han sostenido que el prestigio, la evaluación social de las profesiones, influye directamente sobre sus ingresos (5).

La discusión más detallada de la influencia del prestigio sobre los ingresos se debe sin duda alguna a Phelps Brown, al menos que yo conozca. Phelps Brown somete la afirmación general de Parsons acerca de la correspondencia entre prestigio e ingresos a un detallado análisis de cómo la *costumbre* interactúa con las fuerzas del mercado para fijar salarios diversos para ocupaciones distintas. El punto de partida es la noción de que cada ocupación determina para los que la ocupan una *station in life* y que sus ingresos han de ser tales que le permitan mantener un estilo de vida adecuado. Siguiendo de cerca a A. Smith, Phelps Brown señala las fuerzas varias que contribuyen a sustentar una creencia que puede tener eventualmente efectos causales. Por ejemplo, el hecho de que a ciertas profesiones se les otorga una confianza que sólo merecen si sus ocupantes llevan un cierto estilo de vida, como por ejemplo, jueces, joyeros, inspectores de Hacienda, abogados o médicos. O bien el sentimiento de que lo que se debe ganar en ciertas ocupaciones "honorables" es exactamente lo necesario para mantener un estilo de vida que les corresponde. Incluso la fijación de salarios mínimos revela la creencia dominante en la sociedad acerca de cuál es el estilo de vida que se debe de llevar en ella.

Tras una detallada discusión, Phelps Brown concluye su análisis afirmando que no puede decirse *unívocamente* que el status determine los ingresos, ni que los ingresos determinen el status, ni que haya un tercero que regule a ambos. Hay ejemplos en los que ambos se complementan, otros en los que se compensan. El bajo status eleva el salario en oficios desagradables, como los carniceros, mientras que el alto status baja los ingresos en oficios vocacionales, como el de maestro o clérigo. El prestigio depende más de la naturaleza del trabajo y de las cualidades de quienes lo realizan, el salario está además determinado por las fuerzas del mercado. "No encontramos razón para concluir que la asociación entre el ingreso y el status se mantenga porque el salario se ajuste al status. Los ejemplos en los que esto aparece así pueden mostrar simplemente una asociación que se acepta por costumbre como normativa, pero la asociación no es ni mucho menos invariable; hemos visto casos en los que ingresos y status se relacionan inversamente, y en el que el orden de los ingresos difiere del orden del prestigio" (6).

Phelps Brown considera que probablemente opere el siguiente mecanismo: los ingresos de las ocupaciones dependen básicamente del mercado; sobre esta base se les atribuye un prestigio. La asociación *de hecho* se consolida con el tiempo y adquiere fuerza de conexión causal: el salario se ve como complemento natural del status. Un *feed-back* positivo mantiene la relación: puede llegar a forzarse un salario acorde con el status, incluso en contra de las fuerzas del mercado. Esto se hará con mayor éxito en contextos donde el mercado es débil, y por ello sea la costumbre quien manda; ahí el status determinará el salario. Pero donde el mercado es fuerte, la costumbre

se rompe fácilmente y entonces el status se adecúa al salario. Lo social y lo económico interactúan así en la fijación diferencial de los salarios.

La discusión de Phelps Brown no tiene el atractivo de la originalidad pero pone de relieve la complejidad del tema, que reside, fundamentalmente, en dos puntos. Uno, la naturaleza del prestigio. Unas veces el prestigio depende sobre todo de la esfera de la producción, mientras que otras depende sobre todo de los valores de integración social. Otro, el de la naturaleza de la relación prestigio-ingresos. Prestigio e ingresos pueden resultar, según las profesiones, complementarios o sustitutivos. Cuando el prestigio depende del mercado, los ingresos "determinan" el prestigio porque ambos reflejan la importancia de la profesión: el caso más obvio es el de la clase empresarial, donde la diferencia de prestigio atribuido a grandes y pequeños empresarios es paralela a una diferencia de ingresos; pero también en la clase obrera hay diferencias sistemáticas de prestigio paralelas a los salarios, como pone de manifiesto, por ejemplo, la relación permanente entre el salario del maestro albañil y su ayudante durante 400 años en Inglaterra. Cuando los ingresos no dependen tan estrechamente del mercado puede ocurrir que sea el prestigio quien los determine; así ocurre en ciertas profesiones liberales, o en los gremios en general, o en los intelectuales; se trata ahí de un efecto de la integración "carismática" de la sociedad; cuando el prestigio proviene de los centros "carismáticos" de poder, influencia o religiosidad, y estos centros son capaces, hablando en términos de Baran, de apropiarse de parte del excedente producido en la esfera económica, este excedente se distribuye de acuerdo con la proximidad a los centros, es decir, con el prestigio. En suma, las diferencias en ingresos dependen de las fuentes de estructuración de las sociedades y de los criterios de jerarquización de las posiciones sociales. En la medida en que las sociedades tienen la estructura de *mercados*, los propios ingresos son un criterio de jerarquización, determinando incluso el prestigio. Pero en la medida en que las sociedades tienen estructuras distintas de las del mercado, estas estructuras influyen también en las diferencias de ingresos. Lo que para la Economía pueden no ser sino obstáculos coyunturales, constituyen estructuras que se rigen por leyes propias. En consecuencia, puede haber mayor o menor desigualdad entre los individuos de la que el mercado establecería si lo único importante fueran sus características individuales. La desigualdad que puede observarse entre los individuos es consecuencia de una interacción entre la desigualdad de sus características individuales y la desigualdad, estructuralmente definida, de las posiciones sociales.

b) "Según los teóricos del capital humano, el mercado es capaz de absorber de modo continuo trabajadores con niveles crecientes de educación siempre que los salarios sean flexibles a la baja. Como los niveles educativos de una ocupación son materia de decisión, importa poco si los trabajadores con más estudios se absorben en ocupaciones peor pagadas, manteniéndose constantes los ingresos medios por ocupación, o si entran en las mismas ocupaciones que antes reduciéndose los ingresos de éstas... En resumen, nada es más ajeno al programa de investigación del capital humano que la noción de los planificadores del *manpower* de requisitos educativos para los empleos técnicamente determinados" (7).

Para los teóricos del capital humano, por tanto, puede variar el tipo de rendimiento de la educación como consecuencia de desajustes de la oferta y la demanda de mano de obra; y precisamente por esto, y porque la relación entre educación y ocupación es materia donde cabe una enorme flexibilidad,

no debe haber más influencia de la ocupación sobre los ingresos que la que resulte de dos fuentes: *los defectos en la medición del capital humano y los desajustes entre oferta y demanda resultantes de las rigideces del mercado*. Las ocupaciones, en efecto, no tienen relación fija con los ingresos, ni tampoco tienen relación fija con la educación y el capital humano; son lugares vacíos que se llenan según la oferta y la demanda, y que siempre pueden redefinirse, por ejemplo “para destruir toda base de comparación entre ocupaciones viejas y nuevas” (8). En consecuencia, en el caso de existencia de equilibrio y ausencia de errores de medida, educación y ocupación son redundantes y explican la misma varianza en los ingresos. Como el equilibrio nunca se da, cabe un coeficiente único de la ocupación debido a las imperfecciones del mercado. Dicho de otro modo, el mercado es la única fuente de estructuración de las remuneraciones, coincidiendo en él las causas de la desigualdad con los criterios de distribución.

Al menos una teoría sociológica, la del intercambio, establece un nexo tal entre ocupación e ingresos que coincide bastante bien con la teoría del capital humano. El centro de esta teoría reside en la norma de justicia distributiva según la cual es legítimo que la distribución se realice de acuerdo con la inversión. En la teoría sociológica del intercambio, la relación entre ingresos e inversiones viene dada por la existencia, *con eficacia causal*, de una norma de justicia distributiva, que coincide, justamente, con la norma que se derivaría de la actuación del mercado de libre competencia. Es decir, en la teoría sociológica, el nexo causal que va de la inversión al rendimiento está garantizado por un sistema social de legitimaciones, aunque es justamente el sistema de legitimaciones que se deriva de la teoría neoclásica. Así pues, las hipótesis que se derivan establecen una correspondencia entre inversión y remuneración, como en la teoría del capital humano (9).

Como vimos, la teoría funcionalista sostiene que el prestigio es el fundamento de la estratificación. En consecuencia los ingresos han de ajustarse de un modo u otro al prestigio. Parsons sostiene vagamente que la correspondencia entre ingresos y prestigio, es un resultado de la evaluación social: “Cómo se origina esta correspondencia en un interesante problema sociológico. Lo único que puede decirse con certeza es que la explicación económica ordinaria, aunque válida dentro de ciertos límites, es inadecuada para el problema general. La explicación es en gran medida institucional” (10).

La teoría funcionalista no excluye el mercado, pues si la evaluación social tiene su principal fuente de valores en el sistema económico, la afirmación de Parsons debe entenderse en el sentido de que ni siquiera en las sociedades avanzadas el sistema económico es la única fuente de valores, y, por tanto, de evaluación social de las ocupaciones. Es decir, el sistema integrativo de las sociedades no coincide con los valores del sistema económico de tales sociedades.

Según la teoría funcionalista, por consiguiente, en la medida en que haya otras fuentes de valores distintas del sistema productivo en las sociedades modernas, *la variable prestigio tendrá algún tipo de influencia directa y única sobre la variable ingresos*. Otro problema distinto es el de determinar qué tipo de influencia y en qué tipo de ocupaciones. Adam Smith dio una respuesta a ambas cuestiones: “El honor constituye una buena parte de las recompensas de todas las profesiones. En punto a beneficio pecuniario, y teniendo en cuenta el resto de las cosas, generalmente están infrarecompensadas” (11). Es decir, que la influencia del prestigio sobre los ingresos puede ser

contradictoria, influyendo positivamente en la medida en que ambas recompensas son complementarias, y negativamente en la medida en que ambas recompensas se ven como sustitutivas. En todo caso, podemos predecir que la influencia del ingreso sobre los prestigios será mayor en aquellas ocupaciones cuya evaluación dependa de valores distintos de los del sistema económico.

Así pues, las teorías funcionalistas predicen coeficientes independientes y varianzas únicas distintas para la educación y los ingresos. El prestigio influye sobre los ingresos en cuanto que es un indicador de los requisitos técnicos de la ocupación, y por tanto, en cuanto es un indicador del capital humano realmente ejercido en ella. Esta parte de su varianza será compartida con la educación. Pero también influye en cuanto que es causa independiente de los ingresos, y en este sentido, tendrá varianza única. Por su parte, la educación influye en cuanto que es un requisito básico de la ocupación, y en este sentido su influencia será compartida y se realizará a través de la ocupación; pero también influye en cuanto que la educación se traduce en productividad independientemente del prestigio.

2. LOS MODELOS QUE SEÑALAN EL PAPEL DE LA DEMANDA

a) En sus estudios sobre discriminación y planificación, los teóricos del capital humano obtenían recomendaciones políticas en la dirección de aumentar la capacidad productiva de los grupos menos favorecidos. En general, tanto para los países desarrollados como para los subdesarrollados, y tanto a nivel de políticas globales como de políticas sectoriales, tendieron a recomendar el aumento del capital humano como panacea, ignorando casi completamente el lado de la demanda. En teoría, el tipo de descuento equivalente al tipo de rendimientos de la educación ha de ser determinado empíricamente, y puede ser lo mismo positivo que negativo. En la práctica, los teóricos del capital humano, hablaron continuamente de infrainversión en educación e hicieron recomendaciones prácticas basadas en el supuesto de que el tipo de rendimiento sería siempre positivo: olvidaban así que la demanda de trabajo es una demanda derivada, por cierto que curiosamente, pues la demanda es precisamente el punto de arranque de la teoría de la productividad marginal. Como hemos dicho, este olvido de la demanda era un producto de la década.

No es que los teóricos del capital humano fueran insensibles a los desajustes coyunturales o sectoriales y dieran como real la existencia de una movilidad perfecta de la mano de obra. Admiten la existencia de rentas, o al menos de cuasirrentas, pero nada en su enfoque permite conceptualizarlas, sino como obstáculos o imperfecciones. Esto se puede mostrar con una breve referencia al análisis hecho por Gary Becker de la formación en el trabajo y de sus consecuencias para la estructura de empleo de las empresas. Becker distingue dos tipos de formación en el trabajo, la formación general, cuyos costes soportan los trabajadores, y la formación de tipo específico, cuyos costes los soporta la empresa. Los trabajadores han de costear su formación de tipo general, porque esta formación es utilizable en cualesquiera tipo de empresa. En cambio, las empresas están dispuestas a costear la formación de tipo específico porque esta formación sólo vale en el interior de la empresa o de un pequeño número de empresas. Entre estos gastos de formación específicos, por supuesto, las empresas han de incluir los gastos dedicados a seleccionar su fuerza de trabajo y sus posibilidades. En general, puede afirmarse que la disposición de las empresas a costear la formación específi-

ca de los trabajadores estará en proporción inversa a la movilidad del mercado de trabajo. Una vez que se les ha dado una cierta formación, las empresas se verán forzadas a ofrecer a los trabajadores salarios más altos para que no abandonen. "En el caso de que una empresa hubiese costado la formación específica de un trabajador, y éste abandonase la empresa perdería en parte su gasto de capital ya que no podría obtener ningún rendimiento adicional. Del mismo modo que el trabajador despedido después de haber costado la formación específica no podría obtener ningún rendimiento adicional, y por tanto sufriría también una pérdida de capital. En consecuencia, la disposición de los trabajadores y de las empresas para costear los gastos de la formación específica dependerá de las posibilidades de movilidad del mercado de trabajo" (12).

Cuando se introduce la existencia de costes fijos, en particular la existencia de una formulación específica, resulta que los nuevos obreros son sustitutos imperfectos de los actuales, y que los empleadores tratan de reducir los abandonos mediante procedimientos tales como el derecho de antigüedad, vacaciones, trienios, etc. El resultado es *la formación de mercados internos de trabajo en las empresas*.

Vamos a ver cómo los costes de formación y los mercados de trabajo internos son elementos fundamentales de las teorías que critican el capital humano.

b) B. Bluestone ha señalado las consecuencias ideológicas de la insistencia en la oferta de mano de obra. "Raramente se considera la estructura de la economía culpable de la pobreza... La escuela de capital humano ha intentado inmunizar al paciente cuando debería de haberse preocupado por erradicar la enfermedad". En efecto, para muchos obreros, el problema principal es la falta total de empleos apropiados. El esfuerzo político debe ir en dirección a la creación de empleos adecuados, no de formar gente para empleos inexistentes (13).

Desde presupuestos estructuralistas, Thurow ha formulado un modelo de "competencia basada en el puesto de trabajo" alternativo al del capital humano. La teoría, dice Thurow, supone que la gente llega al mercado de trabajo con un conjunto determinado de capacidades, y que compete con los demás *sobre la base de los salarios*. Según esta teoría, la educación es crucial porque crea las cualificaciones que la gente lleva al mercado. Ahora bien, dice Thurow, el comportamiento de la gente se explica mejor si en vez de un modelo de *competencia salarial* operamos con un modelo de *competencia por el puesto de trabajo*. "En vez de gente buscando empleo, hay empleos que buscan gente, a la que luego adiestran" (14).

En este modelo, el salario de un obrero viene determinado por su posición relativa en la cola del trabajo y por la distribución de las oportunidades de empleo en la economía. Los salarios están basados en las características de empleo, y los empleos se distribuyen entre los trabajadores según cuál sea su posición en la cola del trabajo. La cualificación para el puesto se obtiene una vez ya en él, en su mayor parte. El lugar en la cola no viene determinado por la capacidad ni la productividad para un empleo determinado, sino por la capacidad de aprendizaje, de tal modo que la posición de un individuo en la cola del trabajo será tanto más favorable cuanto menores se supongan sus costes de formación. Sólo se enseña a aquel que tiene ya un puesto de trabajo por otro que está seguro de no perder el suyo desplazado por el recién llegado. La relación entre la educación y los ingresos se establece porque ésta es un índice o criterio de la capacidad de aprendizaje de los sujetos. "Er

cierta medida, cuanto más pequeñas las diferencias en costes de formación, más fácil es que las preferencias subjetivas determinen la ordenación final. Si todos los individuos de la cola del trabajo tuvieran los mismos costes de entrenamiento, los negros o las mujeres podrían colocarse los últimos sin pérdida de eficiencia" (15).

Los cambios en la distribución de la educación modifican la cola de trabajo, pero no necesariamente la distribución de los ingresos; ésta no tiene nada que ver con la distribución de la educación, pues *es una función de la distribución de los empleos entre la cola, y no de la distribución de la cola misma*. Dicho de otro modo, la educación es un criterio de distribución pero no un determinante de la estructura de los salarios. La estructura de las ocupaciones está predeterminada; la educación es un criterio, al lado de otros, para la asignación de las posiciones a los individuos.

Tres tipos de factores gobiernan, según Thurow, la distribución de las oportunidades de empleo: el carácter del progreso técnico, la sociología de la determinación de los salarios, donde intervienen elementos convencionales y políticos como los sindicatos y la tradición, y por último, la distribución de los costos de formación entre empleados y empleadores. Las implicaciones económicas de este modelo son varias. Las principales son que los efectos de la educación sobre los ingresos pueden o no tener lugar; y que la educación puede convertirse en una necesidad defensiva, sin que aumente para nada la productividad individual ni la riqueza general de la nación; simplemente, los individuos pueden competir por el mismo puesto de trabajo teniendo cada vez más educación, pero sin que cambie la estructura productiva. Por último, Thurow parece dar gran importancia al consenso y a la convención en la formación de las jerarquías de salarios.

Pueden hacerse varias objeciones al modelo de Thurow. En primer lugar, la hipótesis de que la educación es un bien posicional es una vieja hipótesis neoclásica, como ha puesto de relieve V. C. Ultee. La teoría de los bienes posicionales proviene de Hirsch, refiriéndose con el término a todos aquellos bienes cuyo valor dependen de que otros los posean o no. Mientras el valor nutritivo de una manzana no depende de que los demás coman o dejen de comer manzanas, el valor de uso de un automóvil es mayor cuando hay pocos automóviles que cuando las calles están atascadas con ellos. Entre los bienes posicionales, Hirsch señaló la educación: "El valor para mí de mi educación no depende tan solo de la que tengo, sino de la que tiene mi predecesor en la cola de trabajo" (16). Así pues, como Ultee señala, considerar la educación como un bien posicional es algo perfectamente utilitarista, que no contradice el modelo clásico del mercado de trabajo. Pero el punto más flaco es el nulo papel atribuido a la oferta. Como acertadamente dice Carnoy, "Thurow nunca da la razón de por qué la oferta de fuerza de trabajo no desempeña papel alguno en la determinación de los salarios, aunque todos los rasgos nuevos de su modelo derivan de este supuesto" (17).

Del modelo de Thurow se deriva que el determinante fundamental de los salarios es el puesto de trabajo, que pueden ocupar gentes con los niveles de estudios más varios según la situación de la cola de paro en el momento de la contratación. Según esto, la educación *no debería revelar en la investigación empírica más influencia que la derivada de las imperfecciones en la operacionalización del puesto de trabajo* (18).

3. LOS MERCADOS DE TRABAJO SEGMENTADOS

En el modelo de Thurow se supone la existencia de empresas u organiza-

ciones jerárquicamente estructuradas con unos determinados puestos de entrada. Estas estructuras son imprescindibles para que el modelo se mantenga. Los críticos dualistas y segmentaristas de la teoría neoclásica se centran precisamente en la irrealidad del modelo de competencia perfecta en los sistemas de capitalismo monopolista, e intentan explicar la génesis, funcionamiento y consecuencias del desarrollo y crecimiento de las grandes corporaciones. Suponen, naturalmente, que tales estructuras no pueden estudiarse como imperfecciones del modelo competitivo, con teorías modificadas según casos particulares, sino como producto de la lógica interna del sistema económico capitalista.

Algunos de estos autores tienen una fuerte inspiración marxista; otros se basan en una tradición crítica interna a la economía neoclásica que proviene de la noción de "balkanización" de los mercados de trabajo de C. Kerr. La explicación de la génesis de los mercados segmentados difiere más entre ellos que la explicación de su funcionamiento, razón por la cual los consideramos juntos, sin perjuicio de distinguirlos cuando sea preciso.

a) *Un mercado interno de trabajo*, tal como Doeringer y Piore lo definieron, siguiendo los estudios de Kerr y Dunlop, es lo que comúnmente puede observarse en cualquier empresa jerarquizada de las que ya Weber definió como burocracias. En cualquier gran unidad administrativa hay una política de personal definida por unas ciertas reglas institucionales que delimitan las fronteras del mercado interno y determinan su estructura. La entrada a la empresa está limitada a ciertos puntos, y el resto de los puestos se cubren por promoción. Así pues, todo mercado interno de trabajo consta de una estructura, unas puertas de entrada, y unas reglas de acceso, de promoción y de jubilación.

Los determinantes básicos de la estructura del mercado interno son, según Doeringer, la tecnología y los métodos de trabajo; los determinantes del movimiento en el interior del mercado interno son fundamentalmente la reducción de los costos de reclutamiento y de aprendizaje por parte del empresario, aunque también actúan los factores relacionados con el mercado de productos y con el mercado de trabajo, además de la costumbre, la tradición y la presión de los empleados. Todo ello puede llevar al punto de anular las fuerzas del mercado en su interior; resultan así aislados del entorno, o bien se adaptan a él como conjuntos u organizaciones (19).

Las teorías dualistas del mercado de trabajo, son un desarrollo natural del estudio de los mercados de trabajo internos; en efecto, cuando se consideran los efectos de la existencia de mercados internos sobre el mercado externo, resulta en la economía una estructura dual: los mercados internos, firmas grandes y corporaciones, y los mercados externos a ellas, donde se dan todavía los supuestos de competencia que adopta la economía neoclásica. En el modelo de Doeringer y Piore el mercado está dividido en un *sector primario* y un *sector secundario*. La razón es que la tecnología y las habilidades de los trabajadores se han vuelto más específicas y las firmas han desarrollado la necesidad de una fuerza de trabajo estable. Para inducir a la estabilidad, se ofrecen altos salarios y perspectivas de avance mediante la restricción de las puertas de entrada. Ahora bien, la provisión de estas condiciones de empleo es costosa. La necesidad de fuerza de trabajo estable se aplica sólo a ciertos tipos de empleos; donde los incentivos para la estabilidad no son necesarios los salarios permanecen bajos, la seguridad en el empleo no está garantizada y las perspectivas de promoción son pocas. Estos tipos de empleo forman el sector secundario, mientras que los primeros constituyen el sector primario.

En esta teoría, todos los acontecimientos positivos se realizan en el sector primario. En el sector primario es donde la tecnología cambia, y donde se desarrollan nuevas estructuras. Los cambios en el sector secundario sirven sólo para reforzar sus características dominantes; es decir, la falta de estructura, la tecnología estancada y la ausencia de diferenciación entre los trabajadores. Además, entre el mercado primario y el mercado secundario, las relaciones son de subordinación; las empresas del sector primario subcontratan con las empresas del sector secundario, que son las que primero caen en tiempos de crisis, o bien contratan trabajadores del sector secundario en épocas de expansión para echarlos luego en épocas de crisis (20).

b) Reich, Gordon y Edwards, son los principales proponentes de una versión radical, que pretende inspirarse en el marxismo, de la teoría del dualismo y la segmentación de los mercados de trabajo. La diferencia fundamental entre estos autores y los que acabamos de exponer, es que, mientras aquéllos subrayan la importancia de la tecnología, éstos subrayan la importancia del control, y mientras aquéllos dan explicaciones de tipo económico, éstos prefieren las explicaciones de tipo histórico (21).

Para las teorías llamadas radicales, en efecto, lo primero en la empresa es el control, y sólo en segundo lugar se imponen las exigencias de la tecnología. Si la estructura dicotómica de los mercados de trabajo subsiste y se perpetúa es porque es funcional para las instituciones capitalistas. Ayuda a reproducir la hegemonía capitalista, quitando fuerzas al movimiento obrero, limitando las aspiraciones de movilidad y legitimando las diferencias de poder y control.

Dentro de una perspectiva común, las diferencias son importantes. Para los radicales, la segmentación no resulta solamente del juego de ciertas fuerzas tecnológicas, sino también de los deseos conscientes de los capitalistas de mantener el control sobre la fuerza de trabajo y sobre el proceso de producción. Desde esta perspectiva, el que se requiera educación superior para acceder a los puestos del sector primario independientemente se debe a la necesidad de una socialización separada para los trabajadores de ambos sectores, de manera que los del primario se identifiquen con la dirección y no con los otros trabajadores. En cambio, la explicación de Piore es que la exigencia de educación universitaria refleja la ventaja de las escuelas en la formación general de los trabajadores. De modo similar, puede señalarse que mientras desde el punto de vista de Piore el mercado de trabajo interno es un compromiso entre el interés de la dirección en reducir los costes de contratación y de formación y los intereses de los trabajadores en la seguridad en el empleo y en la equidad, los autores radicales insisten en que las estructuras jerárquicas tienen como función primordial legitimar las desigualdades en autoridad y control entre empleadores y empleados y limitar las aspiraciones de movilidad de los trabajadores.

c) Las variaciones sobre la segmentación de los mercados no son ejercicio difícil, pero su verificación empírica plantea numerosas dificultades por la inadecuación de los datos. Así, Kalachek y Raines intentaron comparar la importancia de los factores de oferta (capital humano) y de demanda (características de los mercados) en la determinación de los ingresos. Variables como la localización geográfica, el grado de sindicación, la industria y la composición en términos de ocupaciones añadían un 15 % de varianza a la ecuación de capital humano, que por sí solo explica ya un 40 %. Las variaciones que el mercado puede introducir en los ingresos son tales que, por ejemplo, quienes por su educación y experiencia deberían ganar 6 \$ por

hora, ganan, en función de estas características del mercado, entre 3 y 7 \$ (22). Hanushek segmentó 342 zonas geográficas y con índices diversos de su composición ocupacional logró explicar también altos porcentajes de varianza (23).

Investigaciones más específicamente inspiradas en las concepciones dualistas son las reseñadas por Carnoy (24). En general, todas ellas tienen diseños lo bastante defectuosos como para que no pueda decidirse entre las conclusiones contradictorias a que llegan, excepto la de Carnoy y Rumberger (25). Sus conclusiones respecto a las hipótesis que intentaron contrastar no son en modo alguno unívocas. Son notables, en todo caso, dos resultados: la separación de un mercado de trabajo intelectual, con educación universitaria, desprendido tanto del sector monopolista como del competitivo, y la confirmación *a nivel de empleos, pero no a nivel de industrias*, de que las diferencias de ingresos se deben a las características del sector y no a las características individuales. Esto último no interesa aquí tan solo porque también más adelante obtendremos ecuaciones de regresión idénticas para dos sectores definidos por industrias, sino porque está en línea con algunos de los críticos "internos" de la hipótesis. En efecto, de un lado, Stolzenberg (26) ha pretendido reconciliar a los teóricos del dualismo con los del capital humano segmentando los mercados por *ocupaciones* e introduciendo explícitamente el tamaño de la firma, con resultados positivos. De otro lado, Valkenburg y Viscers, en los Países Bajos, no encuentra solapamiento entre empleos, empresas e industrias pertenecientes a los dos sectores (27). En la línea de Stolzenberg, Rubery ha subrayado el papel activo de los sindicatos tanto en la constitución de los mercados internos como en la configuración de diferencias salariales *entre ocupaciones* (28).

En efecto, si no hay correspondencia entre los diversos niveles estructurales el dualismo se difumina, y se disuelve al cabo en magnitud de segmentos y variables estructurales intervinientes. Es la crítica que Bielby y Baron han dirigido a los teóricos que ellos llaman "neoestructuralistas": confundir los niveles de análisis y utilizar propiedades individuales para caracterizar agregados y viceversa (29).

d) Desde el punto de vista de la teoría neoclásica, los críticos de los teóricos de la segmentación coinciden en señalar que, en la medida en que el fenómeno es real, no representa ningún desafío insalvable. Así, Wachtel ha sostenido, frente a Doeringer y Piore, que los mercados internos de trabajo son una respuesta institucional perfectamente eficiente a los problemas derivados de los costes de contratación y formación en el puesto de trabajo (30), y Cain, tras una amplia revisión, se afirma en que no se trata de teorías alternativas, siendo el único problema para el supuesto de la competencia a largo plazo "la frecuencia empírica, la duración y la importancia de estas imperfecciones del mercado" (31).

Sánchez Molinero (32) recoge brillantemente este hilo conductor de la compatibilidad real de todas estas teorías, derivando el dualismo y la segmentación con sólo invertir un supuesto (cierto que fundamental) de la teoría neoclásica: el de que los salarios vienen determinados por la productividad. Al contrario, los salarios *pueden determinar* la productividad porque los trabajadores producen según lo que se les paga en las empresas; en este caso, cabe que los salarios sean mayores que su coste de oportunidad y que sin embargo se produzca paro porque, aunque los parados estuvieran dispuestos a trabajar por salarios menores, los empresarios no estarían dispuestos a contratarlos bajando, con los salarios, la productividad. El hecho

de que esto no ocurra por igual en toda la economía, es decir, el que una parte de la economía sí que tenga salarios a la baja, es el principio generador del dualismo.

Resumiendo, podemos decir que ni el status teórico de las teorías de la segmentación está perfectamente claro, ni la evidencia empírica apoya muchas de sus suposiciones. La réplica detallada de una investigación de Beck y otros en el capítulo siguiente confirmará esta impresión.

NOTAS DEL CAPITULO VIII

(1) BARON, J. N. y BIELBY, W. T.: "Bringing the firms back in: stratification, segmentation and the organization of work", *ASR*, vol. 45 (oct), 1980, pp. 737-765.

(2) DUNCAN, O. D., FEATHERMAN, D. L., DUNCAN, B.: *Socioeconomic Background and Achievement*, Seminar Press, New York, 1972, p. 3.

(3) FEATHERMAN, D. L. y HAUSER, R. M.: *Opportunity and Change*, Academic Press, New York, 1978, p. 90.

(4) STOLZENBERG, R. M.: "Occupation, labor markets and the process of attainment", *ASR*, vol. 40, oct. 1975, pp. 645-665.

(5) Pueden verse reseñados algunos en el recién citado artículo de Stolzenberg.

(6) PHELPS BROWN, E. M.: *The inequality of pay*, Oxford Univ. Press Oxford, 1977, p. 141.

(7) BLAUG, M.: "The empirical Status of Human Capital Theory: A Silghly Jaundiced Survey" en *The Journal of Economic Literature*, pp. 845-846.

(8) *Ibidem*.

(9) HOMANS, G. C.: *Social Behavior: Its elementary forms*, New York, Harcourt, Brace and World, 1961.

(10) PARSONS, T.: "Una revisión analítica de la teoría de la estratificación social" en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Paidós, B. A., p. 348.

(11) SMITH, A.: *The Wealth of Nations* (edited by A. Skinner), Penguin Books, Harmondsworth, 1979, pp. 202-203.

(12) BECKER, G.: "Formación General y Formación Especial" en Blaug, M. (ed.), *Economía de la educación*, Tecnos, Madrid, 1972, p. 179 ss.

(13) BLUESTONE, B.: "Economic Theory and the Fate of the poor", *Social Policy*, 24, 1972.

(14) THUROW, L.: "Education and Economic equality", *The public Interest*, 28, verano 1972, pp. 66-81. Reimpreso en Halsey y Karabel, *op. cit.*, p. 325-345. *Generating Inequality*, *op. cit.*

(15) *Ibidem*, p. 329.

(16) ULTEE, V. C.: "Is Education a positional good?", *The Neetherlands Journal of Sociology*, 16 (1980), pp. 135-153.

(17) CARNOY, M.: *Segmented Labor Markets: A Review of the Theoretical and Empirical literature and its implications for educational planning*, Unesco, IIEP, Paris, 1978.

(18) La contrastación de esta hipótesis depende, naturalmente, de la medida en que estemos seguros de la descripción del puesto de trabajo. Nosotros no tenemos más indicador que el prestigio y la categoría profesional. Pero según Kalleberg y Griffin, el prestigio capta sólo el 15 por ciento de la varianza de ingresos *entre* títulos ocupacionales del DOT, y además tampoco otras características, como su especialización o el tiempo de formación que requieren captan más del 45 por ciento. (A. L. Kalleberg y L. J. Griffin, "Class, Occupations and Inequality in Job Rewards", *AJS*, vol. 45, 4, 1980, pp. 731-767.

(19) DOERINGER, P. B.: "Determinants of the Structure of Industrial Type Labor Markets", en A. H. Amsdem (ed), *The Economics of Women and Work*, Penguin Books, Harmondsworth, 1980. Doeringer, P. B.; Piore, M. J.: *Interned Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, Lexington Mars, 1971.

- (20) *Internal Labor...*, op. cit., C. 9, sobre los efectos del aislamiento sobre las medidas políticas.
- (21) REICH, M.; GORDON, D. M.; EDWARDS, R. C.: "A Theory of Labor Market Segmentations", en Amsden, op. cit. Para todo este tema puede consultarse C. Cassasús, "Del modelo neoclásico a la segmentación del mercado de trabajo", *Sociología del Trabajo*, 3-4, 1980, donde se encontrarán ulteriores referencias.
- (22) KALACHEK, E.; RAINES, F.: "The Structure of Wage Differences among Mature Workers", *JHR*, XI, 4, 1976, pp. 485-505.
- (23) HANUSHEK, E.: "Alternative Models of Earnings Determination and Labor Market Structures", *JHR*, XVI, 2, 1981, pp. 238-259.
- (24) CARNOY, M.: op. cit.
- (25) Citado en Carnoy, op. cit.
- (26) STOLZENBERG, R. M.: "Black-White Differences in Occupation, Education and Wages", *AJS*, vol. 81, 2, 1975.
- (27) VALKENBURG, F. C.; VISCERS, A. M. C.: "Segmentation of the Labor Market: the Theory of the Dual Labor Market. The Case of Neetherlands", *The Neetherlands Journal of Sociology*, 16, 1980, pp. 155-170.
- (28) RUBERY, J.: "Structured Labor Markets, Worker Organization and Low Pay", en Amsden, op. cit.
- (29) BARON y BIELBY, op. cit.
- (30) WACHTEL, P.: "The Returns to Investment in Higher Education: Another View", en Juster, T. (ed), *Education Income and Human Behavior*, McGraw Hill, New York, 1975, pp. 151-170.
- (31) CAIN, G.: "The challenge of segmented labor market theories to orthodox theory: a survey". *Journal of Economic Literature*, vol. 14, n.º 4, 1976.
- (32) SANCHEZ MOLINERO, J. M.: *Competencia desigual y mercados de trabajo*, edit. Pirámide, Madrid, 1980.

**CAPITULO IX. POSICIONES SOCIALES E
INGRESOS: ANALISIS
EMPIRICO**

1. OCUPACION E INGRESOS

La teoría más simple acerca de la relación entre ocupación e ingresos, supuesta por nuestro modelo en su formulación originaria, es que el prestigio ocupacional influye positivamente en los ingresos independientemente de hasta qué punto refleje variables de capital humano. Lo único que la teoría predice es que habrá coeficientes distintos para la ocupación y para la educación, pues ni el prestigio ocupacional es enteramente reducible a la productividad de las ocupaciones, ni el capital humano del que la educación es indicador, se traduce totalmente en prestigio. Por tanto, habrá varianzas únicas distintas de la educación y de la ocupación.

En efecto existe una gran varianza en ingresos en el interior de grupos ocupacionales tan amplios como los que la variable prestigio operacionaliza; parte de estas diferencias en ingresos en el interior de los grupos ocupacionales las explica la educación. La variación de los ingresos en el interior de los grupos ocupacionales, es según varias investigaciones muy grande; así Jencks, afirma que 4/5 partes de la desigualdad son intraocupacionales (1).

a) Educación, ocupación e ingresos

a) La fuente de información para constatar esta predicción es el cuadro 9.1, que refleja la correlación de orden cero entre ocupación e ingresos para varias submuestras en la columna 1, el coeficiente standardizado de los ingresos sobre la ocupación, neto de la influencia del origen social y de la educación, en la columna 2, los coeficientes standardizados de la educación, netos de influencias del origen social, en la columna 3, y tras la introducción en la ecuación de la ocupación en la columna 4, y diversos porcentajes entre estos coeficientes y correlaciones en las columnas restantes.

Lo que la columna 2/1 reproduce es el paralelo para la ocupación al discutido coeficiente *alfa* de la educación. Lo llamaremos coeficiente alfa de la ocupación (aquí supondremos que el prestigio ocupacional puede indicar la productividad de los puestos de trabajo, y nos referiremos a esta estricta variable puesto de trabajo como ocupación en general). El argumento paralelo sería que el coeficiente de la ocupación está inflado porque oculta influencia indirecta del origen social y de la educación sobre los ingresos. Como puede verse en la columna 2/1, el coeficiente *alfa* de la ocupación es aproximadamente igual al coeficiente *alfa* de la educación. Este coeficiente indica lo que podríamos llamar *verdadera influencia* de la ocupación sobre los ingresos.

Esta influencia neta de la ocupación sobre los ingresos es grande. Una desviación típica en la ocupación origina media desviación típica en el ln de los ingresos. En términos métricos esto significa que un punto en la escala del prestigio equivale a 1,5 por ciento más de ingresos en el punto medio de la muestra. Si toda la influencia de la educación y el origen social resulta de una mala medición de la variable puesto de trabajo, podemos estimar en algo más del 25 por ciento del influjo total de la ocupación aquella parte que sería también captada por una buena medición de la variable puesto de trabajo.

El origen social mantiene coeficientes de influjo directo sobre los ingresos. La educación también mantiene un coeficiente propio, como puede verse comparando las columnas 3 y 4, que reproducen el coeficiente *beta* de la educación antes y después de controlar la ocupación. La disminución del coeficiente de la educación como consecuencia de controlar la ocupación, es decir, el tanto por ciento de efecto indirecto de la educación a través de la ocupación, es, por término medio, un 44 por ciento del que queda controlando previamente el origen social. Sólo el 56 por ciento de la influencia de la educación se realiza a través de la ocupación, y el 44 por ciento restante parece que es influencia directa de la educación sobre los ingresos.

b) Consideremos las variaciones del influjo indirecto de la educación según las submuestras. Como puede verse en el cuadro 9.1, el influjo indirecto de la educación a través de la ocupación aumenta con la edad. Más detalladamente, vemos en el cuadro 9.1, primero, que los coeficientes brutos y netos de la ocupación aumentan con la edad; segundo, que los coeficientes brutos de la educación son aproximadamente iguales a través de las edades, pero que los coeficientes netos disminuyen e incluso se anulan en el grupo de mayor edad; tercero, que, como consecuencia de esto, el efecto indirecto de la educación aumenta en el grupo de mayor edad hasta un 78 por ciento del total.

La teoría del capital humano interpreta esto por la diferencia en los perfiles ingresos-edad de las diversas ocupaciones. Los ingresos de las ocupaciones manuales decaen más con la edad, mientras que los ingresos de las ocupaciones no manuales no decaen, o decaen menos rápidamente. Según esto, sería de esperar una mayor homogeneidad, a medida que pasa el tiempo, en cada ocupación y un aumento de la varianza interocupacional. Si comparamos la desviación típica de los ingresos en cada grupo de edad, resulta, sin embargo, que no es éste el caso. Las medias crecen con la edad, pero la desviación típica no se diferencia en el primer grupo y en el segundo, mientras que las correlaciones sí que aumentan (Apéndices A y B).

En términos de efecto generación, habría que decir que, a medida que pasa el tiempo, va habiendo una disminución de la importancia de la ocupación y una mayor relación directa entre educación e ingresos, independiente de la ocupación. Esto significa que gente con la misma ocupación va teniendo ingresos cada vez más diferentes según su educación, y que la gente en ocupaciones distintas recibe ingresos semejantes porque su educación es la misma, a medida que se van produciendo ciertos cambios en la estructura de las ocupaciones. (Desde luego es difícil encontrar una interpretación que se ajuste al efecto edad).

Lo mismo que entre los jóvenes, es decir, que la educación tiene un coeficiente directo mayor, pasa en el sector nuclear, y lo mismo que entre los viejos, menor efecto de la educación y mayor de la ocupación, pasa en el sector periférico. Entre estos dos amplios sectores de la economía no hay en principio diferencias apreciables de edades. Es de notar, sobre todo, que los

coeficientes brutos de la ocupación y de la educación son iguales en ambos, pero ocupación y educación están más correlacionados en la periferia, y por ello el efecto de la educación es casi totalmente indirecto en ella. Puesto que cabe suponer que el sector nuclear es el más moderno y el de más creciente desarrollo, estas diferencias entre sector nuclear y periférico apoyan la interpretación de que se trata de un efecto generacional, es decir, de cambios en la estructura. No es que a medida que pasa la edad y los individuos envejecen, la ocupación tenga mayor importancia en la determinación de sus ingresos, sino que a medida que pasa el tiempo y se van produciendo cambios en la estructura económica, la educación va teniendo un coeficiente directo cada vez más importante, independiente de la ocupación. En el mismo sentido, aunque más débilmente, habla la diferencia entre los coeficientes de los individuos con origen rural y los coeficientes de los individuos de origen no rural.

No piense el lector en la correspondencia entre ocupación e ingresos de los profesionales titulados. En la penúltima línea del cuadro 9.1 se dan los resultados de la regresión para una submuestra de la que se han eliminado todas aquellas ocupaciones para las que oficialmente se requiere un título académico. Como puede verse, tanto los coeficientes como las proporciones son semejantes a los de la muestra total.

Según esta interpretación de efecto generación el prestigio ocupacional va siendo una medida de la productividad más imperfecta a medida que pasa el tiempo. No está claro si esto refleja mayor o menor *racionalidad* en los procedimientos de la remuneración: la importancia decreciente de la ocupación puede deberse lo mismo a un aumento del credencialismo que a una disminución de la remuneración basada en el prestigio en vez de en el puesto de trabajo real. Nuestros datos ni confirman ni desmienten ninguna interpretación, pero si recurrimos a datos de los Estados Unidos para reforzar algunas de ellas, lo único que logramos es complicar más aún la cosa. Y los datos procedentes de la encuesta del Instituto de la Opinión Pública, que se reproducen en la última línea del cuadro 9.1, dan valores más o menos semejantes a los nuestros, lo que tiene un valor confirmatorio que no hay que desdenar.

c) Vayamos, pues, a los datos de los USA. En primer lugar, las correlaciones entre prestigio e ingresos son aproximadamente la mitad de las nuestras, y la misma relación hay entre los coeficientes de regresión netos de los ingresos sobre el prestigio. También los coeficientes de la educación son menores, aunque sólo aproximadamente un tercio. Además, la variación de estos coeficientes con la edad es mucho más ligera que en nuestra muestra. Parece desprenderse claramente de los datos del cuadro 9.2 que *los coeficientes netos de la educación aumentan con la edad, en lugar de disminuir como ocurre en nuestra muestra.*

Treiman ha sostenido que cuanto más industrializada es una sociedad mayor es la influencia del prestigio ocupacional sobre los ingresos, menor la influencia directa de la educación y menor la correlación entre educación e ingresos (2). Nuestros datos contradicen punto por punto estas tres proposiciones, y, sin embargo, no puede dudarse de que en España se han realizado importantes progresos en la industrialización en los últimos años. Por lo tanto, si las hipótesis de Treiman son correctas, los aumentos de los coeficientes de la educación y las disminuciones de los del prestigio ocupacional en las cohortes más jóvenes han de atribuirse a efectos de la edad. Ahora bien, los resultados de los USA son dispares aún cuando procedan de la

misma muestra [fuentes (2), (6), fila 1 de (9) y fila 1 de (10)]. Ciertamente que están sometidos a controles diferentes; pero si proceden de distintas muestras, como los de Jencks, la disparidad es todavía mucho mayor, y no apoyan unívocamente a Treiman. Por consiguiente, no parece razonable hacer afirmación categórica alguna sobre este indicio, teniendo que contentarnos con constatar lo que hemos encontrado.

d) ¿Qué significa este coeficiente del prestigio ocupacional en la determinación de los ingresos? ¿Revela realmente la influencia del prestigio, como dimensión independiente de la estratificación, sobre las recompensas monetarias? ¿Es sólo un indicador más o menos eficiente del puesto de trabajo y de sus características técnicas y organizacionales? ¿O es un coeficiente residual, inflado por la omisión de variables de capital humano y por la mala medida de las utilizadas? Como hemos visto, desde las posiciones teóricas de Thurow habría que defender la segunda postura, mientras que desde las de los teóricos del capital humano habría que defender la tercera. De todas formas, el problema de la contrastación empírica se complica porque ninguna de ellas niega la posibilidad del efecto de la otra. Ni los funcionalistas más estrictos pretenden que los ingresos están más relacionados con el prestigio que con la productividad del puesto de trabajo, ni Thurow o Becker negarían que hay siempre un componente “carismático” y económicamente irracional, socialmente determinado, en la distribución de los ingresos.

Vamos a examinar primero la importancia de una descripción técnica del puesto de trabajo, la categoría profesional, y luego las posibles mejoras introducidas en la medición de la educación y la posible varianza debida a rigideces del mercado de trabajo.

b) Otras variables

a) La categoría profesional, al menos para aquellos que la tienen, es sin duda alguna una clasificación mucho más cercana que el prestigio a las características técnicas de los puestos de trabajo, sobre todo en los sectores de producción más ordenados jerárquicamente y más burocratizados. Podemos por tanto comparar la influencia de la categoría profesional con la del prestigio.

Considerando únicamente aquella parte de la muestra que tiene y declara una categoría profesional, resulta que la correlación entre prestigio y categoría (medida como variable continua) es de .80, por lo cual las dos variables se sustituyen en la regresión y no pueden ser utilizadas conjuntamente por colinearidad. La correlación entre años de estudio y categoría profesional es de .65, sólo una centésima menor que la correlación entre años de estudio y prestigio; la correlación entre ingresos y categoría es de .56, sólo cuatro centésimas menor que la correlación entre ingresos y prestigio; la correlación entre el ln de los ingresos y la categoría es de .70, sólo dos centésimas menor que la correlación entre el ln de los ingresos y el prestigio ocupacional. Por consiguiente, la categoría profesional, medida como variable continua, es predicha por la educación, y predice a su vez los ingresos con casi tanta precisión como el prestigio ocupacional.

Ahora bien, como vimos en la operacionalización de esta variable, había un elemento arbitrario en la ordenación que se hacía de las categorías profesionales de la línea administrativa y de la línea manual. Por ello vamos a examinar la influencia de la categoría profesional sobre los ingresos, primero dividiendo las dos líneas, y luego introduciendo todas las categorías como variables *dummy*.

El cuadro 9.3 refleja los resultados de introducir la categoría profesional en lugar del prestigio. En primer lugar, cuando se dividen la línea profesional y la línea administrativa, y además se tiene cuidado en separar de ambas a los gerentes, considerando tan sólo a los que tienen categoría profesional declarada resulta que la categoría profesional, como puede verse en la ecuación (4), explica tanta varianza como el prestigio en el \ln de los ingresos. Considerada conjuntamente con el prestigio, la introducción de los gerentes y de la línea administrativa, añade un 6,5 % de la varianza, resultando un 59 % de varianza explicada en la ecuación. No ocurre lo mismo cuando se toma toda la muestra, y se introduce la variable *nocat* es decir, no categoría profesional, para aquellos que no declaran tener alguna. Entonces, la categoría profesional sólo explica el 40 % de la varianza, frente al 48 % del prestigio, sin duda alguna porque en *nocat* se juntan toda clase de ocupaciones; aún así, introducida juntamente con el prestigio, añade un 4,5 % de varianza a la explicada por éste, totalizando un 53 % de varianza, pues el prestigio explica más varianza en toda la muestra que sólo en la submuestra que tiene una categoría profesional [ecuaciones (5) y (6)].

En ambos casos, la varianza adicional explicada es atribuible a la categoría gerente y a la línea administrativa, no siendo significativa la línea manual.

Si en lugar de separar los gerentes y las dos líneas de categoría profesional, introducimos en la ecuación cada una de las categorías por separado, tomando la más baja de ellas, la de peones, como línea de base, los resultados que obtenemos son los que se reflejan en las ecuaciones (7) y (8), hechas para toda la población. Las variables que entran en la ecuación además de la de *gerente*, son lo mismo de la línea administrativa que de la línea técnica, pero apenas si añaden más varianza que cuando se las introducía antes agrupadas en líneas.

Pero nos interesaba el efecto indirecto de la educación a través de esta nueva categorización del puesto de trabajo u ocupación. Pues bien, no sólo explica la categoría profesional menos varianza global que el prestigio, sino que *deja mayores coeficientes de regresión a los años de escuela* una vez que se la controla, aunque las diferencias no sean tan grandes como para ser reflejadas independientemente. Sin embargo, el hecho de que algunas de sus categorías, como por ejemplo la de gerentes, añadan un porcentaje sustancial de varianza a la del prestigio ocupacional, nos indica que ésta es, ciertamente, una aproximación defectuosa a la variable puesto de trabajo en concreto. Esto se refleja en la disminución que experimenta el coeficiente de los años de escuela cuando se han controlado las dos variables. El coeficiente de .188 de la ecuación (8) debe compararse con el de .249 que sería si se hubiera controlado el prestigio, pero no la categoría profesional. Si además se controlara el origen social, los coeficientes a comparar serían .177 si no se controla además el prestigio y .130 cuando se controla. En ambos casos *la categoría profesional disminuye en un ulterior 25 % el coeficiente directo de la educación*, de tal modo que habría que corregir los resultados de la columna de porcentajes 3-4/3 de influjo directo del cuadro 9.1, *haciéndola ascender de 56 al 67 % de influencia a través del puesto de trabajo*. La varianza única de la educación desciende de un 4 % a un 2 % cuando se introduce la categoría profesional.

Así pues, quizá, si lográramos controlar los aspectos relevantes de cada uno de los puestos de trabajo, si lográramos una identificación y una evaluación precisa de los diferentes puestos de trabajo, seguramente no sólo desaparecería la mayor parte de la influencia del prestigio sobre los ingresos,

sino que *toda la influencia del capital humano se realizaría a través de la "puesta en producción" de ese capital humano*; al menos, así lo indica el hecho de que con una variable que tan imperfectamente puede reflejar estas características como la categoría profesional, la varianza única explicada por la educación en la distribución del \ln de los ingresos se haga prácticamente insignificante, descendiendo a un 2 %.

b) ¿Qué defectos de operacionalización de las variables de capital humano podrían llegar a anular la varianza única del prestigio ocupacional? Puede pensarse en la experiencia y muchas otras formas de capital humano que no quedan reflejadas en los años de estudios, pero conviene tener en cuenta que sólo influirán sobre los ingresos en la medida en que no sean proporcionales a la educación, es decir, en la medida en que no se cumpla el supuesto básico del "modelo escolar" de Mincer (3). Podemos pensar, por ejemplo, en la calidad de la escuela, como hemos discutido antes, o en las diferencias de currículum en el interior del mismo establecimiento, es decir, en diferencias entre carreras o entre Bachillerato y Formación Profesional. Sin embargo, ninguno de los intentos que se han realizado para confirmar la importancia de estas variables intermedias han logrado gran cosa de ellas. Por ejemplo, Griffin y Alexander (1975) no han encontrado gran influencia de las diferencias de currículum, al contrario de lo que sugiere Olneck (4).

Como ocurría antes, la inclusión del título educativo modifica de modo notable las relaciones entre educación, ocupación e ingresos, como puede verse comparando, en el cuadro 9.4, las varianzas explicadas por educación y ocupación cuando no se considera el título y cuando se lo considera. La consideración del título añade aproximadamente un 4 % a la varianza única de la educación, quitando un 3 % aproximadamente a la varianza única de la ocupación. Cabe, por tanto, pensar que *por esta línea se logrará reducir el coeficiente del prestigio ocupacional a sus verdaderas-pequeñas-dimensiones*.

c) Rigideces estructurales

En todo caso, siempre habría una varianza única del prestigio ocupacional que no se podría explicar con variables de capital humano aunque dependiera en el fondo de ellas, a saber, *la originada por rigideces del mercado de trabajo sistemáticamente variables con el capital humano o con el prestigio de las ocupaciones*.

Según la teoría neoclásica, la mano de obra se desplaza entre las diversas industrias y ocupaciones, pues en palabras de A. Smith, "si hubiera una ocupación más o menos ventajosa que el resto, muchos individuos pretenderían ocuparla en el primer caso y abandonarla en el segundo, de forma que sus ventajas pronto regresarían al nivel de las ventajas de las demás ocupaciones" (5). Todo esto sólo ocurre en el caso de un mercado competitivo perfecto. En la medida en que el mercado no es competitivo ni perfecto, la educación o capital humano que haría posible este trasiego de gente de una ocupación a otra tendrá menos poder explicativo que la ocupación que la gente realmente tiene, debido a las dificultades de ajustar la oferta y la demanda. Por consiguiente, podemos ir imaginando imperfecciones sistemáticas en el mercado de trabajo y tendremos otros tantos factores por los que el coeficiente de la ocupación es mayor que el de la educación, o por los que la ocupación explica más varianza en la distribución de los ingresos que la educación.

a) El monopolio relativo de las profesiones es la primera posibilidad de que, con la misma educación, las profesiones difieran por sus ingresos. Es decir, hay ocupaciones que generan rentas por el hecho de que, con la misma educación, hay gentes que ingresan en ellas y gentes que no, y ocupaciones en las que se generan cuasirentas positivas por el hecho de que el ritmo de ingreso del personal que se necesita es lento o cuasirentas negativas por el hecho de que es difícil que la gente abandone una ocupación una vez que la ha aprendido. Psacharopoulos examina la abundante literatura existente en el caso de los médicos, y concluye que "aunque no se pueda excluir la existencia de rentas de monopolio, su importancia no es tan grande como podría pensarse a primera vista. Varios factores apoyan esta conclusión: a) costes de formación más elevados; b) tiempos de trabajo superiores; c) la óptica de los ingresos vitales da una imagen más justa" (5 bis).

b) Stolzenberg (6) ha puesto de manifiesto que los mercados de trabajo tienden a variar a lo largo de líneas ocupacionales, o, más concretamente, que cada ocupación tiene su propio mercado de trabajo. Las razones para mantener esta postura son obvias; en primer lugar, la gente suele buscar empleo en su profesión, lo que no es sino una consecuencia de la teoría del capital humano; pues buscando empleo en otra, disminuiría tanto sus ingresos como su prestigio; de manera, que los mercados de trabajo tenderán a ser tanto más inelásticos cuanto más especializada y larga sea la formación necesaria para la profesión. Además, la organización social de los mercados de trabajo varía también en el interior de cada ocupación: unas están sindicadas, otras tienen colegios, otras ninguna de las dos cosas, etc. Por último, no sólo la oferta, sino también la demanda se segmentan según ocupaciones, según mostró Thurow al encontrar coeficientes muy desiguales para la educación y la experiencia en 9 grupos de ocupaciones. De hecho, las diferencias de salarios *entre las diversas industrias* siguen líneas ocupacionales. En suma, según Stolzenberg, la segmentación de los mercados de trabajo por ocupaciones es la regla y no la excepción, o dicho de otro modo, la situación de la realidad está más cerca de desequilibrios permanentes entre la oferta de capital humano y su demanda real, que del equilibrio entre ambas. Esto no quiere decir que no funcione el mecanismo de la teoría neoclásica, sino que funciona tan lentamente que las diferencias entre las ocupaciones son, si no sistemáticas, al menos permanentes. Ahora bien, como las mismas regresiones de Stolzenberg ponen de manifiesto, esta diversidad, al no estar sistemáticamente ligada ni al capital humano invertido ni al prestigio de las ocupaciones, sólo se traduce en varianza inexplicada de los ingresos, pero no en un mayor coeficiente de la ocupación sobre el ln de los ingresos.

c) Una posibilidad muy estudiada de desajuste sistemático en el mercado de trabajo, en virtud de la cual los coeficientes de la ocupación serían mayores que los del capital humano, es la de que haya oferta excesiva o insuficiente de educación en algunas ocupaciones. A largo plazo los tipos de rendimiento de la educación bajarían o subirían. Pero mientras tanto, la determinante de los ingresos sería la ocupación, y *es ella por tanto quien correlaciona estrechamente con los ingresos y no la educación*.

R. Freeman (7) ha dado pie a una larga polémica sobre este punto a propósito de los graduados en *College* en los USA. Según Freeman, hubo un descenso en la demanda de graduados de *College* durante el período 1969-1974, cayendo como consecuencia sus salarios y oportunidades de empleo en relación a los de los restantes grupos de la economía. De hecho, los ingresos vitales fueron negativos para los graduados de *College*, de manera

que el valor neto de 4 años de escolarización en esta institución pasó de ser 1.650 \$ a ser —4,530 \$. Como consecuencia, dice Freeman, la inscripción en los *Colleges* dejó de aumentar, cayendo de hecho, lo que aparentemente es una respuesta racional de la oferta a los cambios de la demanda. Freeman no se planteó el papel de la ocupación en este descenso; no investigó *si habían descendido los salarios en las ocupaciones típicas ocupadas por los graduados o si los graduados tenían ahora ocupaciones de prestigio y salarios más bajos*.

Según Freeman, el descenso de los tipos de rendimiento vino originado por *cambios en la demanda*. F. Welch (8) mostró con los mismos datos, pero extendidos durante un período mayor de tiempo, que el descenso de los tipos de rendimiento se debía, al menos en una parte, a variaciones en la oferta. Según Welch, la cohorte estudiada por Freeman era una cohorte inusualmente grande, procedente del *baby boom* de la postguerra. Como todas las cohortes grandes, ésta deprimió los salarios en los primeros momentos de la vida activa; el efecto depresor de los salarios aumenta con el nivel de estudios, y de ahí la disminución relativa de los ingresos de los graduados en *College* sobre los ingresos de los graduados en la escuela secundaria. Freeman (9) está de acuerdo sobre los efectos depresivos de las cohortes en los salarios y aduce como causa fundamental el hecho de que *viejos y jóvenes sean sustitutos imperfectos como mano de obra*, es decir, que el capital humano no es algo homogéneo que se compre o se venda en el mercado con un precio único, sino que varía entre otras cosas en función de las generaciones en las cuales está incorporado, y probablemente, del tipo de capital humano de que se trate. En efecto, el capital humano será tanto más imperfectamente sustituible cuando más específico y menos general sea, lo que ocurre fundamentalmente en las ocupaciones de prestigio alto.

La cuestión del papel de la ocupación fue suscitado en esta discusión por Rumberger (10), siguiendo a Thurow que, sin referirse a los ingresos, afirma que ha descendido el rendimiento en prestigio ocupacional de la educación superior en los Estados Unidos. Según Rumberger, *habría habido en efecto un empeoramiento de la situación ocupacional, pero no un empeoramiento del nivel de la remuneración*. Esta hipótesis es curiosa; lo que se propone Rumberger es demostrar la existencia de tanto credencialismo en los USA, que el nexo entre educación e ingresos no pasa a través de la productividad de la educación, y ni siquiera pasa a través de la ocupación.

Freeman, ha criticado a Rumberger sobre la base de que sus fuentes de datos son incomparables entre sí (11); por lo que respecta a Thurow, hay que notar que el punto fuerte de la teoría de éste es que la remuneración está establecida por el puesto de trabajo, y que se paga por el puesto de trabajo que se ocupa independientemente de la educación, en clara contradicción con las hipótesis credencialistas de que se sigue pagando igual a los graduados en *College* en función de su título.

Featherman y Hauser (2) han analizado en sus datos y discutido ampliamente la problemática planteada por Freeman. Por lo que se refiere a ingresos, encuentran una disminución entre 1962 y 1973 para la cohorte de edad entre 25 y 29 años. Pero ninguno de estos resultados parece influir sobre los *coeficientes de la ocupación, que se mantienen constantes pese a todas las fluctuaciones de los coeficientes de la educación*. Por consiguiente, puede inducirse de los datos de Hauser y Featherman que *un empeoramiento en el tipo de rendimiento de la educación pasa necesariamente por un empeoramiento en el tipo de rendimiento ocupacional de la educación sin*

que varíe el tipo de rendimiento de la ocupación misma. Al contrario de lo que suponía Rumberger, según el cual empeoraría la ocupación sin empeorar los ingresos, lo que muestran Featherman y Hauser es que empeoran los ingresos al mismo tiempo que empeora la ocupación sin que varíe la relación entre estos dos últimos. Lo importante aquí es *la constancia de la relación entre ocupación e ingresos*.

d) La existencia de cuasirrentas en ciertas ocupaciones, que con tanto ardor combate Psacharopoulos; la segmentación de la oferta y la demanda por ocupaciones que comprueba Stolzenberg; la imperfecta sustituibilidad de la mano de obra o el capital humano del que habla Freeman, y un aumento de la demanda que no puede absorber la oferta y que hace disminuir el precio, son todos ellos fenómenos familiares para la teoría neoclásica; mejor, *son los únicos fenómenos de que se ocupa la teoría neoclásica*, aún con supuestos simplificadores acerca de la elasticidad de las reacciones, demandantes y ofertantes, sobre todo de mano de obra, mereciendo muchas veces teorías especiales dentro de la economía. Para la economía neoclásica, según dice Blaug, "el problema no es si hay imperfecciones en el mercado de trabajo (¿quién lo negaría?) sino si son tan importantes como para invalidar los cálculos del tipo de rendimiento" (13).

Pues bien, si la varianza adicional explicada por la ocupación es un reflejo de las imperfecciones del mercado de inversiones en capital humano o de las imperfecciones del mercado de trabajo, entonces los cálculos del tipo de rendimiento de la educación dependen tanto del tamaño de las generaciones y de las características de una oferta y una demanda inelásticas, que los tipos de rendimiento, sin ser inválidos (¿qué puede esto significar al cabo?) *son abstracciones llenas de incertidumbre y riesgo para el inversor*; al menos la versión débil de la teoría del capital humano ha de ser profundamente modificada, a no ser que se acepte la sustancial importancia adicional del *prestigio* ocupacional sobre la educación. En efecto, la diferencia es demasiado grande como que para todas esas imperfecciones en el mercado de trabajo que en buena teoría neoclásica la deberían originar, no merezcan una explicación estructural y no meramente coyuntural. Un intento de explicación *estructural* es la teoría de los mercados segmentados.

2. Mercados de trabajo segmentados

a) Beck, Horan y Tolbert (14) han contrastado empíricamente la hipótesis de que las diferencias estructurales en los sectores se traducen en diferencias en los tipos de rendimiento de las características individuales de la mano de obra, como educación, raza, sexo, etc. En primer lugar hay diferencias en ingresos: el individuo con las características medias de los trabajadores del sector periférico, ganaría 1.000 \$ más si estuviese empleado en el central, y a la inversa, el trabajador medio del sector nuclear ganaría 1.000 \$ menos si estuviese trabajando en el periférico. En segundo lugar, se dan importantes diferencias en los procesos de determinación de los ingresos por las características individuales en ambos sectores. Así, en el sector nuclear es más importante la posesión de un grado determinado de educación formal que los años de escuela, mientras que en el sector periférico ocurre lo contrario; en el sector nuclear hay diferencias significativas entre hombres y mujeres y entre blancos y negros, mientras que no las hay en el periférico, etc. A análogos resultados llegaron los mismos autores en otra investigación en la que, además, buscaron mayor evidencia empírica para su operacionalización de los sectores (15).

Sólo de modo aproximado es posible con nuestros datos replicar la investigación primera de Beck, Horan y Tolbert. La primera cuestión es si los trabajadores de ambos sectores difieren por sus características personales y laborales. El cuadro 9.5 refleja algunas de tales diferencias. Beck y sus colegas, aparte diferencias significativas en variables que nosotros no hemos manejado, encuentran otras que son del mismo sentido y significatividad aproximada de las que se reflejan en el cuadro 9.5: ingresos del cabeza, prestigio ocupacional medio, prestigio y educación del padre, etc. Del mismo sentido pero de entidad mucho menor, son las que se encuentran en los años de estudios del personal de ambos sectores. En el cuadro 9.3 aparecen también las medias en la Administración o el Sector Público en el sentido lato. El 23 % de los trabajadores del sector nuclear trabajan para la Administración, y, tratándose de una muestra madrileña en su mayor parte, es aconsejable comprobar si las diferencias entre los dos sectores no se deben a la inclusión casi exclusiva de los trabajadores de la Administración, con sus peculiares características, en uno de ellos. De hecho, los trabajadores de la Administración tienen una media mayor que la de su sector en casi todas las características.

La primera cuestión, por tanto, debe responderse positivamente. Los trabajadores del sector central tienen medias más altas en ingresos, prestigio y estudios, y también sus padres tenían, al menos, ocupaciones de mayor prestigio y más altos niveles de estudio.

La segunda cuestión es si estas diferencias explican convincentemente las diferencias de ingresos que se aprecian en los sectores, y que son, como puede verse, de unas 16.000 pesetas mensuales. La respuesta se obtiene de dos modos distintos, que dan también respuestas ligeramente distintas. El primero consiste en introducir el sector como variable *dummy* en el modelo de regresión, a fin de ver si su varianza única y sus coeficientes de regresión son significativos. La respuesta es afirmativa: introducida al final del modelo, la variable mantiene un coeficiente de 7,5 en ingresos, de .148 (es decir, 14,8 %) en su logaritmo, explicando a veces algo más del 1 % de la varianza en ambos. El coeficiente equivale a una diferencia de 7.500 mensuales para el activo medio de toda la muestra, es decir, un 14 % más para los trabajadores del sector *nuclear*. Por consiguiente, *algo más de la mitad de la diferencia entre sectores se debería a características diferenciales de los trabajadores, y el resto al sector mismo.* (Cuadro 9.6).

El segundo modo de responder la cuestión es considerar las diferencias no para el trabajador medio de toda la muestra, sino para el trabajador medio de cada sector. Si las diferencias sectoriales en ingresos se deben a las características de los trabajadores y no a las del sector, las diferencias deberían de ser nulas; pero si las diferencias tienen que ver con el sector, el trabajador medio del sector periférico, debería de ganar más si estuviese en el nuclear, y menos el trabajador medio del nuclear si estuviese en el sector periférico.

Pueden calcularse estos costes de oportunidad multiplicando los coeficientes del cuadro 9.7 por las características medias del trabajador de cada sector. Los resultados pueden verse en la parte inferior del mismo cuadro 9.7. El activo medio del sector periférico ganaría un 14 % más en el central, algo así como 3.000 pesetas mensuales; el activo medio del sector nuclear ganaría un 20 % menos en el periférico, lo que en su caso son más de 7.000 pesetas mensuales.

La tercera cuestión es si esta diferencia se debe a que los coeficientes de

regresión son disímiles en ambos sectores. Beck y sus colegas obtienen coeficientes disímiles en variables que nosotros no podemos incluir, como raza y sexo; coeficientes comunes en edad, prestigio ocupacional y prestigio de los padres, y en cuanto a la educación, que en el sector periférico los años de estudio son más importantes que el título académico, y a la inversa en el sector nuclear. En su segundo trabajo encuentran coeficientes muy diferentes en los dos sectores para casi todas las variables.

Los coeficientes métricos significativos que resultan de nuestros datos son muy semejantes en ambos sectores, como puede verse en el cuadro 9.7. Los coeficientes de la ocupación del padre y la propia, son ligeramente mayores en el periférico. Los títulos académicos son menos rentables en el sector periférico. En cambio, el cuadrado de la experiencia es importante sólo en el sector central. En conjunto, la diferencia de coeficientes no puede dar cuenta de las diferencias en ingresos medios. En realidad estas diferencias se explican totalmente por la constante de la regresión. La diferencia entre las constantes es de .40, equivalente al coeficiente de regresión de .14 de la variable *dummy* sector central. Así, si de las medias totales restamos las constantes y de este modo comparamos las diferencias procedentes de características individuales, como se hace en las columnas b de la parte inferior del cuadro 9.7, vemos que los ingresos son sólo ligeramente más elevados en los del sector central; además, si comparamos las ganancias o pérdidas del trabajador medio de un sector en el otro, resulta que, *los trabajadores del sector periférico perderían trasladándose al nuclear y los del sector nuclear ganarían trasladándose al periférico*. Que las características individuales se remuneren más fuertemente en el sector más competitivo desde una base de partida menor está, en realidad, más de acuerdo con las teorías dualistas que los resultados de Beck, Horan y Tolbert; lástima que tales diferencias se deban más al dudoso coeficiente negativo de la experiencia al cuadrado en el sector central, que a los coeficientes, ligeramente mayores, de la ocupación en el sector periférico.

Con poco o nulo apoyo, por tanto, podemos reproducir aquí las conclusiones de Beck, Horan y Tolbert:

“Los análisis de la tradición del capital humano y del logro de status, han tendido a interpretar las diferencias en ingresos y status como debidas a la aplicación de un conjunto fijo de tipos de rendimiento a diferentes mezclas de características individuales, capacidad y experiencia. Hemos mostrado que estos tipos de rendimiento no son fijos, y que la distinción entre sector central y periférico derivada de ciertas teorías sobre la estructura del capitalismo industrial, es un determinante de importancia de esta variabilidad. A nuestro modo de ver estos resultados constituyen un desafío a aquellos modelos del orden social y económico a los que subyacen las tradiciones del capital humano y del logro de status” (16).

b) ¿No será este efecto del sector central reducible a efectos de *alguna* de las ramas industriales en él comprendidas? La respuesta sólo puede ser afirmativa pero su confirmación ofrece ciertas dificultades.

La presunción de que hay diferencias de ingresos por ramas que no corresponden a diferencias en la cualificación del personal que trabaja en ellas es importante, porque su contraria es la aceptada, por ejemplo, en la construcción de índices de cualificación conjunta utilizados en estudios salariales (17).

Tomando como base el sector primario (Agricultura, Minas y Canteras)

agrupamos las ramas en seis variables *dummy*: 1. Construcción; 2. Alimentación, Textil, Madera y Corcho, Imprenta y Papelería, Vidrio y Cerámica, es decir, sectores industriales de baja tecnología y bajos salarios; 3. Electricidad, Gas y Agua, Metal, Química, es decir, sectores industriales de alta tecnología y salarios; 4. Hostelería, Transportes y Comunicaciones, Banca, es decir, sectores de los servicios o del sector Terciario con numeroso personal femenino y por lo tanto, bajos salarios; 5. Comercio al por mayor y al por menor; 6. Administración pública, con las altas medias en muchas variables que se ven en el cuadro 11.5.

Los efectos de la introducción de estas variables en la regresión son nulos. Desde el primer momento ninguna tiene una correlación significativa con el \ln de los ingresos. *Sólo su efecto sumado en la variable Sector Central es suficiente para que el coeficiente de regresión sea significativo*. Por tanto, lo único que podemos afirmar con certeza es que hay una diferencia de ingresos, ligada a los sectores o a las ramas de la Economía y no a las características individuales de los trabajadores. Esto es todo lo que podemos decir acerca de la controvertida cuestión de los mercados de trabajo segmentados. Nuestros resultados indican que algo hay de cierto en la teoría, pero, sin embargo, es improbable, como otros estudios ya reseñados en la parte teórica muestran, que muchas de sus predicciones se ajusten a la realidad.

3. CONCLUSIONES

Hemos intentado obtener alguna evidencia sobre las interacciones sobre educación y prestigio ocupacional en la determinación de los ingresos. En condiciones ideales, la ocupación es algo indiferente para los teóricos del capital humano, mientras que la educación lo es para los teóricos estructuralistas. Pero como los primeros admiten la existencia de imperfecciones en el mercado de trabajo, y los segundos la existencia de un mayor o menor credencialismo, los dos permiten esperar coeficientes significativos y varianzas únicas de las dos variables. Además, todo esto no sabríamos si atribuirlo al credencialismo y a las imperfecciones del mercado o a la deficiente operacionalización de las variables clave, capital humano y puesto de trabajo, que no coinciden exactamente con los estudios ni con el prestigio ocupacional. Toda interpretación, por consiguiente, debe hacerse con prudencia suma.

Así, el coeficiente neto del \ln de ingresos sobre la ocupación equivale a las tres cuartas partes del bruto, y su varianza única es del 13 por ciento. Pero esta varianza única descende en 3 por ciento cuando mejoramos la medida de la educación introduciendo el título. Por otro lado, más o menos la mitad del efecto de la educación es efecto directo, la otra mitad efecto indirecto, a través de la ocupación. Pero si mejoramos la medida de la ocupación mediante la categoría profesional, resulta que el efecto directo de la educación se reduce a 1/4 y el indirecto aumenta a 3/4.

Quizá lo mejor sea confiar en que las dos medidas más sencillas son un reflejo fiable de la importancia relativa de ambas variables. Tendríamos entonces que el origen social explica un 30 por ciento de la varianza total de los ingresos, la educación redistribuye entre un 10 y un 15 y la ocupación redistribuye algo menos, hasta totalizar un 55 por ciento de varianza explicada. En los Estados Unidos, la varianza total explicada está en torno al 20 por ciento, de la cual aproximadamente la mitad se debe al origen social. La

diferencia principal está en el porcentaje de varianza debido al "azar", en primer lugar, y, en segundo lugar, en la menor importancia también relativa que tiene allí la adscripción. La importancia relativa de educación y ocupación, en cambio, es semejante a la obtenida de la muestra INCIE, aunque, otra vez, las tendencias sean opuestas: en la muestra INCIE la tendencia es a que la educación retroceda ante la ocupación con el paso del tiempo, en las de Estados Unidos a que avance.

Los resultados obtenidos del examen de los dos sectores económicos central y periférico, por último, consolidan las hipótesis estructuralistas en general: la mitad de las diferencias de ingresos medios entre los dos sectores (un 14 por ciento más en el central) parece deberse a las diferentes características del personal empleado en él, pero el otro 7 por ciento resulta de un efecto lineal del propio sector.

NOTAS DEL CAPITULO IX

- (1) JENCKS, C. y otros: *Inequality...*, op. cit., p. 226.
- (2) TREIMAN, D. J.: "Industrialization and social stratification" en E. O. Lauman (ed) *Social Stratification: Research and Theory for the 70's*, Bobbs-Merrill, Indianapolis, p. 221.
- (3) MINCER, J.: *Schooling*, op. cit., p. 16.
- (4) GRIFFIN, L. J.; ALEXANDER, K. I.: "Schooling and Socioeconomic Attainments: School and College Influences", *AJS*, vol. 84, 2, 1978. M. Olneck, *Who gets ahead?...*, op. cit., p. 186.
- (5) SMITH, A.: *The Wealth of Nations*, Books I-III (edit. by A. Skinner), Penguin Books, Harmondsworth, 1979.
- (5 bis) PSACHAROPOULOS: op. cit., p. 83.
- (6) STOLZENBERG, R. M.: "Occupations, Labor Markets and the Process of Status Attainment", *ASR*, vol. 40, 1975, pp. 645-665.
- (7) FREEMAN, R.: "Overinvestment in college training", *JHR*, X (3), 1975, pp. 287-311.
- (8) WELCH, F.: "Effects of Cohort Size on Earnings: the Baby Boom babies financial bust", *JPE*, vol. 85, 5, parte 2, pp. 65-98.
- (9) FREEMAN, R. B.: "The effects of demographic factors on age-earnings profiles", *JHR*, XIV (3), 1979, pp. 289-318.
- (10) RUMBERGER, R. N.: "The economic decline of college graduates: fact or fallacy", *JHR*, XV (1), 1980, pp. 100-121.
- (11) FREEMAN, R. B.: "The facts about the declining economic value of college", *JHR*, XV (1), 1980, pp. 124-126.
- (12) FEATHERMAN y HAUSER: op. cit., 1978, p. 342 ss.
- (13) BLAUG, M.: *An Introduction to the Economics of Education*, Penguin Books, Harmondsworth, 1970, p. 207.
- (14) BECK, E. M.; HORAN, P. M. y TOLBERT, C. M. II: "Stratification in a dual economy: a sectorial model of earnings determination", *ASR*, vol. 41, 1979.
- (15) TOLBERT, Ch.; HORAN, P. M. y BECK, E. M.: "The Structure of Economic Segmentation", *AJS*, vol. 85, pp. 1.095-1.115. Para ésta, utilizan en este trabajo indicadores de tres clases: de capacidad de oligopolio en una industria, conducta oligopólica en el mercado de productos y de conducta oligopólica en el mercado de trabajo. Mediante el análisis factorial, tomando las industrias como unidad de análisis, encontraron una única dimensión subyacente, común a todos los indicadores utilizados, que permitía atribuir las diversas industrias al sector central o al sector periférico en función de su puntuación en los factores obtenidos del análisis factorial. También aquí, añadiendo el sector, continuo o dicotómico, a un modelo base con las variables individuales, se incrementa un poco, aproximadamente entre un 1,5 y un 2 por ciento el

poder explicativo de éstas. Pero sobre todo, los coeficientes de las características individuales son muy diferentes en ambos sectores.

(16) BECK y otros: op. cit., 1979.

(17) Así J. JANE SOLA: *El problema de los salarios en España*, Oikos-Tau, Barcelona, 1968; A. SERRANO y J. L. MALO DE MOLINA: *Salarios y Mercado de trabajo en España*, H. Blume, Madrid, 1979, siguen “el criterio comúnmente aceptado de tomar los salarios de categorías profesionales —con todas las salvedades que hemos señalado anteriormente— como indicadores aproximativos de la cualificación profesional” (p. 172). Si nuestros resultados valen algo, tampoco las diferencias entre ramas en estos índices traducen necesariamente diferencias de cualificación, sino de estructura de las diversas ramas y sectores.

CUADRO 9.1.

OCUPACION Y In INGRESOS. RESULTADOS DEL INCIE E IOP.

INCIE	1	2	2/1	3	4	5	6	7	3-4/3	5/7	6/7	6/5
Todos	.695	.503	72	.401	.177	13	9	53	56	24	17	69
EGB	.682	.490	72	.399	.172	13	9	51	57	25	18	69
—45 EGB	.640	.435	68	.406	.253	11	7,5	47	43	23	16	68
+4 EGB	.731	.564	77	.374	.083 ^b	18	8	58	78	31	14	44
42	.588	.422	72	.408	.305	11	10	41	25	27	24	91
42-48	.678	.467	69	.392	.133 ^b	15	10	53	66	28	19	66
48	.777	.641	82	.413	.093 ^b	20	9	63	78	32	14	45
Central (asalariados)	.699	.505	72	.450	.198	13	15	54	56	24	28	115
Periferia (asalariados)	.714	.638	89	.435	.084 ^b	21	13	54	81	39	24	62
Origen no rural	.690	.542	78	.395	.171	17	10	52	57	33	19	59
Origen rural	.527	.443	84	.184	—,02 ^b	13	3	31	100	42	10	23
Empresa privada	.714	.498	70	.487	.228	14	13	57	53	25	23	93
Cuenta propia	.611	.495	81	.331	.257	15	8	43	23	35	23,5	53
Admón. Pública	.676	.580	86	.365	.106 ^b	12	6	54	71	22	11	50
Ocupaciones sin título oficial	.643	.467	72	.365	.162				56			
IOP	.60	.450	75	.30	.13				57			

1. Correlación entre ocupación y In ingresos. 2. Coeficiente β de ingresos sobre ocupación —neto de origen social y educación. 2/1. % que se mantiene en el coeficiente total de la ocupación por introducir las variables de origen y la educación (Coefi. alfa de ocupación). 3. Coeficiente de los ingresos sobre la educación sin controlar la ocupación. 4. Idem. controlando ocupación. 5. Varianza única de la ocupación. 6. Varianza única de la educación (antes de ocupación). 7. Varianza total explicada. 3-4/3. % de influencia de la educación que se realiza a través de la ocupación. 5/7. % de la varianza total única de la ocupación. 6/7. % de la varianza total única de la educación. 6/5. % de varianza de la educación comparada con la ocupación.

OCUPACION, INGRESOS Y In INGRESOS. RESULTADOS EN LOS ESTADOS UNIDOS.

Fuente	1	2	3	4	5	6	7	2/1	3-4/3	5/7	6/7	6/5
Duncan 1968 a) (1)		.272	.307	.152	4	7	17		50	23	41	175
Duncan, Featherman, Duncan												
1972 a) 25-34	.337	.265	.225	.068	4	4	12	79	70	33	33	100
(2) b) 25-34	.337	.263	.210	.055			26	79	74			
35-44	.442	.325	.304	.119			22	74	61			
45-54	.437	.320	.283	.115			22	73	59			
55-64	.380	.297	.268	.129		16	78	52				
Sewell-Hauser, 1965												
(3)	.217	.148	.182	.096	1,5	3	5,5	68	47	27	54	200
Featherman-Hauser,												
1976 Hombres: 1961	.396	.241	.302	.185	4	7	20	61	39	20	35	175
(4) 1972	.360	.239	.289	.171	4	6	16	66	41	25	37	150
Mujeres: 1961	.323	.289	.201	.049	5	3,5	11	89	76	45	32	70
1972	.338	.276	.280	.138	5	6,5	13	82	51	38	50	130
Alexander-Eckland,												
1975		.134	.141	.069			12		51			
(5)												
Hauser y Featherman, 1977												
(6) Blancos: 35-44		.245	.283	.150			22		47			
45-54		.331	.293	.126			25		57			
55-64		.312	.297	.153			21		49			
Negros: 35-44		.188	.389	.327			19		16			
45-54		.186	.230	.160			17		30			
55-64		.146	.486	.425			27		13			
Hauser y Featherman,												
1977 Blancos: 35-44		.211	.223	.117			13		48			
(7) 45-54		.274	.289	.151			15		48			
55-64		.243	.263	.151			15		12			

Negros: 35-44		.093	.250	.220			9		12				
45-54		.124	.158	.113			14		29				
55-64		.092	.470	.432			23		8				
Jencks, 1979													
(8)		.261	.142	.147	.098	1	1	15	54	33	6	6	100
Jencks, 1979													
(9)													
OCG, 1961 25-64 1)			.081	.057	4		29		30	14			
PSID, 1971 25-64			.051	.041	2		31		20	6			
Veterans, 1964, 30-34			.0509	.044	4		23		14	17			
Talent, 1972, 28-29 2)			.043	.029	2		9		33	22			
Veterans, 1964, 30-34 2)			.056	.031	4		24		45	17			
Kalamazoo, 2)													
1973			.048	.018	8		25		63	32			
Featherman-Hauser,													
1978 (10)	1961		.068	.023					63				
	College 1972		.068	.033					52				
	Graded 1961		.049	.027					45				
	Schooling 1972		.055	.033					40				

Vide, cuadro anterior, para cabeceras de columna.

- (1) Reproducido en Sewell y Hauser, 1975 pg. 62. Datos CPS-NORC, 3000 hombres (blancos, origen no rural). (Corr. originales en Duncan, 1968 a, 2).
- (2) Duncan, Featherman y Duncan, 1972 pg. 38 y 40. La versión a) para la cohorte de 25 a 34 años excluye de las variables controladas el número de hermanos. Datos OCG, 1962, blancos de origen no rural.
- (3) Sewell y Hauser, 1975, pg. 52. Datos de Winsconsin. Ingresos en 1967.
- (4) Featherman y Hauser, 1976. Datos OCG 1962 y 1973. Edades 25-64.
- (5) Alexander y Eckland, 1975. Datos del EEO Survey, replicando Winsconsin.
- (6) Hauser y Featherman, 1977, Tabla 1. Datos OCG, 1962. Incluye origen rural, controla número de hermanos, y origen rural a diferencia de Duncan, Featherman y Duncan, 1972.
- (7) La variable dependiente es aquí el ln de los ingresos. Vide (6).
- (8) Jencks y otros, 1979, pg. 150 y 324. La variable dependiente es el salario horario. La correlación entre ocupación e ingresos es con ln ingresos, por lo que 2/1 no es exacto. Además, se han controlado los rasgos cognitivos y no cognitivos. La muestra es la del Proyecto Talent, completos.
- (9) Jencks 1979. Cuadros 6.3 y A.6.5. La variable dependiente es el ln de los ingresos. Los coeficientes son métricos. Salvo en 1) se controla el origen social y los tests. Salvo en 2) los coeficientes son para años de escuela controlando educación superior y BA. En 2) se trata de años de escuela en general.
- (10) Featherman y Hauser, 1978. Tabla 5.24. Además de la ocupación se controlan las semanas trabajadas, la experiencia y la decadencia de la capacidad, lo que implica enormes % de varianza. Datos del CPS. (Datos desagregados, con sólo ocupación, por cohortes, en Tabla 5.25).

CUADRO 9.3.

**CATEGORIA PROFESIONAL Y PRESTIGIO OCUPACIONAL COMO
PREDICTORES DE LOS INGRESOS**

		Variable dependiente = ln de ingresos		
Variables independientes		Coefficiente métrico	Coefficiente standard	R ²
(1)*	Categoría profesional	.129	.698	49
(2)*	Prestigio ocupacional	.020	.72	52
(3)*	Prestigio ocupacional	.015	.515	52
	Gerentes (cat. prod. = 12)	.602	.31	4
	Cat. profesional			
	línea administrativa	.036	.18	2,5
				58,5
(4)*	Gerentes (cat. prod. = 12)	1,59	.81	28
	Cat. prof., línea			
	administrativa	.125	.63	14
	Cat. prof. línea manual	.090	.42	10
				52
(5)**	Prestigio ocupacional	.016	.557	48
	Gerente (cat. prod. = 12)	.54	.24	2,5
	Cat. prof. línea administrativa	.034	.15	1,3
	Sin categoría	.135	.08	0,4
				52,6
(6)**	Gerente	.656	.293	17
	Cat. prof. línea administrativa	.046	.206	6,3
	Sin categoría	.237	.146	9,4
	Cat. prof. línea manual	.0176(ns)	.077(ns)	7,6
	Prestigio ocupacional	.015	.521	12
				52,8
** (7)	Prestigio ocupacional	.017	.582	48
	Gerente	.404	.180	2,5
	Oficial de 1. ^a	-.215	-.103	1,1
	Jefe administrativo	.278	.089	.00,8
	Oficial 2. ^a	-.191	-.078	0,6
	Técnico medio	.302	.07	0,5
				53,9
** (8)	Prestigio ocupacional	.014	.477	48
	Gerente	.366	.163	2,5
	Oficial de 1. ^a	-.186	-.089	1,1
	Jefe Administrativo	.191	.061	0,8
	Técnico medio	.193*	.045	0,5
	Años de estudios	.0213	.188	1,9
				55,8

* Población con categoría profesional declarada.

** Población total, de ahí la inclusión de *nocat* (sin categoría profesional).

CUADRO 9.4.

EFFECTOS REPRODUCTORES Y REDISTRIBUIDORES DE LA EDUCACION Y LA OCUPACION

INClE	Varianzas totales				Varianzas únicas				% Varianza total que es redistribuidora			
	Origen social	Educación		Ocupación	Educación		Ocupación		Educación		Ocupación	
		a)	b)		a)	b)	a)	b)	a)	b)		
Todos	30	34	40	48	9,6	15,3	13	10	28	38	27	21
EGB	29	32	39	46	9,5	14,5	13	10	30	38	28	22
EGB-45	26	31	36	44	10	14	11	9,1	32	39	25	20
EGB+45	32	35	43	53	9,5	17	18	12	27	39	34	23
-42	23	29	32	35	10	12	11	8	34	37	31	23
42-48	31	36	41	46	12	15,5	15	8,5	33	38	33	18
+48	34	38	46	61	9	12,6	20	16	24	27	33	26
Central	29	37	48	49	13	21,5	13	5,4	35	45	24	10
Periferia	20	30	36	50	14	20,5	21	10,5	47	57	42	21
Origen no rural	25	32	38	48	11,5	16,5	17	12	36	43	35	25
Origen rural	15	11	15	28	2,5	6,5	13	11	23	43	46	39
Empresa privada	29	39	51	50	14	25	14	7,1	36	49	28	14
Admón. Pública	36	40	44	45	8	8	12	12	20	18	27	27
Cuenta propia	20	23	27	37	7,5	11,5	16	15,5	32	42	43	42

- a) Educación como años
- b) Educación como años y título

CUADRO 9.5.

MEDIAS Y DT DE ALGUNAS VARIABLES EN EL SECTOR CENTRAL Y EL PERIFÉRICO (ASALARIADOS). INCIE

	Central (n = 258)	Periférico (n = 98)	Administración (n = 75)
Estudios del padre	5,82/5,01	3,9/4	7/5,2
Ocupación del padre	38,02/19,95	24,1/16,8	41,1/21,6
Estudios del suegro	5,80/5,07	3,4/3,5	6,8/5,2
Ocupación del suegro	37,9/21,2	24/17,5	43,6/23,3
Años de estudios	9,6/6,3	5,6/4,96	11,1/6,5
% Título bachiller	12	3	10
% Título medio	9	5	8
% Título universitario	17	4	35
Años estudios esposa	7,85/5,1	4,8/3,8	8,3/5,4
Primera ocupación	27,05/25,3	15,5/16,5	37,8/30,1
Ocupación actual	40,8/23,9	28,4/20,4	49,3/28
Categoría profesional	6,6/3,4	4,8/3,4	6,7/3,9
Movilidad intrageneracional	13,7/20	12,9/14,8	11,5/17,9
Edad	46,2/6,6	45,3/5,7	47,6/7,5
Experiencia	30,5/9,1	33,7/7,4	30,1/9,8
Experiencia ²	1010,4/563	1190/511	1004/592
Origen no rural	71	55	64
Ingresos	36,9/30,6	21/11,7	44/38,5
Ln ingresos	3,38/.65	2,93/.46	3,5/.66

CUADRO 9.6.

COEFICIENTES DE REGRESION METRICOS Y STANDARIZADOS.
 VARIABLE "SECTOR CENTRAL" EN DIVERSAS SUBMUESTRAS COMO
 VARIABLE INDEPENDIENTE. INCIE

	% en el sector central %	Ingresos	Variable dependiente		
			R ² única	Ln ingresos	R ² única
Todos	67	7,5/.100	1	.148/.101	1
EGB	66	6,9/.107	1	.173/.123	1,4
EGB-45	66	9,4/.131	1,6	.175/.129	1,5
EGB+45	66	ns/ns	—	.159/.109	1
—42	66	ns/.ns	—	.171/.119	1
42-48	70	ns/ns	—	.190/.129	1,5
+48	66	ns/ns	—	ns/ns	—
—48	68	8,1/.117	1,3	.184/.131	1,5
Origen no rural	74	11,2/.121	2	.210/.130	1,5
Origen rural	53	ns/ns	—	ns/ns	—
Empresa privada	67	ns/ns	—	ns/ns	—
Administración	100	—	—	—/—	—
Cuenta propia	—	—	—	—/—	—
Movintra = 0	74	.21,10/.198	3	.269/.152	3
Movintra ≠ 0	65	ns/ns	—	.117/.085	0,5
Titulpa > 2	85	ns/ns	—	ns/ns	ns
Titulpa ≤ 2	60	5,9/111	1	.152/.132	1
Titulpa < 5	64	8,1/115	1	.163/.124	1,5%

CUADRO 9.7.

SECTOR CENTRAL Y PERIFERICO, INCIE

a) Coeficientes de regresión, métricos y standardizados. Sector central y periférico					
Variables independientes	Variable dependiente: In Ingresos				
	Central	Periferia			
Estudios del padre	ns	ns			
Ocupación padre	.0043/.132	.0046/.170			
Estudios suegro	.no	no			
Ocupación suegro	no	no			
Años estudios	ns	ns			
Título bachiller	.271/.136	ns			
Título medio	.441/.192	.325/.155			
Título universitario	.422/.245	.351/.151			
Años estudios esposa	no	no			
Primera ocupación	no	no			
Ocupación actual	.0105/.382	.012/.541			
Edad	no	no			
Experiencia	ns	ns			
Experiencia ²	-.00017/-.150	ns			
Origen no rural	no	no			
C	2,83	2,43			
R ²	.577	.573			
b) Ingresos medios y según educación en ambos sectores					
	a	b	a	b	
Media	3,38	.55	Media	2,93	.50
Sin título	3,25	.42	Sin título	2,90	.47
Título bachiller	3,52	.69	Título bachiller	2,90	.47
Título medio	3,69	.86	Título medio	3,25	.83
Título universitario	3,65	.82	Título universitario	3,31	.85
Medio periferia			Medio central en		
en central	3,07	.24	periferia	3,18	.75
Sin título	3,02	.19	Sin título	3,09	.66
Bachiller	3,30	.47	Bachiller	3,09	.66
Medio	3,47	.64	Medio	3,42	.99
Universitario	3,45	.62	Universitario	3,45	1.03

X. CONCLUSIONES

La cuestión básica que nos ha estado ocupando es la de la importancia relativa del origen social y la educación en la distribución de las desigualdades existentes entre los individuos. Suponemos que ni el uno ni la otra son la causa de la desigualdad social, que tiene raíces estructurales, sino que sirven o como criterios de distribución de las desigualdades entre los individuos (si se ven las cosas desde el lado estructural) o como medios de autoasignación de los individuos a las posiciones sociales (si se contempla el proceso desde el lado de la acción individual).

A lo largo del texto, hay sobradas alusiones a la dificultad de reconducir unívocamente los resultados empíricos y teorías a una misma senda. Por eso, a la hora de resumir aquí, en graciesca prosa, lo esencial de los resultados alcanzados, he reducido al mínimo las referencias explícitas a las teorías.

1. La influencia del origen social sobre la vida de los individuos ha sido en España, a lo largo de este siglo, de una enorme intensidad. El lazo entre sus *posiciones de partida* y sus *posiciones de llegada* ha de considerarse muy fuerte desde cualquier punto de vista. Si la desigualdad que este nexo conserva se compara con toda la existente equivale a casi un 50 por ciento de la desigualdad en educación, a un 33 por ciento de la desigualdad en prestigio y a un 30 por ciento de la desigualdad en ingresos. Si la comparación se hace con Inglaterra y los Estados Unidos de América, este nexo tiene doble y triple fuerza en España, y si se compara con otras causas generadoras de desigualdad explica siempre tanta como todas ellas reunidas.

2. El nexo entre origen social y estratificación ha venido disminuyendo a través del tiempo, lo que, como hemos visto, es una tendencia congruente con los procesos de modernización y desarrollo económico.

Las cifras están posiblemente infraestimadas. No sorprendería a nadie si fuesen más altas, pues es idea firmemente arraigada en muchos que España es una sociedad tremendamente estática, y también que este estatismo va desapareciendo.

3. Curiosamente, esta disminución de la adscripción no se debe a que ceda terreno ante los avances del sistema escolar. La importancia del sistema escolar ha estado cayendo, quizás a mayor ritmo que la del origen social.

El discurso teórico contrapone abstractamente adscripción y adquisición, y cuando trata expresamente de la sociedad postindustrial identifica *de facto* adquisición con educación, considerando residual todo lo demás. Se deriva de ahí, naturalmente, que adscripción y educación son inversamente proporcionales, y que si la una aumenta, la otra debe disminuir y viceversa, pues la importancia de los demás factores adquisitivos, ligados en general al mercado, tiene que disminuir sus efectos. Pero en nuestro caso no estamos tratando

de ninguna sociedad postindustrial, sino tan sólo de una sociedad en proceso de industrialización donde la importancia del mercado aumenta, y *antes* que la del sistema escolar.

4. La movilidad social a través de la educación (lo que hemos llamado meritocracia redistribuidora) ha sido en España prácticamente igual que en otros países (como Estados Unidos e Inglaterra). En cambio, ha sido menor la movilidad habida por otros conductos. Por tanto, España ha sido mucho más adscriptiva sin ser por ello menos meritocrática, que los Estados Unidos o Inglaterra.

5. La herencia social a través de la educación ha sido en España mayor que en Estados Unidos o Inglaterra. El sistema escolar ha sido aquí *más eficaz* en la transmisión de *mayores* desigualdades.

6. Los dos puntos anteriores significan que, en el sentido amplio de influencia global de la educación sobre la posición social, la *meritocracia* ha sido en España *mayor* que en Estados Unidos o en Inglaterra.

7. La educación contribuye de un lado a transmitir la desigualdad social, por otro a redistribuirla. En ambos papeles, y en la suma de los dos, su importancia ha venido decayendo.

¿Cómo se explica esto? Todas las teorías suponen que una relación creciente entre educación y ocupación es un rasgo básico de la sociedad postindustrial; este rasgo se da efectivamente en los Estados Unidos. Pero nosotros estamos estudiando una sociedad en proceso de industrialización; este descenso puede simplemente deberse a la transformación de la estructura de posiciones (aumento de las posiciones medias) y al auge de las fuerzas de mercado rompiendo relaciones cuasi estamentales entre titulación y educación. Tales fuerzas pueden muy bien ser las que en el modelo de Duncan aparecen como "azar".

8. Adscripción y meritocracia han venido disminuyendo en beneficio de factores no identificados que pueden suponerse adquisitivos y ligados a la expansión de las fuerzas del mercado.

Al disminuir las dos, adscripción y educación, su relación mutua apenas si se altera. La proporción en que la adscripción actúa directamente o a través del sistema escolar se mantiene invariable. El sistema escolar no se ha vuelto *ni más ni menos* reflejo que antes de la estructura social.

9. El tipo de rendimiento económico de los años de estudios es en España de aproximadamente el 7 por ciento. Es decir, un año más de estudios supone, por término medio, un 7 por ciento más de ingresos. Este tipo de rendimiento es análogo al de Estados Unidos o Inglaterra. El cálculo está hecho bajo supuestos muy simplificadores, pero son los mismos que los de los estudios extranjeros.

10. La educación redistribuye menos los ingresos que el prestigio. Y esto tanto relativamente a la desigualdad total, como en relación a la influencia del origen social como en relación al efecto reproductor de la educación misma.

11. La influencia de la educación sobre los ingresos neta del origen social es menor en España que en Estados Unidos (coeficiente alfa de .70 frente a .80 ó más).

12. No es igual el efecto de cualquier nivel de estudios sobre el prestigio ni sobre los ingresos: es mayor, quizá doble, el efecto de los estudios universitarios, en particular el de los títulos universitarios.

Si del tipo de rendimiento del 7 por ciento se elimina la acción latente del origen social y la acción manifiesta del título, un año adicional pasado en el sistema escolar aumenta los ingresos en sólo un 2 por ciento. Es difícil decir si esta disminución se debe al *credencialismo* o a otros factores.

13. Tanto la influencia de la educación como la del origen social sobre los ingresos declinan con el tiempo.

En general, las pautas de la relación entre educación e ingresos son semejantes a las pautas de la relación entre educación y prestigio, pero con diferencias cuantitativas importantes: la varianza explicada por el origen social es sólo algo menor en los ingresos (30 por ciento, frente a 33 por ciento), pero sólo un 4 por ciento es varianza única, mientras que en el prestigio es 14 por ciento. En consecuencia, la varianza reproductora de la educación es mucho mayor en los ingresos que en el prestigio (27 frente a 19 por ciento) y la varianza redistribuidora algo menor (14 frente a 17 por ciento).

14. El prestigio ocupacional transmite más de la mitad de la influencia de la educación sobre los ingresos, y tiene un efecto redistribuidor algo menor que ella.

15. Este efecto redistribuidor de la ocupación aumenta con el tiempo su importancia relativa, al contrario que en Estados Unidos.

Probablemente, la influencia redistribuidora del prestigio (como la del primer empleo) es una consecuencia del crecimiento de las fuerzas de mercado.

16. Globalmente, el porcentaje de desigualdad, en prestigio e ingresos, explicado por las ecuaciones es inusualmente alto. Así, la mitad de la varianza del prestigio, frente a la tercera parte en Estados Unidos e Inglaterra. No considerando la ocupación, 44 por ciento de los ingresos (frente a 20 por ciento en los Estados Unidos), y considerándola hasta 53 por ciento (frente a 30 por ciento en la muestra más alta de Estados Unidos). La mayor parte de esta diferencia se debe, por supuesto, a la acción directa e indirecta del origen social, aunque también el efecto redistribuidor de la ocupación es menor en Estados Unidos.

17. Pese a lo cual, *la desigualdad no explicada es casi tan grande como la explicada y, sobre todo, crece con el tiempo.*

Si la tendencia de la adscripción a disminuir se mantiene (y es casi seguro que se mantendrá), la incógnita para el futuro (que es ya el presente) está en saber si seguirá también disminuyendo la influencia de la educación frente a los factores "desconocidos" o "azarosos", o si se producirá una inversión de estas tendencias. Esto último es lo que predicen las teorías del paso de las sociedades industrializadas a sociedades de servicios. La movilidad social ha sido menor en España que en Estados Unidos e Inglaterra, pero ha venido aumentando. Determinar si esto sigue así en las generaciones que se incorporan al mercado de trabajo ahora, y qué efectos tiene la crisis y el paro son buenos objetos para futuras investigaciones.

APENDICE A. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS VARIABLES MAS IMPORTANTES EN LAS DIVERSAS SUBMUESTRAS

a) Conjunto de la muestra

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCABPA	34.8635	19.9692	425
RESTUABP	5.2936	4.7857	453
TITULABP	1.6095	1.0929	453
ROCABMA	35.0327	20.7591	428
RESTUABM	5.2715	4.8512	453
TITULABM	1.6512	1.2906	453
TITULPA	2.1943	1.4008	453
ANOSESTP	8.5155	6.0355	452
ROCAPPAI	24.5034	23.9140	447
ROCAPP A	39.9933	22.9791	449
TITULMA	1.8344	1.0116	453
ANOSESTM	7.1413	4.7762	453
INGPA3	35.7868	34.9424	441
INGPA3N	3.3103	.6831	441
EDAD	46.2583	6.3564	453
EXPER	31.6416	8.5685	452
QUEXPER	1074.4469	549.7535	452
CATPROD	6.2241	3.5845	348
MOVINTRA	15.4653	19.2713	447

b) Submuestra: EGB

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCABPA	33.3784	19.6742	370
RESTUABP	5.0000	4.6801	394
TITULABP	1.5660	1.0421	394
ROCABMA	33.2038	20.6333	373
RESTUABM	4.8503	4.6172	394
TITULABM	1.5964	1.2670	394
TITULPA	2.0761	1.3400	394
ANOSESTP	7.9288	5.8763	393
ROCAPPAI	22.3744	22.7648	390
ROCAPP A	37.6352	22.4204	392
TITULMA	1.7741	.9896	394
ANOSESTM	6.8325	4.7953	394
INGPA3	33.5484	30.4150	382
INGPA3N	3.2614	.6622	382
EDAD	45.3959	5.9877	394
EXPER	31.3486	8.6454	393
QUEXPER	1057.2875	549.1015	393
CATPROD	5.9233	3.5110	313
MOVINTRA	15.2205	19.0701	390

c) Submuestra: EGB-45

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCABPA	31.3084	18.4054	214
RESTUABP	4.4211	4.1702	228
TITULABP	1.4211	.8384	228
ROCABMA	31.4840	18.6206	219
RESTUABM	4.3465	4.3471	228
TITULABM	1.4211	.8894	228
TITULPA	1.8816	1.2126	228
ANOSESTP	7.5965	5.5232	228
ROCAPP AI	20.3244	21.7259	225
ROCAPPA	36.5903	20.9431	227
TITULMA	1.6491	.9478	228
ANOSESTM	6.4912	4.2275	228
INGPA3	32.9680	33.6732	223
INGPA3N	3.2355	.6416	223
EDAD	41.3596	2.7865	228
EXPER	27.6930	6.5324	228
QUEXPER	809.3860	332.4705	228
CATPROD	5.8432	3.3252	185
MOVINTRA	16.1867	18.2290	225

d) Submuestra: EGB + 45

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCABPA	36.2179	21.0224	156
RESTUABP	5.7952	5.2102	166
TITULABP	1.7651	1.2452	166
ROCABMA	35.6494	23.0398	154
RESTUABM	5.5422	4.8935	166
TITULABM	1.8373	1.6230	166
TITULPA	2.3434	1.4594	166
ANOSESTP	8.3879	6.3203	165
ROCAPP AI	25.1697	23.8935	165
ROCAPPA	39.0727	24.2986	165
TITULMA	1.9458	1.0225	166
ANOSESTM	7.3012	5.4589	166
INGPA3	34.3624	25.2269	159
INGPA3N	3.2977	.6905	159
EDAD	50.9398	4.6132	166
EXPER	36.4000	8.6798	165
QUEXPER	1399.8424	603.4835	165
CATPROD	6.0391	3.7739	128
MOVINTRA	13.9030	20.1422	165

e) Submuestra: —42

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCAPA	30.7299	18.0365	137
RESTUABP	4.3958	3.9723	144
TITULABP	1.4306	.8500	144
ROCAPMA	30.7606	17.776	142
RESTUABM	4.4306	4.3927	144
TITULABM	1.4167	.8650	144
TITULPA	1.9792	1.2260	144
ANOSESTP	7.7014	5.7380	144
ROCAPPAI	19.6454	19.7994	141
ROCAPPMA	35.5944	19.7125	143
TITULMA	1.7292	1.0050	144
ANOSESTM	6.8681	4.5362	144
INGPA3	32.6926	32.8729	140
INGPA3N	3.2353	.6312	140
EDAD	39.7500	2.2172	144
EXPER	25.9375	6.5869	144
QUEXPER	715.8403	310.1694	144
CATPROD	5.9076	3.1810	119
MOVINTRA	15.8085	18.8350	141

f) Submuestra: 42-48

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCAPA	35.7297	20.2392	148
RESTUABP	5.0500	4.8015	160
TITULABP	1.5562	1.1088	160
ROCAPMA	34.8973	20.7719	146
RESTUABM	5.0375	4.7621	160
TITULABM	1.5750	1.1468	160
TITULPA	2.1000	1.3699	160
ANOSESTP	8.6500	5.8720	160
ROCAPPAI	25.0750	24.4269	160
ROCAPPMA	40.7687	22.3599	160
TITULMA	1.7687	.9919	160
ANOSESTM	6.8937	4.8598	160
INGPA3	36.4396	31.5910	157
INGPA3N	3.3449	.6766	157
EDAD	45.3312	1.5448	160
EXPER	30.5437	6.2845	160
QUEXPER	972.1687	345.8696	160
CATPROD	6.0840	3.4360	119
MOVINTRA	15.6937	18.2977	160

g) Submuestras: +48

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCABPA	37.9929	20.9138	140
RESTUABP	6.4228	5.2725	149
TITULABP	1.8389	1.2416	149
ROCABMA	39.5071	22.6784	140
RESTUABM	6.3356	5.1943	149
TITULABM	1.9597	1.6720	149
TITULPA	2.5034	1.5406	149
ANOSESTP	9.1622	6.4302	148
ROCAPPAl	28.5685	26.1971	146
ROCAPPA	43.4521	25.9014	146
TITULMA	2.0067	1.0234	149
ANOSESTM	7.6711	4.8982	149
INGPA3	38.0833	40.0320	144
INGPA3N	3.3454	.7355	144
EDAD	53.5436	4.5284	149
EXPER	38.3784	7.8389	148
QUEXPER	1533.9324	595.2687	148
CATPROD	6.7182	4.0977	110
MOVINTRA	14.8836	20.7884	146

h) Submuestra: Origen no rural

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCABPA	40.7425	20.9210	268
RESTUABP	6.5473	5.0055	296
TITULABP	1.8311	1.2345	296
ROCABMA	39.5126	21.1358	277
RESTUABM	6.3041	5.1291	296
TITULABM	1.8716	1.4742	296
TITULPA	2.6014	1.4694	296
ANOSESTP	10.5017	5.9886	295
ROCAPPAl	29.4241	25.7587	290
ROCAPPA	46.1678	22.5478	292
TITULMA	2.0541	1.0690	296
ANOSESTM	8.1723	4.8762	296
INGPA3	42.8707	40.1218	288
INGPA3N	3.4910	.7002	288
EDAD	45.8649	5.9343	296
EXPER	29.2068	8.2537	295
QUEXPER	920.9288	488.4647	295
CATPROD	7.4675	3.3032	231
MOVINTRA	16.7483	20.5154	290

i) Submuestra: Origen rural

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCABPA	24.8280	13.1900	157
RESTUABP	2.9299	3.2208	157
TITULABP	1.1911	.5562	157
ROCABMA	26.8146	17.3126	157
RESTUABM	3.3248	3.5504	157
TITULABM	1.2357	.6712	157
TITULPA	1.4268	.8336	157
ANOSESTP	4.7834	4.0308	157
ROCAPPAI	15.4140	16.6622	157
ROCAPPA	28.5096	19.0780	157
TITULMA	1.4204	.7349	157
ANOSESTM	5.1975	3.9132	157
INGPA3	22.4524	14.8609	153
INGPA3N	2.9702	.4967	153
EDAD	47.0000	7.0447	157
EXPER	36.2166	7.1829	157
QUEXPER	1362.9045	543.8548	157
CATPROD	3.7692	2.7649	117
MOVINTRA	13.0955	16.5335	157

j) Submuestra: Asalariados del sector central

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCABPA	38.0207	19.9583	242
RESTUABP	5.8217	5.0112	258
TITULABP	1.7054	1.1763	258
ROCABMA	37.8939	21.2170	245
RESTUABM	5.8023	5.0718	258
TITULABM	1.6977	1.1776	258
TITULPA	2.4574	1.4893	258
ANOSESTP	9.5759	6.2777	257
ROCAPPAI	27.0588	25.3211	255
ROCAPPA	40.7930	23.8679	256
TITULMA	1.9457	1.0791	258
ANOSESTM	7.8527	5.0999	258
INGPA3	36.9418	30.6284	253
INGPA3N	3.3782	.6553	253
EDAD	46.2287	6.6102	258
EXPER	30.4747	9.0584	257
QUEXPER	1010.4436	563.3081	257
CATPROD	6.6150	3.4108	226
MOVINTRA	13.7176	20.0228	255

k) Submuestra: Asalariados del sector periférico

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCBPA	24.1319	16.8346	91
RESTUABP	3.9082	4.0054	98
TITULABP	1.3469	.7336	98
ROCBMA	23.9889	17.5022	90
RESTUABM	3.4082	3.5109	98
TITULABM	1.3061	.7655	98
TITULPA	1.5714	1.0552	98
ANOSESTP	5.5918	4.9676	98
ROCAPP AI	15.5417	16.5440	96
ROCAPP A	28.4375	20.4094	96
TITULMA	1.4796	.8523	98
ANOSESTM	4.7959	3.7881	98
INGPA3	20.9800	11.7021	95
INGPA3N	2.9274	.4619	95
EDAD	45.3061	5.7210	98
EXPER	33.7143	7.3779	98
QUEXPER	1190.5306	511.2804	98
CATPROD	4.8333	3.3961	90
MOVINTRA	12.8958	14.8164	96

l) Submuestra: Asalariados

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCBPA	32.1614	19.4837	254
RESTUABP	4.7647	4.6194	272
TITULABP	1.4706	.9445	272
ROCBMA	31.3281	19.5992	256
RESTUABM	4.6471	4.5935	272
TITULABM	1.4522	.9398	272
TITULPA	1.9890	1.2669	272
ANOSESTP	7.7721	5.9394	272
ROCAPP AI	19.9148	20.1183	270
ROCAPP A	34.2214	21.2319	271
TITULMA	1.7022	.9349	272
ANOSESTM	6.6029	4.8456	272
INGPA3	29.5607	23.3708	267
INGPA3N	3.1729	.6158	267
EDAD	45.5368	5.9647	272
EXPER	31.7059	8.4880	272
QUEXPER	1077.0441	547.4977	272
CATPROD	6.0114	3.4247	263
MOVINTRA	14.2667	19.0420	270

m) Submuestra: Administración

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCA BPA	41.1528	21.5809	72
RESTUABP	7.0133	5.1844	75
TITULABP	2.0533	1.3842	75
ROCA BMA	43.6479	23.3122	71
RESTUABM	6.7733	5.2262	75
TITULABM	2.0267	1.3752	75
TITULPA	2.9867	1.7124	75
ANOSESTP	11.0811	6.5391	74
ROCAPP AI	37.7703	30.0737	74
ROCAPP A	49.2703	27.9908	74
TITULMA	2.2000	1.2840	75
ANOSESTM	8.3067	5.3599	75
INGPA3	43.9955	38.5667	74
INGPA3N	3.5534	.6636	74
EDAD	47.6267	7.5548	75
EXPER	30.1622	9.8036	74
QUEXPER	1004.5676	592.2386	74
CATPROD	6.6939	3.8633	49
MOVINTRA	11.5000	17.8811	74

n) Submuestra: Por cuenta propia

VARIABLE	MEDIA	D.T.	CASOS
ROCA BPA	37.1739	19.3831	92
RESTUABP	5.2887	4.6569	97
TITULABP	1.6186	1.1314	97
ROCA BMA	38.1828	18.9404	93
RESTUABM	5.7423	4.9964	97
TITULABM	1.8763	1.8329	97
TITULPA	2.1237	1.2604	97
ANOSESTP	8.6598	5.4177	97
ROCAPP AI	26.6771	24.3598	96
ROCAPP A	49.3196	17.7662	97
TITULMA	1.8969	.8954	97
ANOSESTM	7.6186	4.0090	97
INGPA3	47.7701	52.4853	93
INGPA3N	3.5167	.7939	93
EDAD	47.2990	6.1782	97
EXPER	32.6392	7.8782	97
QUEXPER	1126.7423	531.0873	97
CATPROD	7.3750	4.2635	32
MOVINTRA	22.6771	19.6134	96

APENDICE B. Coeficientes de correlación entre las principales variables del estudio, para las distintas submuestras.

a) Conjunto de la muestra

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPP</u>
ROCABPA	.425.	.425.	.425.	.410.	.425.	.425.	.425.	.424.	.420.
RESTUABP	.67788	.453.	.453.	.428.	.453.	.453.	.453.	.452.	.447.
TITULABP	.62581	.80921	.453.	.428.	.453.	.453.	.453.	.452.	.447.
ROCABMA	.58881	.52491	.50065	.428.	.428.	.428.	.428.	.427.	.425.
RESTUABM	.53839	.65504	.55628	.70909	.453.	.453.	.453.	.452.	.447.
TITULABM	.49686	.51917	.60117	.59633	.73212	.453.	.453.	.452.	.447.
TITULPA	.52456	.58519	.58153	.57857	.57075	.52094	.453.	.452.	.447.
ANOSESTP	.58866	.63890	.55924	.56377	.58404	.45481	.80843	.452.	.446.
ROCAPP1	.52153	.52401	.51547	.59997	.57647	.55801	.73416	.67023	.447.
ROCAPP	.53885	.50527	.49013	.57135	.51303	.49433	.67484	.64339	.6635
TITULMA	.47275	.52553	.51368	.53101	.57674	.44199	.71437	.60819	.5767
ANOSESTM	.50315	.52802	.44547	.49696	.54899	.36800	.55474	.65008	.4726
INGPA3	.38842	.39763	.42779	.40355	.44285	.43653	.46335	.44674	.4805
INGPA3N	.52209	.48184	.48766	.50682	.50415	.47605	.61312	.59226	.5768
EDAD	.13687	.18696	.16138	.16953	.17759	.14827	.17400	.09841	.1813
EXPER	-.32863	-.32972	-.29391	-.28378	-.28612	-.21344	-.46349	-.65013	-.3597
QUEXPER	-.29865	-.29348	-.25200	-.26126	-.26846	-.20475	-.41134	-.59811	-.3234
CATPROD	.54084	.49944	.44917	.53375	.48141	.39877	.69061	.64936	.5769
MOVINTRA	-.00034	-.04584	-.05299	-.06361	-.10212	-.10193	-.10398	-.06426	-.4480

b) Submuestra: EGB

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPP</u>
ROCABPA	.370.	.370.	.370.	.356.	.370.	.370.	.370.	.369.	.368.
RESTUABP	.67219	.394.	.394.	.373.	.394.	.394.	.394.	.393.	.390.
TITULABP	.63511	.82224	.394.	.373.	.394.	.394.	.394.	.395.	.390.
ROCABMA	.58133	.49826	.49874	.373.	.373.	.373.	.373.	.372.	.370.
RESTUABM	.52031	.62468	.54438	.69818	.394.	.394.	.394.	.393.	.390.
TITULABM	.50414	.48921	.58587	.59071	.71736	.394.	.393.	.383.	.390.
TITULPA	.52447	.58060	.60681	.57169	.54840	.49924	.394.	.393.	.390.
ANOSESTP	.58804	.64946	.59585	.54228	.56588	.43490	.79102	.393.	.389.
ROCAPP1	.50888	.50824	.53831	.59671	.54987	.54334	.69858	.63768	.390.
ROCAPP	.52308	.47411	.49170	.54111	.47900	.47487	.65904	.61832	.6446
TITULMA	.48660	.53455	.55113	.53798	.58620	.42635	.74020	.62228	.5637
ANOSESTM	.49584	.52166	.46711	.49612	.54809	.34945	.56151	.64121	.4564
INGPA3	.42960	.37029	.41885	.43407	.42141	.40171	.49677	.46123	.5200
INGPA3N	.52082	.45416	.49566	.49175	.47620	.44859	.61099	.57754	.5740
EDAD	.06624	.14383	.15035	.07562	.07744	.09390	.11325	.00417	.1008
EXPER	-.37066	-.36433	-.32511	-.32878	-.34029	-.23486	-.48886	-.69985	-.3854
QUEXPER	-.33559	-.31957	-.27538	-.30330	-.31948	-.22741	-.42704	-.64086	-.3407
CATPROD	.51625	.46826	.44443	.50366	.45097	.39136	.68025	.62790	.5553
MOVINTRA	.00872	-.04750	-.06214	-.07673	-.09192	-.08942	-.05690	-.03465	-.4341

ROCAPPA	TITULMA	ANOSESTM	INGPA3	INPGA3N	EDAD	EXPER	QUEXPER	CATPROD	MOVINTRA
425.	425.	425.	414.	414.	425.	424.	424.	329.	423.
449.	453.	453.	441.	441.	453.	452.	452.	348.	447.
449.	453.	453.	441.	441.	453.	452.	452.	348.	447.
427.	428.	428.	419.	419.	428.	427.	427.	332.	425.
449.	453.	453.	441.	441.	453.	452.	452.	348.	447.
449.	453.	453.	441.	441.	453.	452.	452.	348.	447.
449.	453.	453.	441.	441.	453.	452.	452.	348.	447.
448.	452.	452.	440.	440.	452.	452.	452.	347.	446.
447.	447.	447.	436.	436.	447.	446.	446.	345.	447.
449.	449.	449.	441.	438.	438.	449.	448.	346.	447.
.53602	453.	453.	441.	441.	453.	452.	452.	348.	447.
.45025	.69259	453.	441.	441.	453.	452.	452.	348.	447.
.55822	.41443	.37879	441.	441.	441.	440.	440.	341.	436.
.69503	.53284	.47475	.84715	441.	441.	440.	440.	341.	436.
.13666	.12674	.07990	.07666	.06811	453.	452.	452.	348.	447.
-.37612	-.36726	-.45333	-.27092	-.38336	.67771	452.	452.	347.	446.
-.35198	-.31276	-.38615	-.25388	-.35856	.72045	.97453	452.	347.	446.
.79802	.52574	.47527	.56224	.69407	.06888	-.42117	-.39616	348.	345.
.37156	-.07340	-.04876	.07443	.11935	-.06054	-.00234	-.01863	.28590	447.

ROCAPPA	TITULMA	ANOSESTM	INGPA3	INPGA3N	EDAD	EXPER	QUEXPER	CATPROD	MOVINTRA
370.	370.	370.	359.	359.	370.	369.	369.	295.	368.
392.	394.	394.	382.	382.	394.	393.	393.	313.	390.
392.	394.	394.	382.	382.	394.	393.	393.	313.	390.
372.	373.	373.	364.	364.	373.	372.	372.	298.	370.
392.	384.	394.	382.	382.	394.	393.	393.	313.	390.
392.	384.	394.	382.	382.	394.	393.	393.	313.	390.
392.	384.	394.	382.	382.	394.	393.	393.	313.	390.
391.	393.	393.	381.	381.	393.	393.	393.	312.	389.
390.	390.	390.	379.	379.	390.	389.	389.	311.	390.
392.	392.	392.	381.	381.	392.	391.	391.	312.	390.
.53660	394.	394.	382.	382.	394.	393.	393.	313.	390.
.42914	.68691	384.	382.	382.	394.	393.	393.	313.	390.
.57092	.41979	.34890	382.	382.	382.	381.	381.	306.	379.
.68150	.52271	.44792	.87903	382.	382.	381.	381.	306.	379.
.03612	.09371	.03014	-.00624	.00060	394.	393.	393.	313.	390.
-.42064	-.39761	-.47869	-.33702	-.41306	.69395	393.	393.	312.	389.
-.39005	-.33012	-.39983	-.31123	-.38247	.74535	.97252	393.	312.	389.
.78616	.52698	.45626	.63660	.67635	-.00146	.44094	-.40772	313.	311.
.40881	-.03915	-.03978	.05770	.12419	-.07634	.03415	-.05157	.29330	390.

c) Submuestra: EGB -45

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPPA1</u>
ROCABPA	214.	214.	214.	210.	214.	214.	214.	214.	212
RESTUABP	.62062	228.	228.	219.	228.	228.	228.	228.	225.
TITULABP	.56178	.79575	228.	219.	228.	228.	228.	228.	225.
ROCABMA	.54760	.50191	.49423	219.	219.	219.	219.	219.	216.
RESTUABM	.51196	.68956	.64148	.63997	228.	228.	228.	228.	225.
TITULABM	.49627	.53397	.68275	.60696	.80295	228.	228.	228.	225.
TITULPA	.49101	.56744	.57352	.55723	.57943	.47938	228.	228.	225.
ANOSESTP	.53901	.62385	.55625	.53516	.55482	.42123	.79658	228.	225.
ROCAPPA1	.42463	.46405	.52422	.58979	.56981	.58213	.64420	.58015	225.
ROCAPPA	.51618	.49560	.50312	.52167	.53924	.54135	.61149	.58626	.63672
TITULMA	.43069	.50453	.52487	.53185	.59951	.51568	.74941	.61322	.58482
ANOSESTM	.43912	.50522	.45841	.53604	.60604	.46259	.60604	.66565	.45145
INGPA3	.36572	.32756	.40193	.40705	.44649	.46876	.45727	.41842	.51686
INGPA3N	.47927	.43374	.49505	.47771	.51453	.51863	.59139	.56047	.57682
EDAD	.03835	.03999	.05558	.07007	.05513	.06305	-.03949	-.03432	.08746
EXPER	-.44509	-.51968	-.45406	-.42896	-.45466	-.33629	-.71812	-.88439	-.47417
QUEXPER	-.45447	-.52146	-.43448	-.43598	-.45472	-.33200	-.69249	-.87845	-.45998
CATPROD	.48762	.49518	.46389	.48517	.48522	.47144	.66222	.62607	.55116
MOVINTRA	.09716	.01929	-.04200	-.10274	-.05742	-.07078	-.06192	-.01641	-.45765

d) Submuestra: EGB +45

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPPA1</u>
ROCABPA	156.	156.	156.	146.	156.	156.	156.	155.	156.
RESTUABP	.71270	166.	166.	154.	166.	166.	166.	165.	165.
TITULABP	.69260	.83983	166.	154.	166.	166.	166.	165.	165.
ROCABMA	.60686	.48357	.49237	154.	154.	145.	154.	153.	154.
RESTUABM	.51184	.54921	.45667	.75206	166.	166.	166.	165.	165.
TITULABM	.51887	.45546	.52379	.58887	.68423	166.	166.	165.	165.
TITULPA	.54021	.57283	.61829	.57444	.49823	.50477	166.	165.	165.
ANOSESTP	.63449	.67270	.63433	.54631	.57226	.45603	.78903	165.	164.
ROCAPPA1	.58272	.54007	.54714	.59821	.51501	.53727	.74807	.69608	165.
ROCAPPA	.52583	.44936	.48486	.56010	.41130	.45248	.70860	.64932	.65074
TITULMA	.53338	.54753	.56590	.53535	.55460	.36351	.71923	.62935	.52590
ANOSESTM	.54130	.52681	.46519	.45636	.48730	.27851	.51489	.61673	.45438
INGPA3	.53650	.46354	.49480	.50831	.40178	.42364	.59756	.56200	.54834
INGPA3N	.56593	.47432	.50424	.50671	.42807	.42586	.63540	.59659	.56781
EDAD	-.11982	.05395	.02390	-.05795	-.11023	-.11222	-.03382	-.11419	-.01467
EXPER	-.55515	-.49812	-.48961	-.44299	-.48438	-.39366	-.62523	-.81735	-.54423
QUEPER	-.51193	-.45413	-.43451	-.42507	-.48470	-.39275	-.58851	-.78199	-.50338
CATPROD	.55358	.44123	.43082	.52372	.40885	.36015	.70561	.63111	.56018
MOVINTRA	-.06982	-.09856	-.06413	-.03668	-.11475	-.09148	-.03257	-.04540	-.40122

<u>ROCAPPA</u>	<u>TITULMA</u>	<u>ANOSESTM</u>	<u>INGPA3</u>	<u>INPGA3N</u>	<u>EODD</u>	<u>EXPER</u>	<u>QUEXPER</u>	<u>CATPROD</u>	<u>MOVINTRA</u>
214.	214.	214.	210.	210.	214.	214.	214.	176.	212.
227.	228.	228.	223.	223.	228.	228.	228.	185.	225.
227.	228.	228.	223.	223.	228.	228.	228.	185.	225.
218.	219.	219.	214.	214.	219.	219.	219.	177.	216.
227.	228.	228.	223.	223.	228.	228.	228.	185.	225.
227.	228.	228.	223.	223.	228.	228.	228.	185.	225.
227.	228.	228.	223.	223.	228.	228.	228.	185.	225.
227.	228.	228.	223.	223.	228.	228.	228.	185.	225.
225.	225.	225.	221.	221.	225.	225.	225.	184.	225.
227.	227.	227.	223.	223.	227.	227.	227.	185.	225.
.51398	228.	228.	223.	223.	228.	228.	228.	185.	225.
.43466	.69955	228.	223.	223.	228.	228.	228.	185.	225.
.51832	.38024	.33224	223.	223.	223.	223.	223.	183.	221.
.63770	.49709	.46070	.86643	223.	223.	223.	223.	183.	221.
.05475	-.05876	-.06667	.03682	.02929	228.	228.	228.	185.	225.
-.48990	-.58170	-.63850	-.34624	-.47519	.46859	228.	228.	185.	225.
-.48473	-.53371	-.59765	-.34416	-.46464	.48552	.97560	228.	185.	225.
.79115	.53120	.51900	.61062	.66080	.04581	-.53398	-.52101	185.	184.
.39421	-.10200	-.03844	-.01743	.04865	-.04131	.00163	-.00925	.27594	225.

<u>ROCAPPA</u>	<u>TITULMA</u>	<u>ANOSESTM</u>	<u>INGPA3</u>	<u>INPGA3N</u>	<u>EODD</u>	<u>EXPER</u>	<u>QUEXPER</u>	<u>CATPROD</u>	<u>MOVINTRA</u>
156.	156.	156.	149.	149.	156.	155.	155.	119.	156.
165.	166.	166.	159.	159.	166.	165.	165.	128.	165.
165.	166.	166.	159.	159.	166.	165.			
154.	154.	154.	150.	150.	154.	153.	153.	121.	154.
165.	166.	166.	159.	159.	166.	165.	165.	128.	165.
165.	166.	166.	159.	159.	166.	165.	165.	128.	165.
165.	166.	166.	159.	159.	166.	165.	165.	128.	165.
164.	165.	165.	158.	158.	165.	165.	165.	127.	164.
165.	165.	165.	158.	158.	165.	164.	164.	127.	165.
165.	165.	165.	158.	158.	165.	164.	164.	127.	165.
.55924	166.	166.	159.	159.	166.	165.	165.	128.	165.
.42058	.67504	166.	159.	159.	166.	165.	165.	128.	165.
.68878	.50997	.40306	159.	159.	159.	158.	158.	123.	158.
.73081	.55191	.43580	.93808	159.	159.	158.	158.	123.	158.
-.06024	-.02511	-.05463	-.13371	-.13204	166.	165.	165.	128.	165.
-.53849	-.52020	-.56653	-.52026	-.53721	.63199	165.	165.	127.	164.
-.51713	-.47936	-.48988	-.49747	-.51962	.69267	.97392	165.	127.	164.
.78088	.52376	.39313	.68735	.69541	-.10607	-.53631	-.52300	128.	127.
.43442	.05081	-.03164	.19211	.22022	-.05527	-.00233	-.02556	.31881	165.

e) Submuestra:-

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPP1</u>
ROCABPA	137.	137.	137.	136.	137.	137.	137.	137.	135.
RESTUABP	.60617	144.	144.	142.	144.	144.	144.	144.	141.
TITULABP	.55938	.77559	144.	142.	144.	144.	144.	144.	141.
ROCABMA	.52737	.53856	.57658	142.	142.	142.	142.	142.	139.
RESTUABM	.54049	.72877	.69920	.62690	144.	144.	144.	144.	141.
TITULABM	.54344	.59477	.77201	.61714	.81008	144.	144.	144.	141.
TITULPA	.47807	.56028	.57910	.52966	.59380	.47642	144.	144.	141.
ANOSESTP	.55026	.64000	.58576	.52778	.57223	.45214	.80729	144.	141.
ROCAPP1	.39715	.42108	.52760	.51911	.52251	.50424	.60030	.53630	141.
ROCAPP1	.48045	.41655	.47100	.47917	.51751	.52044	.59579	.54602	.54792
TITULMA	.50053	.53852	.57135	.49213	.61427	.54095	.72185	.63222	.60680
ANOSESTM	.46259	.59825	.53720	.53.470	.63352	.48817	.65463	.73570	.50903
INGPA3	.33405	.29040	.39861	.29952	.38948	.40073	.41984	.38553	.42073
INGPA3N	.45015	.40334	.51219	.40129	.50431	.52451	.58886	.54022	.51573
EDAD	.00882	.05340	.10947	.07153	.15257	.12032	.06753	-.02460	.11658
EXPER	-.48762	-.55495	-.48480	-.44446	-.46092	-.36482	-.72236	-.91580	-.46596
QUEXPER	-.50100	-.55120	-.46240	-.45828	-.45427	-.35159	-.69684	-.91531	-.42941
CATPROD	.40901	.44333	.47083	.40970	.47144	.50215	.68244	.64740	.52573
MOVINTRA	.08700	-.00399	-.05632	-.04368	-.00509	.01502	-.00496	.00831	-.47472

f) Submuestra: 42-48

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPP1</u>
ROCABPA	148.	148.	148.	140.	148.	148.	148.	148.	148
RESTUABP	.72835	160.	160.	146.	160.	160.	160.	160.	160
TITULABP	.62394	.81457	160.	146.	160.	160.	160.	160.	160.
ROCABMA	.60326	.52888	.48029	146.	146.	146.	146.	146.	146.
RESTUABM	.49830	.61330	.48912	.73709	160.	160.	160.	160.	160.
TITULABM	.48689	.51331	.58277	.66874	.83328	160.	160.	160.	160.
TITULPA	.50421	.56432	.55522	.59465	.52676	.51963	160.	160.	160.
ANOSESTP	.57208	.64597	.57681	.57174	.53959	.46344	.81983	160.	160.
ROCAPP1	.49318	.50613	.50674	.63851	.58406	.58872	.75663	.68496	160
ROCAPP1	.49916	.53496	.48262	.54810	.49534	.46413	.65696	.66885	.69742
TITULMA	.43430	.50292	.49508	.58555	.56771	.53677	.74840	.60257	.62083
ANOSESTM	.47333	.46733	.39035	.45770	.46461	.33717	.49378	.51198	.42661
INGPA3	.51111	.42292	.44591	.53711	.46564	.49787	.50959	.49852	.61392
INGPA3N	.55929	.48777	.47260	.55430	.46190	.46634	.58963	.60410	.64746
EDAD	.11984	.13088	.15244	.04377	.11543	.09772	.24577	.18481	.14251
EXPER	-.56127	-.63078	-.56986	-.52958	-.48950	-.41716	-.75222	-.93149	-.64636
QUEXPER	-.55200	-.61657	-.52609	-.53152	-.50298	-.42425	-.74685	-.94909	-.64520
CATPROD	.55998	.50580	.36550	.55214	.45720	.34639	.65098	.61640	.55321
MOVINTRA	-.04044	-.02194	-.08672	-.18725	-.17439	-.21875	-.20727	-.09706	-.48273

<u>ROCAPPA</u>	<u>TITULMA</u>	<u>ANOSESTM</u>	<u>INGPA3</u>	<u>INPGA3N</u>	<u>EDAD</u>	<u>EXPER</u>	<u>QUEXPER</u>	<u>CATPROD</u>	<u>MOVINTRA</u>
137.	137.	137.	134.	134.	137.	137.	137.	114.	135.
143.	144.	144.	140.	140.	144.	144.	144.	119.	141.
143.	144.	144.	140.	140.	144.	144.	144.	119.	141.
141.	142.	142.	138.	138.	142.	142.	142.	117.	139.
143.	144.	144.	140.	140.	144.	144.	144.	119.	141.
143.	144.	144.	140.	140.	144.	144.	144.	119.	141.
143.	144.	144.	140.	140.	144.	144.	144.	119.	141.
143.	144.	144.	140.	140.	144.	144.	144.	119.	141.
141.	141.	141.	138.	138.	141.	141.	141.	118.	141.
143.	143.	143.	140.	140.	143.	143.	143.	119.	141.
.55598	144.	144.	140.	140.	144.	144.	144.	119.	141.
.48840	.71918	144.	140.	140.	144.	144.	144.	114.	141.
.44396	.37203	.34122	140.	140.	140.	140.	140.	118.	138.
.58611	.53267	.50461	.85668	140.	140.	140.	140.	118.	138.
.00273	.03217	.02729	.05157	.05653	144.	144.	144.	119.	141.
-.50657	-.59519	-.69959	-.33456	-.47751	.37144	144.	144.	119.	141.
-.48911	-.54457	-.65872	-.32716	-.46127	.39901	.96997	144.	119.	141.
.81719	.53250	.49926	.61785	.66200	.09457	-.57683	-.56275	119.	118.
.47615	-.05093	-.02346	.02487	.07348	-.12576	-.04254	-.06094	.31012	141.

<u>ROCAPPA</u>	<u>TITULMA</u>	<u>ANOSESTM</u>	<u>INGPA3</u>	<u>INPGA3N</u>	<u>EDAD</u>	<u>EXPER</u>	<u>QUEXPER</u>	<u>CATPROD</u>	<u>MOVINTRA</u>
148.	148.	148.	145.	145.	148.	148.	148.	111.	148.
160.	160.	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
160.	160.	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
146.	146.	146.	144.	144.	146.	146.	146.	109.	146.
160.	160.	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
160.	160.	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
160.	160.	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
160.	160.	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
160.	160.	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
.49608	160.	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
.38750	.66287	160.	157.	157.	160.	160.	160.	119.	160.
.59933	.44572	.33245	157.	157.	157.	157.	157.	117.	157.
.67850	.49268	.38000	.89420	157.	157.	157.	157.	117.	157.
.10037	.21448	.18232	.08821	.13248	160.	160.	160.	119.	160.
-.64284	-.58202	-.56996	-.46564	-.55691	.06360	160.	160.	119.	160.
-.65578	-.55074	-.50882	-.46979	-.56100	.10050	.97313	160.	119.	160.
.69927	.51428	.47339	.62570	.65728	.07604	-.55968	-.57186	119.	119.
.29098	-.22258	-.09599	-.08401	-.03148	-.06759	.07732	.05995	.21109	160.

g) Submuestra + 48

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPPA</u>
ROCABPA	140.	140.	140.	134.	140.	140.	140.	139.	140.
RESTUABP	.65950	.149.	.149.	.140.	.149.	.149.	.149.	.148.	.146.
TITULABP	.65428	.81041	.149.	.140.	.149.	.149.	.149.	.148.	.146.
ROCABMA	.59079	.47705	.44640	.140.	.140.	.140.	.140.	.139.	.140.
RESTUABM	.54868	.62390	.51239	.71911	.149.	.149.	.149.	.148.	.146.
TITULABM	.48590	.47713	.54367	.53569	.64417	.149.	.149.	.148.	.146.
TITULPA	.55539	.59002	.58317	.56962	.56643	.52730	.149.	.148.	.146.
ANOSESTP	.62092	.62812	.52476	.56802	.62179	.45842	.80131	.148.	.145.
ROCAPPA1	.59998	.56919	.49295	.58427	.57942	.55253	.78104	.73765	.146.
ROCAPPA	.59010	.50533	.48574	.62220	.50214	.49753	.72615	.67819	.68162
TITULMA	.47597	.52166	.48479	.49436	.53725	.33976	.67072	.58709	.50401
ANOSESTM	.56031	.53521	.43676	.49888	.55993	.34323	.53516	.71639	.48917
INGPA3	.34356	.43957	.42982	.35872	.45704	.42757	.45411	.44666	.40519
INGPA3N	.53595	.52805	.49105	.52822	.54146	.48670	.65563	.61918	.54247
EDAD	-.00113	-.06955	-.01328	-.03283	-.04304	-.06848	.03896	.00932	.11386
EXPER	-.50400	-.47504	-.42281	-.44983	-.48523	-.41574	-.63518	-.81490	-.54792
QUEXPER	-.48151	-.46453	-.40802	-.43663	-.48643	-.40640	-.60237	-.78097	-.51434
CATPROD	.61085	.51546	.47573	.58740	.49382	.38292	.71988	.67303	.61665
MOVINTRA	-.02357	-.08766	-.01599	.03637	-.10452	-.07639	-.07950	-.08681	-.41097

h) Submuestra: Origen no rural

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPPA</u>
ROCABPA	268.	268.	268.	259.	268.	268.	268.	267.	266.
RESTUABP	.65285	.296.	.296.	.277.	.296.	.296.	.296.	.295.	.290.
TITULABP	.62125	.82254	.296.	.277.	.296.	.296.	.296.	.295.	.290.
ROCABMA	.48312	.47502	.46892	.277.	.277.	.277.	.277.	.276.	.274.
RESTUABM	.45881	.59452	.51675	.69668	.296.	.296.	.296.	.295.	.290.
TITULABM	.45799	.48179	.56361	.56806	.71441	.296.	.296.	.295.	.290.
TITULPA	.43548	.51829	.53272	.52300	.51269	.45045	.296.	.295.	.290.
ANOSESTP	.49870	.56358	.51219	.49663	.51966	.38080	.77225	.295.	.289.
ROCAPPA1	.46065	.49598	.48192	.54680	.54878	.51631	.70208	.63600	.290.
ROCAPPA	.47325	.44714	.47022	.52767	.47892	.46632	.66071	.58482	.64734
TITULMA	.40587	.48667	.49756	.50068	.55154	.38944	.67194	.57172	.53456
ANOSESTM	.41385	.48235	.41144	.41121	.50047	.31243	.50638	.62012	.41132
INGPA3	.30782	.35162	.38719	.36919	.41381	.39485	.40538	.38516	.43636
INGPA3N	.45697	.45569	.47006	.49335	.49561	.44587	.59340	.56375	.55030
EDAD	.21869	.22378	.21390	.23723	.21062	.19524	.23366	.12165	.22775
EXPER	-.22307	-.27119	-.24218	-.20770	-.23163	-.13734	-.42250	-.66307	-.32987
QUEXPER	-.19607	-.24069	-.20294	-.19104	-.22090	-.13887	-.37809	-.62661	-.30338
CATPROD	.45962	.43175	.40187	.47973	.44618	.34861	.66062	.57499	.53158
MOVINTRA	-.05345	-.12865	-.08511	-.10632	-.16052	-.13394	-.15155	-.15485	-.54116

<u>ROCAPPA</u>	<u>TITULMA</u>	<u>ANOSESTM</u>	<u>INGPA3</u>	<u>INPGA3N</u>	<u>EDAD</u>	<u>EXPER</u>	<u>QUEXPER</u>	<u>CATPROD</u>	<u>MOVINTRA</u>
140.	140.	140.	135.	135.	140.	139.	139.	104.	140.
146.	149.	149.	144.	144.	149.	148.	148.	110.	146.
146.	149.	149.	144.	144.	149.	148.	148.	110.	146.
140.	140.	140.	137.	137.	140.	139.	139.	106.	140.
146.	149.	149.	144.	144.	149.	148.	148.	110.	146.
146.	149.	149.	144.	144.	149.	148.	148.	110.	146.
146.	149.	149.	144.	144.	149.	148.	148.	110.	146.
145.	148.	148.	144.	144.	148.	148.	148.	110.	146.
146.	149.	149.	141.	141.	146.	145.	145.	108.	146
146.	149.	149.	141.	141.	146.	145.	145.	108.	146
.55142	149.	149.	144.	144.	149.	148.	148.	110.	146.
.47861	.69464	149	144.	144.	149.	148.	148.	110.	146.
.59413	.42154	.44706	144.	144.	144.	143.	143.	106.	141.
.77752	.57559	.54723	80675	144.	144.	143.	143.	106.	141.
.03896	.01525	-.00864	.04416	-.00649	149.	148.	148.	110.	146.
-.54203	-.47311	-.59339	-.34553	-.51906	.57198	148.	148.	109.	145.
-.52692	-.46749	-.55865	-.33845	-.50239	.60508	.99135	145.	148.	109.
.85498	.53169	.45598	.50582	.74459	-.11680	-.61276	-.59668	110.	108.
.38699	.05191	-.02011	.23588	.29468	-.09495	.01586	-.00811	.34023	146

<u>ROCAPPA</u>	<u>TITULMA</u>	<u>ANOSESTM</u>	<u>INGPA3</u>	<u>INPGA3N</u>	<u>EDAD</u>	<u>EXPER</u>	<u>QUEXPER</u>	<u>CATPROD</u>	<u>MOVINTRA</u>
268.	268.	268.	261.	261.	268.	267.	267.	212.	266.
292.	296.	296.	288.	288.	296.	295.	295.	231.	290.
292.	296.	296.	288.	288.	296.	295.	295.	231.	290.
276.	277.	277.	271.	271.	277.	276.	276.	219.	274.
292.	296.	296.	288.	288.	296.	295.	295.	231.	290.
292.	296.	296.	288.	288.	296.	295.	295.	231.	290.
292.	296.	296.	288.	288.	296.	295.	295.	231.	290.
291.	295.	295.	287.	287.	295.	295.	295.	230.	289.
290.	290.	290.	283.	283.	290.	289.	289.	228.	290.
292.	292.	292.	285.	285.	292.	291.	291.	229.	290.
.51927	296.	296.	288.	288.	296.	295.	295.	231.	290.
.38693	.65760	296.	288.	288.	296.	295.	295.	231.	290.
.53462	.37680	.33674	288.	288.	296.	295.	295.	231.	290.
.68903	.52874	.45469	.84276	288.	288.	287.	287.	226.	283.
24403	.17909	.09980	.13123	.16002	296.	295.	295.	231.	290.
-.28620	-.33182	-.45980	-.19933	-.31811	.63811	295.	295.	230.	289.
-.26108	-.27303	-.38661	-.19079	-.29478	.67563	.96892	295.	230.	289.
.77480	.49469	.43383	.52211	.66526	.22156	-.28460	-.25505	231.	228.
.29007	-.09521	-.08955	.04452	.07282	-.01649	.09877	.09311	.22113	290.

i) Submuestra: Origen rural

	<u>ROCAPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCAPMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPP</u>
ROCAPA	157.	157.	157.	151.	157.	157.	157.	157.	157.
RESTUABP	.49314	.157.	.157.	.151.	.157.	.157.	.157.	.157.	.157.
TITULABP	.36447	.63011	.157.	.151.	.157.	.157.	.157.	.157.	.157.
ROCAPMA	.73506	.46374	.45560	.151.	.151.	.151.	.151.	.151.	.151.
RESTUABM	.54490	.70946	.55912	.63926	.157.	.157.	.157.	.157.	.157.
TITULABM	.43108	.48806	.66840	.64340	.76389	.157.	.157.	.157.	.157.
TITULPA	.42705	.50782	.55570	.56916	.55064	.70126	.157.	.157.	.157.
ANOSESTP	.49158	.61208	.50175	.55044	.57157	.56156	.75642	.157.	.157.
ROCAPP1	.47424	.36797	.45342	.64107	.49833	.62917	.73807	.62755	.157.
ROCAPP2	.43901	.38335	.32964	.50887	.39105	.45462	.49773	.55653	.5792
TITULMA	.38643	.39709	.33539	.44517	.47553	.49962	.73071	.49401	.5547
ANOSESTM	.52103	.44664	.36834	.55608	.52964	.41171	.48885	.56558	.4801
INGPA3	.38080	.23714	.31191	.35186	.32757	.45146	.39587	.36605	.5066
INGPA3N	.38582	.20320	.25234	.32750	.26953	.39476	.35433	.32977	.4606
EDAD	.15246	.29128	.19467	.15730	.23861	.16268	.25761	.25148	.2252
EXPER	-.12633	-.05781	-.09064	-.15523	-.08673	-.15558	-.17183	-.31453	-.1312
QUEXPER	-.10894	-.04246	-.07105	-.13076	-.08476	-.12918	-.14137	-.28417	-.1103
CATPROD	.38123	.32319	.35333	.48629	.34893	.45692	.49663	.45951	.5357
MOVINTRA	.02865	.07151	-.07658	-.06536	-.05098	-.10948	-.16948	.00974	-.3394

j) Submuestra: Asalariados del sector central

	<u>ROCAPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCAPMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPP</u>
ROCAPA	242.	242.	242.	235.	242.	242.	242.	241.	241.
RESTUABP	.72198	.258.	.258.	.245.	.258.	.258.	.258.	.257.	.255.
TITULABP	.67174	.81485	.258.	.245.	.258.	.258.	.258.	.257.	.255.
ROCAPMA	.50911	.51451	.53422	.245.	.245.	.245.	.245.	.244.	.244.
RESTUABM	.54758	.66243	.61501	.71661	.258.	.258.	.258.	.257.	.255.
TITULABM	.52530	.53809	.64330	.66973	.83490	.258.	.258.	.257.	.255.
TITULPA	.49329	.58969	.60360	.58743	.57506	.54726	.258.	.257.	.255.
ANOSESTP	.57018	.63967	.56749	.55928	.57076	.46409	.79088	.257.	.254.
ROCAPP1	.48977	.56284	.56886	.59430	.58049	.54575	.75649	.65242	.255.
ROCAPP2	.55416	.55162	.54385	.54761	.52067	.49137	.74809	.68465	.6705
TITULMA	.48223	.56812	.57287	.53220	.56966	.48615	.68861	.59197	.5658
ANOSESTM	.47190	.49957	.44871	.45157	.51635	.38841	.52530	.65482	.4419
INGPA3	.39593	.41161	.41879	.37894	.40320	.37688	.54551	.48819	.4871
INGPA3N	.50887	.49884	.48751	.46143	.48316	.45522	.66601	.62221	.5697
EDAD	.20638	.22513	.19035	.22035	.18636	.15787	.18498	.09653	.2162
EXPER	-.27169	-.30614	-.28320	-.24403	-.26781	-.21126	-.44602	-.64985	-.3275
QUEXPER	-.23218	-.26004	-.23503	-.21275	-.24517	-.19962	-.38977	-.59512	-.2822
CATPROD	.55419	.54529	.47473	.50351	.51273	.43694	.74927	.68371	.6031
MOVINTRA	.04248	-.05271	-.06913	-.09638	-.11235	-.10341	-.06323	-.00865	-.4637

k) Submuestra: Asalariados del sector periférico

	ROCABPA	RESTUABP	TITULABP	ROCABMA	RESTUABM	TITULABM	TITULPA	ANOSESTP	ROCAPPA
ROCABPA	91.	91.	91.	86.	91.	91.	91.	91.	91.
RESTUABP	.48181	.98.	.98.	.90.	.98.	.98.	.98.	.98.	.98.
TITULABP	.42429	.78633	.98.	.90.	.98.	.98.	.98.	.98.	.98.
ROCABMA	.57759	.45794	.33481	.90.	.90.	.90.	.90.	.90.	.90.
RESTUABM	.37560	.60457	.39274	.59463	.98.	.98.	.98.	.98.	.98.
TITULABM	.30572	.41956	.32301	.64972	.78175	.98.	.98.	.98.	.98.
TITULPA	.40757	.50772	.51369	.37494	.47347	.40669	.98.	.98.	.98.
ANOSESTP	.52927	.66234	.57109	.41439	.51859	.33419	.80413	.98.	.98.
ROCAPPA1	.49547	.46128	.36596	.53023	.47862	.47396	.74184	.69976	.96.
ROCAPPA	.40137	.38016	.35501	.57575	.39919	.48138	.63709	.63622	.69709
TITULMA	.33023	.36637	.34121	.38808	.43692	.38900	.80409	.57998	.64957
ANOSESTM	.43823	.59736	.47091	.52510	.59234	.37025	.57626	.63651	.58318
INGPA3	.41604	.43690	.56180	.51399	.47313	.57354	.69171	.60973	.57677
INGPA3N	.44588	.34396	.44772	.49315	.41967	.49750	.61702	.54914	.56278
EDAD	-.09359	.10157	.11445	-.00511	.12460	.11965	.13125	.05232	-.02233
EXPER	-.42455	-.36720	-.29578	-.27656	-.25256	-.13224	-.43965	-.63274	-.48777
QUEXPER	-.40240	-.34443	-.27378	-.28187	-.25120	-.13481	-.40243	-.60098	-.45578
CATPROD	.48147	.35583	.35512	.57039	.35437	.41953	.55558	.55733	.57617
MOVINTRA	-.00976	.00861	.08039	.18907	.01546	.13387	.04924	.09504	-.15642

l) Submuestra: Asalariados

	ROCABPA	RESTUABP	TITULABP	ROCABMA	RESTUABM	TITULABM	TITULPA	ANOSESTP	ROCAPPA
ROCABPA	254.	254.	254.	244.	254.	254.	254.	254.	253.
RESTUABP	.63830	.272.	.272.	.256.	.272.	.272.	.272.	.272.	.270.
TITULABP	.58235	.78747	.272.	.256.	.272.	.272.	.272.	.272.	.270.
ROCABMA	.55914	.48780	.46083	.256.	.256.	.256.	.256.	.256.	.255.
RESTUABM	.54761	.68228	.60316	.65904	.272.	.272.	.272.	.272.	.270.
TITULABM	.48643	.53626	.60738	.57971	.81491	.272.	.272.	.272.	.270.
TITULPA	.49081	.56135	.55326	.52880	.54654	.49385	.272.	.272.	.270.
ANOSESTP	.57941	.63096	.52765	.54065	.57146	.42772	.78086	.272.	.270.
ROCAPPA1	.45606	.49965	.47788	.50860	.52722	.45441	.73799	.61583	.270.
ROCAPPA	.51736	.43949	.42376	.48744	.43286	.41290	.68947	.63550	.57767
TITULMA	.45563	.52626	.53536	.54316	.58034	.48558	.67948	.60308	.55607
ANOSESTM	.53801	.54674	.48280	.54495	.60194	.44551	.57933	.71305	.50140
INGPA3	.43043	.40925	.44987	.41795	.42726	.38425	.67478	.58126	.53931
INGPA3N	.52482	.44444	.44455	.45637	.45236	.40809	.69451	.62752	.56267
EDAD	.10411	.13732	.10695	.11228	.11455	.07568	.10236	.02940	.09322
EXPER	-.33460	-.34988	-.29796	-.29985	-.32445	-.25016	-.49101	-.69340	-.38288
QUEXPER	-.30459	-.31722	-.26100	-.27211	-.30307	-.23547	-.43175	-.64318	-.34055
CATPROD	.53811	.46415	.38983	.50899	.45054	.37315	.68267	.64005	.56725
MOVINTRA	.09496	-.03817	-.03263	.00910	-.07454	-.01979	-.01029	.05843	-.41153

<u>ROCAPPA</u>	<u>TITULMA</u>	<u>ANOSESTM</u>	<u>INGPA3</u>	<u>INPGA3N</u>	<u>EDAD</u>	<u>EXPER</u>	<u>QUEXPER</u>	<u>CATPROD</u>	<u>MOVINTRA</u>
91.	91.	91.	89.	89.	91.	91.	91.	84.	91.
96.	98.	98.	95.	95.	98.	98.	98.	90.	96.
96.	98.	98.	95.	95.	98.	98.	98.	90.	96.
89.	90.	90.	88.	88.	90.	90.	90.	83.	89.
96.	98.	98.	95.	95.	98.	98.	98.	90.	96.
96.	98.	98.	95.	95.	98.	98.	98.	90.	96.
96.	98.	98.	95.	95.	98.	98.	98.	90.	96.
96.	98.	98.	94.	94.	96.	96.	96.	89.	96.
96.	98.	98.	94.	94.	96.	96.	96.	89.	96.
.51921	98.	98.	95.	95.	98.	98.	98.	90.	96.
.43710	.68523	98.	95.	95.	98.	98.	98.	90.	96.
.72244	.55391	.41252	95.	95.	95.	95.	95.	88.	94.
.71418	.49335	.35530	.95188	95.	95.	95.	95.	88.	94.
-.11768	.03724	.00006	.01412	-.02232	98.	98.	98.	90.	96.
-.51786	-.36163	-.42852	-.39028	-.37862	.74020	98.	98.	90.	96.
-.51215	-.33110	-.41632	-.37100	-.36028	-.75549	.99047	98.	90.	96.
.85162	.48282	.41614	.68688	.67322	-.14689	-.48688	-.48688	90.	89.
.59916	-.01011	-.04909	.34464	.34879	-.13719	-.16876	-.19657	.57378	96.

<u>ROCAPPA</u>	<u>TITULMA</u>	<u>ANOSESTM</u>	<u>INGPA3</u>	<u>INPGA3N</u>	<u>EDAD</u>	<u>EXPER</u>	<u>QUEXPER</u>	<u>CATPROD</u>	<u>MOVINTRA</u>
254.	254.	254.	249.	249.	254.	254.	254.	246.	253.
271.	272.	272.	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
271.	272.	272.	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
256.	256.	256.	252.	252.	256.	256.	256.	250.	255.
271.	272.	272.	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
271.	272.	272.	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
271.	272.	272.	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
271.	272.	272.	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
270.	270.	270.	265.	265.	270.	270.	270.	261.	270.
271.	271.	271.	266.	266.	271.	271.	271.	262.	270.
.50853	272.	272.	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
.43495	.74923	272.	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
.64944	.48978	.42813	267.	267.	272.	272.	272.	263.	270.
.71443	.54169	.47955	.92412	267.	272.	272.	272.	263.	270.
-.00326	.05127	.06932	-.00407	.00336	272.	272.	272.	263.	270.
-.46062	-.41051	-.47665	-.42164	-.45037	.69094	272.	272.	263.	270.
-.43215	-.34346	-.40888	-.38800	-.42007	.72674	.97423	272.	263.	270.
.81159	.49767	.46292	.61022	.67593	.01321	-.44709	-.41994	263.	261.
.50622	-.01993	-.04469	.16084	.20922	-.10053	-.10886	-.12173	.31208	270.

m) Submuestra: Administración

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPPA</u>
ROCABPA	72.	72.	72.	70	72.	72.	72.	71.	72
RESTUABP	.78158	75.	75.	71.	75.	75.	75.	74.	74
TITULABP	.72371	.84728	75.	71.	75.	75.	75.	74.	74
ROCABMA	.53592	.58270	.59117	71.	71.	71.	71.	70.	71
RESTUABM	.49938	.61657	.59012	.78338	75.	75.	75.	74.	74
TITULABM	.51575	.52498	.63106	.77921	.86202	75.	75.	74.	74
TITULPA	.54736	.66522	.68445	.69950	.66709	.61418	75.	74.	74
ANOSESTP	.61740	.74545	.69397	.63929	.61990	.52628	.85165	74.	73
ROCAPPA1	.61665	.66053	.61926	.71919	.67955	.63720	.77453	.77080	74
ROCAPPA	.60196	.71622	.64154	.69164	.66465	.57626	.82078	.79810	.81266
TITULMA	.54226	.59034	.57177	.50495	.55058	.49439	.76950	.61395	.61652
ANOSESTM	.39191	.48372	.42762	.36734	.38459	.29954	.52019	.56814	.44122
INGPA3	.41924	.45134	.39814	.38696	.42992	.40620	.39762	.38217	.41637
INGPA3N	.55948	.59783	.56984	.57133	.60970	.58854	.64345	.63384	.58839
EDAD	.21349	.27856	.21644	.30715	.31100	.27412	.25344	.16959	.25665
EXPER	-.31932	-.34755	-.35959	-.21935	-.18146	-.13758	-.41691	-.57801	-.35649
QUEXPER	-.27431	-.29353	-.31342	-.19588	-.15366	-.12942	-.37653	-.52431	-.31844
CATPROD	.68446	.73753	.68766	.70215	.71484	.67933	.86017	.80273	.74002
MOVINTRA	-.10387	.01024	-.03725	-.13885	-.10248	-.16962	-.01782	-.04332	-.40974

n) Submuestra: Por cuenta propia

	<u>ROCABPA</u>	<u>RESTUABP</u>	<u>TITULABP</u>	<u>ROCABMA</u>	<u>RESTUABM</u>	<u>TITULABM</u>	<u>TITULPA</u>	<u>ANOSESTP</u>	<u>ROCAPPA</u>
ROCABPA	92.	92.	92.	89.	92.	92.	92.	92.	91.
RESTUABP	.64855	97.	97.	93.	97.	97.	97.	97.	96.
TITULABP	.58996	.80205	97.	93.	97.	97.	97.	97.	96.
ROCABMA	.67590	.52165	.42885	93.	93.	93.	93.	93.	92.
RESTUABM	.49779	.62552	.42468	.70624	97.	97.	97.	97.	96.
TITULABM	.51835	.55584	.63503	.48901	.57658	97.	97.	97.	96.
TITULPA	.56114	.55641	.50823	.56625	.52945	.56128	97.	97.	96.
ANOSESTP	.53543	.55842	.48843	.53415	.57664	.50553	.81012	97.	96.
ROCAPPA1	.51933	.38824	.38372	.56662	.53320	.61262	.61917	.64662	96.
ROCAPPA	.46619	.43614	.41501	.50804	.49005	.55943	.44850	.44864	.60643
TITULMA	.41941	.43938	.38235	.53373	.62498	.39835	.68518	.59608	.50213
ANOSESTM	.46596	.49082	.35341	.44688	.52288	.31673	.49594	.50474	.38054
INGPA3	.29835	.40563	.46183	.39448	.49513	.44056	.33106	.39212	.46346
INGPA3N	.42452	.45481	.47668	.46455	.47872	.45350	.43374	.47025	.52857
EDAD	.05612	.10993	.08205	.06916	.13818	.11828	.14234	.08149	.16191
EXPER	-.31016	-.29781	-.27154	-.32201	-.28819	-.25488	-.44548	-.62378	-.31921
QUEXPER	-.29800	-.28306	-.24274	-.30943	-.28427	-.24589	-.40957	-.57294	-.30586
CATPROD	.33787	.36518	.42607	.38847	.30724	.30461	.53803	.52116	.36647
MOVINTRA	-.19360	-.08544	-.09907	-.23775	-.21635	-.25134	-.35307	-.39175	-.68990

ROCAPPA	TITULMA	ANOSESTM	INGPA3	INPGA3N	EDAD	EXPER	QUEXPER	CATPROD	MOVINTRA
72.	72.	72.	71.	71.	72.	71.	71.	48.	72.
74.	75.	75.	74.	74.	75.	74.	74.	49.	74.
74.	75.	75.	74.	74.	75.	74.	74.	49.	74.
71.	71.	71.	71.	71.	72.	71.	71.	48.	72.
74.	75.	75.	74.	74.	75.	74.	74.	49.	74.
74.	75.	75.	74.	74.	75.	74.	74.	49.	74.
74.	75.	75.	74.	74.	75.	74.	74.	49.	74.
73.	74.	74.	73.	73.	74.	74.	74.	48.	73.
74.	74.	74.	73.	73.	74.	74.	74.	48.	73.
74.	74.	74.	73.	73.	74.	74.	74.	48.	73.
.64782	75.	75.	74.	74.	75.	74.	74.	49.	74.
.52622	.60556	75.	74.	74.	75.	74.	74.	49.	74.
.44505	.37835	.30558	74.	74.	75.	74.	74.	49.	74.
.67671	.58689	.47221	.83986	74.	75.	74.	74.	49.	74.
.25912	.16801	-.01883	-.04402	-.01283	75.	74.	74.	49.	74.
.39831	-.35143	-.57324	-.32970	-.48128	.66522	74.	74.	48.	73.
.38072	-.30451	-.46456	-.32013	-.47477	.73354	.96801	74.	48.	73.
.87770	.65781	.57950	.78784	.76779	.23702	-.44890	-.42334	49.	49.
.19859	-.02282	.08166	.00056	.07497	-.02603	-.02900	-.06776	.19291	74.

ROCAPPA	TITULMA	ANOSESTM	INGPA3	INPGA3N	EDAD	EXPER	QUEXPER	CATPROD	MOVINTRA
92.	92.	92.	88.	88.	92.	92.	92.	32.	91.
97.	97.	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
97.	97.	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
93.	93.	93.	90.	90.	93.	93.	93.	31.	92.
97.	97.	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
97.	97.	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
97.	97.	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
97.	97.	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
96.	96.	96.	92.	92.	96.	96.	96.	32.	96.
97.	97.	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
.40873	97.	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
.30023	.63024	97.	93.	93.	97.	97.	97.	32.	96.
.57034	.39875	.42499	93.	93.	97.	97.	97.	31.	92.
.61075	.45775	.43739	.82293	93.	97.	97.	97.	31.	92.
.15372	.16380	.12956	.16474	.09927	97.	97.	97.	32.	96.
-.18798	-.28146	-.24550	-.13307	-.24014	.72817	97.	97.	32.	96.
-.18390	-.26092	-.24316	-.13119	-.21880	.75366	.98503	97.	32.	96.
.59423	.59237	.41691	.43289	.65785	.01049	-.31615	-.31456	32.	32.
.15722	-.23583	-.19768	-.05819	-.10208	-.06212	.22172	.20927	.19006	96.

**APENDICE C. COEFICIENTES DE REGRESION METRICOS Y STANDARDIZADOS DE
LOS INGRESOS Y SU LN SOBRE EL ORIGEN SOCIAL, LA EDUCACION Y LA
OCUPACION. ECUACIONES REDUCIDAS Y ESTRUCTURALES PARA LAS DIVERSAS
SUBMUESTRAS**

CUADRO C.1.

ECUACIONES DE REGRESION, INGRESOS Y LN DE LOS INGRESOS, INCIE, TODA LA MUESTRA (n = 412) (1)

VARIABLES DEPENDIENTES		VARIABLES INDEPENDIENTES							C*	R ²	
		EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	EDUCACION OCUPACION	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA			OCUPACION ACTUAL
A) INGRESOS	a)	1,81/.248 (.144)	.389/.222 (.106)							12,5	186
	b)	.939/.128 (.471)	.254/.145 (.108)	1,50/.272 (.323)						8,97	227
	c)	.754/.102 (.460)	.169/.096 (.106)	.655/.118 (.354)	.437/.299 (.085)					9,54	274
	d)	ns	ns	.578/.103 (.352)	.368/.252 (.087)	1,27/.176 (.432)				8,81	289
	e)	ns	ns	ns	.168/.115 (.089)	1,08/.149 (.411)	ns	ns	.566/.372 (.089)	.293	354
	f) ^x	.930/.127 (.387)	ns	ns	—	—	—	—	.681/.447 (.08)	.134	332
	g) ^x	ns	ns	ns	.183/.125 (.08)	1,26/.174 (.36)	ns	ns	.587/.385 (.08)	1,16	353

(⁰) Orden de introducción inverso

(1) Coeficiente métrico/Coeficiente standarizado (error típico)

(^x) Constante

CUADRO C.1. (Continuación)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	EDUCACION	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
B) In INGRESOS a)	.034/.236 (.008)	.012/.362 (.001)							2,7	300
b)	ns	.0085/.248 (.001)	.043/.401						2,59	392
c)	ns	.07/.202 (.002)	.028/.256 (.006)	.008/.283 (.001)					2,60	434
d)	ns	.066/.193 (.001)	.036/.245 (.006)	.007/.248 (.001)	.018/.132 (.007)				2,60	443
e)	ns	.004/.118 (.001)	.013/.124 (.005)	.002/.080 (.001)	.014/.10 (.007)	ns	ns	.0136/.456 (.001)	2,39	541
f) [^]	ns	.005/.147 (.001)	.019/.177 (.005)	—	—	—	—	.015/.503	2,37	530
g) [^]	ns	.004/.113 (.001)	ns	.003/.105 (.001)	.011/.076 (.006)	ns	.016/.112 (.006)	.014/.479 (.001)	2,36	542

([^]) Orden de introducción inverso

ECUACIONES DE REGRESION, INGRESOS Y LN INGRESOS, INCIE, PADRES DE E.G.B. DE MENOS DE 45 AÑOS (N = 190)

E.G.B. - 45, n = 190

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
A) INGRESOS	a) 1,32/.163 (.661)	.493/.262 (.149)							11,6	154
	b) ns	.372/.203 (.149)	1,64/.282 (.471)						7,4	201
	c) ns	.286/.156 (.141)	ns	.618/.398 (.113)					7,2	302
	d) ns	.261/.143 (.139)	ns	.519/.334 (.119)	1,69/.218 (.673)	ns	ns		6,8	323
	e) ns	ns	ns	.380/.245 (.125)	1,46/.188 (.665)	ns	ns	.392/.243 (.131)	11,9	352
	f) ^x ns	ns	.949/.162 (.622)	—	—	—	—	.682/.423 (.116)	.664	286
	g) ^x ns	ns	ns	.400/.258 (.121)	ns	1,23/.158 (.556)	ns	.432/.268 (.123)	3,60	344

(^x) Orden inverso

CUADRO C.3. (Continuación)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
B) ln INGRESOS a)	.034/.221 (.011)	.012/.342 (.002)							2,71	259
b)	ns	.008/.247 (.002)	.045/.406 (.008)						2,59	358
c)	ns	.007/.206 (.001)	.027/.251 (.008)	.010/.347 (.002)					2,59	434
d)	ns	.007/.194 (.002)	.027/.243 (.008)	.008/.293 (.002)	.027/.182 (.011)	ns	ns		2,59	449
e)	ns	.005/.131 (.002)	.019/.177 (.008)	.005/.171 (.002)	.021/.142 (.011)	ns	ns	.010/.330	2,44	502
f) [*]	ns	.0046/.133 (.002)	.025/.232 (.007)	—	—	—	—	.013/.435 (.002)	2,40	470
g) [*]	ns	.0041/.119 (.002)	ns	.006/.203 (.002)	ns	ns	.018/.119 (.009)	.011/.357 (.002)	2,42	495

(*) Orden inverso

ECUACIONES DE REGRESION, INGRESOS Y LN INGRESOS, INCIE, PADRES DE E.G.B. DE MAS DE 45 AÑOS (n = 175)

E.G.B. + 45, n = 175

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES									C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
A) INGRESOS	a) ns	.634/.536 (.08)								11,04	287
	b) ns	.369/.308 (.103)	1,33/.358 (.321)							9,61	364
	c) ns	.296/.247 (.105)	.841/.226 (.364)	.263/.249 (.098)						9,83	394
	d) ns	.218/.182 (.111)	.822/.221 (.361)	.198/.188 (.102)	ns	.187/.171 (.09)	ns			7,76	410
	e) ns	.201/.168 (.100)	ns	ns	ns	ns	ns	.507/.489		11,5	524
	f) ^λ ns	.246/.204 (.091)	ns	—	—	—	—	.545/.525		13,9	519
	g) ^λ ns	.206/.171	ns	ns	ns	ns	ns	.519/.500		8,26	523

(^λ) Orden inverso

CUADRO C.4. (Continuación)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES									C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
B) In INGRESOS a)	ns	.018/.566 (.002)								2,62	320
b)	ns	.011/.327 (.002)	.038/.374 (.008)							2,58	400
c)	ns	.088/.268 (.002)	.024/.244 (.009)	.007/.243 (.002)						2,59	432
d)	ns	.088/.268 (.002)	.024/.244 (.009)	.007/.243 (.002)	ns	ns	ns			2,59	432
e)	ns	.067/.209 (.002)	ns	ns	ns	ns	.016/.550 (.002)			2,35	583
f) [^]	ns	.007/.217 (.001)	ns	—	—	—	—	.016/.564 (.002)		2,34	583
g) ^x	ns	.007/.220 (.002)	ns	ns	ns	ns	ns	.016/.585 (.002)		2,32	583

(*) Orden inverso

ECUACIONES DE REGRESION, INGRESOS Y LN INGRESOS, INCIE, MENOS DE 42 AÑOS (n = 140)

- 42, n = 140

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
A) INGRESOS	a) ns	.624/.341 (.150)							13,4	116
	b) ns	.365/.200 (.171)	1,45/.270 (.505)						9,98	169
	c) ns	.284/.156 (.168)	ns	.479/.288 (.155)					8,67	226
	d) ns	.284/.156 (.168)	ns	.479/.288 (.155)	ns	ns	ns	—	8,67	226
	e) ns	ns	ns	.353/.212 (.162)	ns	ns	ns	.392/.234	2,58	258
	f) ^x ns	ns	1,02/.189 (.497)	—	—	—	—	.567/.339 (.154)	4,4	221
	g) ^x ns	ns	ns	.340/.205 (.159)	1,20/.160 (.704)	ns	ns	.414/.248 (.160)	5,8	259

(^x) Orden inverso

CUADRO C.5. (Continuación)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
B) In INGRESOS a)	.032/.205 (.015)	.011/.325 (.003)							2,7	228
b)	ns	.008/.227 (.003)	.042/.408 (.009)						2,6	325
c)	ns	.007/.193 (.003)	.03/.283 (.010)	.009/.288 (.002)					2,6	382
d)	ns	.006/.169 (.003)	.028/.275 (.009)	.007/.230 (.002)	.035/.247 (.019)	ns	ns	—	2,6	384
e)	ns	ns	.020/.200	.005/.152	.025/.178 (.015)	ns	ns	.009/.294	2,5	455
f) ^x	ns	ns	.031/.305 (.008)	—	—	—	—	.013/.422 (.002)	2,5	411
g) ^x	ns	ns	ns	.006/.197 (.002)	ns	ns	.031/.225 (.011)	.012/.370 (.002)	2,47	433

(^x) Orden inverso

ECUACIONES DE REGRESION, INGRESOS Y LN INGRESOS, INCIE, ENTRE 42 Y 48 AÑOS (n = 130)

42 - 48, n = 130

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
A) INGRESOS	a) ns	.797/.511 (.114)							7,93	261
	b) ns	.542/.347 (.135)	1,39/.281 (.130)						4,8	313
	c) ns	.427/.273 (.125)	ns	.615/.475 (.114)					5,5	434
	d) ns	.427/.273 (.125)	ns	.615/.475 (.114)	ns	ns	ns	—	5,5	434
	e) ns	.378/.242 (.123)	ns	.448/.346 (.123)	ns	ns	ns	.409/.289 (.133)	—1,49	471
	f) ^x ns	.440/.282 (.115)	ns	—	—	—	—	.647/.458 (.104)	—5,70	419
	g) ^x ns	.280/.179 (.126)	ns	.354/.274 (.120)	ns	ns	ns	.362/.256	—3,24	474

(^x) Orden inverso

CUADRO C.6. (Continuación)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
B) In INGRESOS a)	ns	.018/.559 (.002)							2,67	312
b)	ns	.011/.331 (.002)	.041/.392 (.008)						2,58	414
c)	ns	.008/.267	.016/.151 (.009)	.011/.414 (.002)					2,59	506
d)	ns	.008/.267	.016/.151 (.009)	.011/.414 (.002)	ns	ns	ns	—	2,59	506
e)	ns	.007/.229 (.002)	ns	.007/.255 (.002)	ns	ns	ns	.011/.356 (.002)	2,4	561
f) ^x	ns	.008/.250 (.002)	ns	—	—	—	—	.014/.467 (.002)	2,35	533
g) ^x	ns	.007/.216	ns	.007/.243 (.002)	ns	ns	ns	.011/.362	2,39	563

(^x) Orden inverso

ECUACIONES DE REGRESION, INGRESOS Y LN INGRESOS, INCIE, MAS DE 48 AÑOS (n = 140)

+ 48, n = 140

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES									C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
A) INGRESOS	a) 3,33/.439 (.607)	ns								16,60	173
	b) 1,99/.262 (.742)	ns	1,75/.282 (.608)							9,21	241
	c) 1,99/.262 (.742)	ns	1,75/.282 (.608)	ns						9,21	241
	d) ns	ns	1,22/.196 (.648)	ns	1,73/.225 (.78)	ns	ns	—		7,32	267
	e) 1,44/.190 (.760)	.417/.218 (.190)	1,21/.158 (.723)	ns	ns	ns	2,04/.251 (.811)	.865/.559 (.147)	—5,22	438	
	f) ^x 1,42/.186 (.603)	ns	ns	—	—	—	—	.772/.500 (.122)	—4,60	378	
	g) ^x ns	ns	ns	ns	ns	ns	1,72/.211 (.636)	.762/.493 (.100)	—8,26	387	

(^x) Orden inverso

CUADRO C.7 (Continuación)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
B) ln INGRESOS a)	.043/.309 (.013)	.011/.332 (.003)							2,62	341
b)	.021/.149 (.015)	.006/.181 (.003)	.047/.413 (.010)						2,53	431
c)	.021/.149 (.015)	.006/.181 (.003)	.047/.413 (.010)	ns					2,53	431
d)	ns	ns	.040/.350 (.010)	ns	ns	.006/.197 (.005)	ns	—	2,45	454
e)	.017/.127 (.010)	ns	ns	ns	ns	ns	.031/.208 (.011)	.019/.659 (.002)	2,26	652
f) ^x	.020/.145 (.009)	ns	—	—	—	—		.018/.641 (.002)	2,32	632
g) ^x	ns	ns	ns	ns	.018/.127 (.009)	ns	.026/.174 (.098)	.018/.63 (.002)	2,25	654

(*) Orden inverso

ECUACIONES DE REGRESION, INGRESOS Y LN INGRESOS, INCIE, EMPRESA PRIVADA (n = 250)

Empresa privada, n = 250

VARIABLES DEPENDIENTES		VARIABLES INDEPENDIENTES							C	R ²	
		EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA			OCUPACION ACTUAL
A) INGRESOS	a)	1,15/.227 (.375)	.342/.285 (.089)							13,1	215
	b)	ns	.178/.147 (.084)	1,83/.480 (.263)						9,1	347
	c)	ns	.145/.121* (.08)	1,32/.347 (.260)	.326/.281 (.076)					8,6	393
	d)	ns	.145/.121* (.08)	1,32/.347 (.260)	.326/.281 (.076)	ns	ns	ns		8,6	393
	e)	ns	ns	.714/.187 (.275)	.192/.165 (.07)	ns	ns	ns	.459/.417	3,15	483
	f)*	ns	ns	1,04/.273 (.228)	—	—	—	—	.524/.476 (.066)	3,45	466
	g)	ns	ns	ns	.213/.184 (.073)	ns	ns	ns	.522/.474	2,98	475

(*) Orden inverso

(*) No significativo

CUADRO C.8. (Continuación)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
B) In INGRESOS a)	.024/.184 (.009)	.015/.407 (.002)							2,64	295
b)	ns	.008/.267 (.006)	.048/.487 (.006)						2,53	431
c)	ns	.007/.242 (.002)	.36/.365 (.007)	.008/.289 (.002)					2,52	471
d)	ns	.036/.365 (.002)	.036/.365 (.007)	.008/.289 (.002)	ns	ns	ns	—	2,52	471
e)	ns	.004/.139 (.002)	.019/.189 (.006)	.004/.131 (.002)	ns	ns	ns	.0133/.460 (.002)	2,36	579
f)*	ns	.004/.138 (.001)	.023/.228 (.005)	—	—	—	—	.0144/.498 (.001)	2,36	57
g)*	ns	.004/.132 (.002)	ns	.0046/.152 (.002)	ns	ns	.014/.110 (.006)	.0148/.510 (.001)	2,34	57

* Orden inverso

CUADRO C.9. Ecuaciones de regresión, ingresos y ln ingresos, INCIE, por cuenta propia (n= 90).

Por cuenta propia, = 90

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
A) INGRESOS	a) 4,63/.409 (1,12)	ns							23,2	167
	b) 3,12/.275 (1,12)	ns	2,33/239 (1,14)						10,03	207
	c) 2,96/.261 (1,27)	ns	ns	.759/350 (.265)					10,1	278
	d) ns	ns	ns	.606/.280 (.270)	2,91/.276 (1,37)				8,5	316
	e) ns	ns	ns	ns	2,35/.223 (1,30)	ns	ns	1,11/.374 (.338)	-30,0	376
	f)* 2,24/.198 (1,1)	ns	ns	—	—	—	—	1,44/.484 (.269)	-35,1	357
	g)* ns	ns	ns	ns	ns	ns	3,67/.279 (1,16)	1,44/.486 (.263)	-51,5	396

* Orden inverso

CUADRO C.9. (Cont.).

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ²	
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
B) ln INGRESOS											
a)	.077/.451 (.016)	ns								3,11	203
b)	.045/.266 (.010)	ns	.048/331 (.016)							2,86	278
c)	.043/.252 (.018)	ns	ns	.012/.359 (.004)						2,84	353
d)	.043/.252 (.018)	ns	ns	.012/.159 (.004)	ns	ns	ns	—		484	353
e)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	.0380/.191 (.019)	.018/.405		2,05	473*
f)*	ns	ns	.0378/.257	—	—	—	—	.022/.495		2,09	426
g)*	ns	ns	ns	ns	ns	ns	.056/.283 (.016)	.0235/.526 (.003)		1,93	446

* Orden inverso

** Está acumulada la varianza de los no significativos. Por eso más varianza con menos coeficientes.

CUADRO C.11. Ecuaciones de regresión, ingresos y ln ingresos, INCIE, asalariados del sector central (n₃ 242).**Sector central, asalariados, n= 242.**

VARIABLES DEPENDIENTES	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL	C	R ²
A) INGRESOS										
a)	1,60/.262 (.522)	.316/.206 (.131)							15,5	190
b)	ns	ns	1,54/.339 (.339)						10,6	256
c)	ns	ns	.968/.213 (.367)	.327/.270 (.090)					10,6	295
d)	ns	ns	.968/.213 (.367)	.327/.270 (.090)	ns	ns	ns	—	10,6	295
e)	ns	ns	ns	.167/.138 (.094)	ns	ns	ns	.467/.364	5,2	352
f)*	ns	ns	.800/.176 (.327)	—	—	—	—	.575/.448 (.092)	5,70	338
g)*	ns	ns	ns	.185/.153 (.093)	ns	ns	ns	.529/.412	6,86	348

* Orden inverso.

CUADRO C.11. (Cont.)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ₁	
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
B) ln INGRESOS											
a)	.036/.274 (.010)	.010/.310 (.002)								2,78	298
b)	ns	.007/.210 (.002)	.044/.450 (.006)							2,64	412
c)	ns	.006/.192 (.002)	.032/.328 (.010)	.007/.260 (.002)						2,64	449
d)	ns	.006/.192 (.002)	.032/.328 (.010)	.007/.260 (.002)	ns	ns	ns	—		2,64	449
e)	ns	.0035/.107 (.002)	.017/.178 (.006)	ns	ns	ns	ns	.012/.451		2,49	536
f)*	ns	.0045/.137 (.001)	.019/.198 (.006)	—	—	—	—	.0140/.505		2,67	541
g)*	ns	.0036/.110 (.001)	ns	.003/.124 (.001)	ns	ns	.017/.134 (.006)	.013/.495		2,46	534

* Orden inverso

CUADRO C.12. Ecuaciones de regresión, Ingresos y In ingresos, INCIE, Asalariados, sector periférico (n= 90).**Periferia, asalariados, n= 90.**

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ₂
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
A) INGRESOS										
a)	.899/.308 (.317)	.186/.267 (.075)							13,0	245
b)	ns	ns	1,23/.524 (.287)						11,6	384
c)	ns	ns	.822/.349 (.333)	.195/.276 (.089)					11,6	421
d)	ns	ns	.967/.410 (.366)	ns	ns	.194/.289 (.073)	ns	—	10,0	468
e)	ns	ns	.967/.410 (.366)	ns	ns	.194/.289 (.073)	ns	ns**	10,0	468
f)**	ns	ns	.596/.252 (.218)	—	—	—	—	.322/.562 (.053)	8,49	56
g)*	ns	ns	ns	ns	.732/.219 (.263)	—	—	.364/.634	8,13	56

* Orden inverso.

** Se le queda la tolerancia en .39

CUADRO C.12.

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ₂	
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
B) ln INGRESOS											
a)	ns	.012/.445								2,63	199
b)	ns	.006/.215 (.002)	.04/.435 (.009)							2,56	335
c)	ns	.004/.161 (.002)	.02/.246 (.01)	.0086/.310 (.003)						2,56	382
d)	ns	ns	.024/.262 (.01)	.0065/..227 (.003)	ns	.006/.227 (.002)	ns	—		2,50	412
e)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	.013/.570		2,39	544
f)*	ns	.005/.190 (.002)	ns	—	—	—	—	.014/.638 (.002)		2,39	540
g)*	ns	.004/.159 (.002)	ns	ns	.016/119 (.011)	—	—	.0136/.602		2,38	551

* Orden inverso

CUADRO C.13. Ecuaciones de regresión, Ingresos y ln ingresos, INCIE, Origen no rural (n= 270).**Origen no rural, n= 270.**

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ₂	
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
A) INGRESOS											
a)	2,84/.353 (.468)	ns								24,2	124
b)	1,69/.211 (.550)	ns	1,60/.255 (.431)							14,7	170
c)	1,18/.147 (.548)	ns	ns	.468/.300 (.113)						14,4	212
d)	ns	ns	ns	.373/.239 (.117)	1,58/.202 (.572)	ns	ns	—		12,6	244
e)	ns	ns	ns	ns	1,26/.161 (.543)	ns	ns	.695/.390 (.127)		—2,8	323
f)*	1,15/.143 (.467)	ns	ns	—	—	—	—	.838/.470 (.103)		—3,40	302
g)*	ns	ns	ns	ns	1,62/.207 (.433)	ns	ns	.776/.435 (.109)		—3,21	318

* Orden inverso

CUADRO C.13. (Cont.)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ₂
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL		
B) ln INGRESOS										
a)	.038/.273 (.010)	.009/.276 (.002)							2,86	250
b)	.015/.111 (.010)	.006/.188 (.002)	.043/.395 (.007)						2,67	353
c)	ns	.005/.151 (.002)	.028/.259 (.007)	.0076/.282 (.001)					2,69	398
d)	ns	.004/.115 (.002)	.026/.243 (.007)	.006/.221 (.002)	ns	.006/.180 (.002)	ns	—	2,59	418
e)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	.018/.129 (.008)	.015/.480 (.001)	2,32	538
f)*	.017/.121 (.007)	ns	.019/.171 (.006)	—	—	—	—	.017/.542 (.002)	2,46	519
g)*	ns	ns	ns	ns	.019/.143	ns	.024/.168	.017/.555	2,37	531

* Orden inverso.

CUADRO C.14. Ecuaciones de regresión, ingresos y in ingresos, INCIE, origen rural (n= 150).**Origen rural, n= 150.**

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ₂	
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
A) INGRESOS											
a)	ns	.429/.580 (.086)								11,8	145
b)	ns	.298/.264 (.096)	.869/.235 (.316)							10,9	187
c)	ns	.198/.175 (.094)	ns	.364/.408 (.083)						11,5	282
d)	ns	.198/.175 (.094)	ns	.364/.408 (.083)	ns	ns	ns	—		11,5	282
e)	ns	.145/.128 (.094)	ns	.265/.297	ns	ns	ns	.255/.327 (.068)		8,7	345
f)*	ns	.213/.189 (.085)	—	—	—	—	—	.340/.436 (.059)		7,47	298
g)*	ns	ns	ns	.254/.285 (.079)	ns	ns	ns	.257/.331 (.065)		9,95	336

* Orden inverso

CUADRO C.14. (Cont.)

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES								C	R ₂	
	EDUCACION PADRE	OCUPACION PADRE	AÑOS DE ESTUDIO	PRIMERA OCUPACION	EDUCACION SUEGRO	OCUPACION SUEGRO	EDUCACION ESPOSA	OCUPACION ACTUAL			
B) ln INGRESOS											
a)	ns	.014/.385 (.002)								2,61	148
b)	ns	.011/.295 (.003)	.023/.184 (.010)							2,58	174
c)	ns	.008/.216 (.003)	ns	.011/.359 (.002)						2,60	248
d)	ns	.008/.216 (.003)	ns	.011/.359 (.002)	ns	ns	ns	—		2,60	282
e)	ns	.006/.161 (.003)	ns	.007/.228 (.002)	ns	ns	ns	.010/.384 (.002)		2,49	334
f)*	ns	.007/.190 (.002)	ns	—	—	—	—	.011/.443 (.002)		2,46	307
g)*	ns	ns	ns	.007/.233 (.002)	ns	ns	ns	.010/.392		2,57	314

* Orden inverso.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALEXANDER, K. L., ECKLAND, B. K., GRIFFIN, L. J., "The Winsconsin Model of Socioeconomic Achievement: A Replication", *AJS*, vol. 81, 2, 1975, pp. 324-341.
- ALONSO HINOJAL, I., "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación", *REIS*, n.º 11, sept. 1980.
- AMSDEN, A. H., (edt), *The Economics of Women and Work*, Penguin Books, London, 1980.
- ASHENFELTER, O., HAM, J., "Education, Unemployment and Earnings", *JPE*, vol. 87, 5, parte 2, 1979, pp. 99-116.
- ATKINSON, A. B., (ed), *The Personal Distribution of Incomes*, London, 1976.
- ATKINSON, A. B., *La economía de la desigualdad*, Grijalbo, Barcelona, 1981.
- BARLETT, S., "Education, experience and wage inequality: 1939-69" en *JHR*, XIII, 3, 1978, pp. 349-365.
- BARON, J. N., BIELBY, W. T., "Bringing the firms back in: Stratification, Segmentation and the organisation of work", *ASR*, vol. 45 (Oct), 1980, pp. 737-765.
- BECK, E. M., HORAN, P. M., TOLBERT II, C. C. M., "Stratification in a dual Economy: a Sectorial Model of Earnings Determination", *ASR*, 1979.
- BECKER, G. S., "Commentary to Bowles' paper", en T. W. Schultz (ed), *op. cit.*, pp. 252-56.
- BECKER, G. S., TOMES, W., "Child endowments and the Quantity and Quality of Children" en *J. P. E.* 84 (a), parte 2.ª, 1976, pp. S. 143-162.
- BEHRMAN, J., TAUBMAN, P., WALES, T., "Controlling for and measuring the effects of genetics and family environment in equations for schooling and labor market success", en P. Taubman, (ed), *Kinometrics...*, *op. cit.*
- BELL, D., *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Alianza Universal, Madrid, 1976.
- BERNSTEIN, B., *Class, Codes and Control*, (3 vol.), Routledge and Kegan Paul, London, 1975.
- BLAU, P. M., DUNCAN, O. D., *The American Occupational Structure*, J. Wiley and Sons, New York, 1967.
- BLAUG, M., *An Introduction to the Economics of Education*, Penguin Books, Harmondsworth, 1970.
- BLAUG, M., (edit.), *Economía de la educación*, Tecnos, Madrid, 1972.
- BLAUG, M., "The Empirical Status of Human Capital Theory: a slightly jaundiced Survey", *The Journal of Economic Literature*, pp. 827-855.
- BLUESTONE, B., "Economic Theory and the fate of the poor" en *Social Policy*, 21, 1972, Reimp. en F. H. Halsey, y J. KARABEL, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Oxford, 1977.
- BOUDON, R., *L'inegalité des Chances*, Armand Colin, Paris, 1973.
- BOUDON, R., "Education and social mobility: an structural model" en Karabel-Halsey, *op. cit.*, pp. 186-196, V. Orig: *Sociologie et Société*, 5, mayo 1973, p. 111-129.
- BOURDIEU, P., "Classement, Déclassement, Reclassement", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, 1978.

- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., *La Reproduction*, Minuit, París, 1966.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., *Los estudiantes y la cultura*, ed. Labor, Barcelona, 1967.
- BOURDIEU, P., BOLTANSKY, L., "Changes in social structure and changes in the demand for education", en S. Giner y M. Archer (eds.), *Contemporary Europe: Social Structure and Cultural Patterns*, Routledge and Kegan Paul, London, 1977.
- BOWLES, S., "Schooling and Inequality from Generation to Generation", en T. W. Schultz (edit.), *Investment in Education*, The University of Chicago Press, Chicago, 1972, pp. 219-251.
- BOWLES, S., GINTIS, H., "I. Q. in the U.S. Class Structure", *Social Policy* 3, 1972-72, pp. 65-69, Reimp. en F. H. Halsey, J. Karabel, *op. cit.*, pp. 215-223.
- BOWLES, S., GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America*, Routledge and Kegan Paul, London, 1976.
- BRITAIN, J. A., *The inheritance of Economic Status*, The Brookings Institution, Washington, D. C., 1977.
- BRONFENBRENNER, U., "La socialización y la clase social a través del tiempo y del espacio", en S. Lipset, R. Bendix, *Clase, status y poder*, Euramérica, Madrid, 1972.
- BURAWOY, M., "Social structure, homogeneization and the process of status attainment in the United States and Great Britain", *AJS*, 82, 1977, p. 1.031-42.
- CAIN, P. S., TREIMAN, D. J., "The DOT as a Source of Occupational Data", *ASR*, vol. 46, 3, 1981, pp. 253-279.
- CARABAÑA, J., "Las paradojas de la meritocracia", *Revista de Occidente*, 4.ª época, n.º 1.
- CARABAÑA, J., "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B.", en *Temas de Investigación Educativa*, pp. 29-72, INCIE, Madrid, 1979.
- CARABAÑA, J., "¿Racionalidad o discriminación? Sobre los estudios acerca del sexismo ocupacional y la familia", en R. Conde (Comp), *Familia y cambio social en España*, CIS, Madrid, 1983.
- CARABAÑA, J., "Homogamia y movilidad social", *REIS*, n.º 21, 1983.
- CARNOY, M., *Segmented Labor Markets: a Review of the theoretical and empirical Literature and its Implications for Educational Planning*, UNESCO, II EP, París, 1978.
- COLEMAN, J. S., *Report on Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, Washington, 1968.
- COLEMAN, J. S., "Equal Schools or Equal Students?", en *The Public Interest*, n.º 4, verano 1966, pp. 70-75.
- CORREA, H., *Economía de los recursos humanos*, F. C. E., México 1970, (ed. org. 1953).
- COXON, A. P. M., JONES, C. L., (eds.), *Social Mobility*, Penguin Books, Harmondsworth, 1975.
- COXON, A. P. M., JONES, C. L., *Classes and Hierarchy. The Social Meaning of Occupations*, The McMillan Press, London 1979.
- CRAMER, J. S., *Econometría empírica*, F. C. E., México, 1973.
- CROWDER, P., "A critique of Duncan Stratification Research", *Sociology*, 8 (1), 1974, p. 38.
- CURRIE, J., "Family Background, Academic Achievement and Occupational Status in Uganda" en *CER*, 21 (1), Feb. 1977. pp. 14-28.
- CHERMUSAMEDOV, S. Ch., *Evolution historique de l'éducation en Usbekistan*, IIEP, París, 1978.
- CHISWICK, B., "Generational inequality: absolute or relative schooling inequality" en *J.H.R.*, XIII, 1, Inv. 78, pp. 135-6.
- CHRISTENSEN, J., MELDER, J., WEISBROD, B. A., "Factors affecting college attendance", en *J.H.R.*, X (2), 1979, pp. 174-188.
- DIEZ NICOLAS, J., MARTINEZ-LAZARO, U., PORRO MINONDO, M. J., "Education and Social Mobility in Spain", OCDE, París 1975.
- DIEZ NICOLAS, J., DEL PINO ARTACHO, J., "Movilidad social en los años 70", en S. DEL CAMPO, M. FRAGA, J. VALVERDE, *La España de los años 70*, CECA, Madrid, 1972.

- DiMAGGIO, J., "Cultural capital and school success", *A.S.R.*, v. 47, 2, 1982, pp. 189-201.
- DOERINGER, P. B., "Determinants of the Structure of Industrial Type Labor Markets", en A. M. Amsden, *op. cit.*
- DUNCAN, O. D., FEATHERMAN, D. L., DUNCAN, B., *Socioeconomic Background and Achievement*, Seminar Press, New York, 1972.
- DUNCAN, G. J., "Earnings Functions and nonpecuniary Benefits", *JHR*, XI, 4, 1976, pp. 463-484.
- FAIA, M. A., "Selection by Certification: A Neglected Variable in Stratification Research", *AJS*, vol. 86, 5, 1981, pp. 1.093-1.111.
- FARBER, M. A., McMAHON, W. W., "Women's expected earnings and their investment in Higher Education", *JHR*, XIV, 3, 1979, pp. 405-419.
- FEATHERMAN, D. L., HAUSER, R. M., *Opportunity and Change*, Academic Press, New York, 1978.
- FREEMAN, R. B., "Overinvestment in College Training", *JHR*, X, 3, 287-311.
- FREEMAN, R. B., "The Effects of Demographic factors on age-earnings Profiles", *JHR*, XIV, 3, 1979, pp. 289-318.
- FREEMAN, R. B., "The facts about the declining economic value of college", *JHR*, XV, 1, 1980, pp. 124-146.
- FUENTE SALVADOR, C., "Algunas consideraciones sobre capital humano y teorías alternativas", en *Temas de Investigación Educativa*, INCIE, Madrid, 1979, pp. 73-86.
- GIROD, R., *Inégalité, Inégalités*, PUF, Paris, 1977.
- GOLDBERGER, A. S., "Twin Methods: A Skeptical View", en P. Taubman (edit.), *Kinometrics. The Determinants of Economic Success within and between Families*, North Holland-Elsevier, New York, 1978.
- GOLTHORPE, J. H., HOPE, K., *The social Grading of Occupations. A new Approach and Scale*, Clarendon Press, Oxford, 1974.
- GOLTHORPE, J. H., *Social Mobility and class structure in modern Britain*, Clarendon Press, Oxford, 1980.
- GORDON, M. S., *Higher education and the Labor market*. McGraw Hill, New York, 1974.
- GRANDJEAN, B. D., "History and Career in a Burocratic Labor Market", *AJS*, vol. 86, 5, marzo 1981, pp. 1.092-1.097.
- GRIFFIN, L. J., ALEXANDER, K. J., "Schooling and Socioeconomic Attainments: High School and College Influences", *AJS*, vol. 84, 2, 1978.
- GRIFFIN, L. J., KALLEBERG, A. L., "Stratification and Meritocracy in the United States: class and occupational recruitment patterns", *BJS*, vol. 32, 1. pp. 1-38.
- GRILICHES, Z., "Siblings Models and Data on Economics: beginnings of a Survey", *JPE*, vol. 87, 5, parte II, 1979, pp. 337-S64.
- GRILICHES, Z., MASON, W. M., "Education, Income and Inequality" en T. W. Schultz, *Investment in Education*, The Univ. of Chicago Press, Chicago, 1972, pp. 74-103.
- HALSEY, F. H., KARABEL, J., *Power and Ideology in education*, Oxford University Press, Oxford, 1977.
- HALSEY, F., "Towards Meritocracy? The Case of Britain", en F. H. Halsey y J. Karabel (ed.), *Power and Ideology in Education*, Oxford Univer. Press, Oxford, 1977.
- HANSEN, W. L., (ed.), *Education, Income and Human Capital*, National Bureau of Economic Research, New York, 1970.
- HANUSHEK, E. A., "Alternative Models of Earnings Determination and Labor Market Structures", *JHR*, XVI, 2, 1981, pp. 238-259.
- HAUSE, J. C., "Earnings Profile, Ability and Schooling", en T. W. Schultz (ed.), *Investment in Education*, The Univer. of Chicago Press, Chicago, 1972, pp. 108-138.
- HAUSE, J. C., "Ability and Schooling as determinants of life-time earnings, or if you are so smart, why arn't you rich", en F. J. Juster (ed) *Education Income and Human Behavior*, McGraw Hill, New York, 1975, pp. 123-151.
- HAUSER, R. M., DAYMONT, T. N., "Schooling, ability and earnings: cross-sectional findings 8 to 14 years after high school graduation", *Sociology of Education*, vol. 50, 3 julio 1977.

- HAUSER, R. M., FEATHERMAN, D. L., *The Process of Stratification*, Academic Press, new York, 1977.
- HICKS, J. R., *La teoría de los salarios*, Ed. Labor, Barcelona, 1973.
- HINCHLIFFE, K., "Earnings determinants in the Nigerian Textile Industry", en *C.E.R.*, 20 (1), Feb. 1976, pp. 48-60.
- HOGAN, D., "Capitalism, Liberalism and Schooling", *Theory and Society*, vol. 8, n.º 3, 1979.
- HUSEN, T., *Origine sociale et education*, OCDE, París, 1972.
- INE, *Encuesta de Presupuestos Familiares*, Madrid, 1975.
- INFESTAS, A., HERRERO, S., *Expectativas y oportunidades académicas al final de la educación básica*, I.C.E., Univ. Salamanca, 1979.
- JANE SOLA, J., *El problema de los salarios en España*, Prólogo de F. Estapé, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1968.
- JENCKS, C., SMITH, M., ACLAND, H., BANE, M. J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNES, B., MICHEBONS, S., *Inequality. A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. Harper and Row, New York, 1972.
- JENCKS, C., BROWN, M., "Effets of High, School on their students" *Harvard Educational Review*, 45, 1975, p. 273-324.
- JENCKS, C., BARLETT, S., CORCORAN, M., CROUSE, J., EAGLESFIELD, D., JACKSON, G., McCLELAND, K., MUESER, P., OLNECK, M., SCHWARTZ, J., WARD, S., WILLIAMS, J., *Who gets ahead? The determinants of Economic Success in America*, Basic Books, New York, 1979.
- JUSTER, F. I., (ed.), *Education, Income and Human Behavior*. MacGraw-Hill, New York, 1975.
- KALACHEK, E., RAINES, F., "The structure of wage differences among mature workers" *JHR*, XI, 4, 1976, pp. 485-505.
- KAHL, J. A., *The American Occupational Structure*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1957.
- KALLEBERG, A. L., GRIFFIN, L. J., "Class, Occupation and Inequality in Job Rewards", *AJS*, vol. 85, 4, 1980, pp. 731-767.
- KAUN, D. E., "The college dropout and occupational choice" en M. S. Gordon, *Higher Education and the labor market*, McGraw Hill, New York, 1976, pp. 147-193.
- KERR, C., DUNLOP, J. T., HARBISON, F. H., MYERS, C. A., *El industrialismo y el hombre industrial*, EUDEBA, Buenos Aires, 1963.
- KIKER, B. F., "The historial roots of the concept of human capital", *JPE*, 74, oct. 1966, pp. 481-499.
- KING, R., "Bernstein's sociology of the school", *BJS*, XXXII, n.º 2, junio 1981.
- KLATZKY, S. R., HODGE, R. W., "A canonical correlation analysis of occupational mobility", *Journal of the American Statistical Assotiation*, 66, 1971, pp. 16-22.
- KLITGAARD, R. E., HALL, G. R., "Are there unusually effective schools?" *JHR*, X, 1, 1975, pp. 90-105.
- KOHN, M. S., *Class and Conformity: A study of values*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1977.
- LANE, A., "The occupational achievement Process: 1940-49. A Cohort Analysis", *ASR*, vol. 40, 1975, pp. 472-482.
- LAWTON, D., *Social Class, Language and Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1968.
- LAYARD, P. R. G., PSACHAROPOULOS, G., "The screening hypothesis and the returns to education" *JPE*, Sep-Oct., 1974.
- LAZEAR, E., "Education: Consumption or Production", *JPE*, vol. 85, 3, Jun., 1977, pp. 569-597.
- LEIBOWITZ, A., "Family background and economic success: A Review of the Evidence", en P. Taubman (ed.), *Kinometrics., op. cit.*
- LERENA, C., *Escuela, ideologías y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1976.
- LEWIS, L. S., WANNER, R. A., "Private Schooling and the Status Attainment Process", *Sociology of Education*, vol. 52, Abril, 1979, pp. 99-112.

LINK, C. R., RATLEDGE, E. C., "Social returns to quantity and quality of schooling, A further statement" *JHR*, X, 1, 1975, pp. 78-89.

LINZ, J. J., MIGUEL, DE A., "Origen social de los empresarios" en *Boletín informativo del Seminario de Derecho Político*, 31, 2a, pces, s/1.

LIPSEY, R. G., *Introducción a la economía positiva*. Ed. Vicens Vives, Barcelona, 1971.

LYDALL, H. F., *The Structure of Earnings*. Oxford Un. Press, Oxford 1968.

MARE, R. D., "Change and stability in educational stratification", *ASR*, vol. 46 (1), Feb. 1981, pp. 72-87.

MARX, K., *Das Kapital*, Ullstein Verlag, Frankfurt, 1971.

MATTHEWS, M., *Clases y sociedad en la Unión Soviética*. Alianza Universidad, Madrid, 1972.

McCLENDON, M., "Structural and Exchange Components of Vertical Mobility" *ASR*, vol. 42, 1977, pp. 56-74.

McMAHON, W. W., WAGNER, A. P., "Expected Returns to Investment in Higher Education", *JHR*, XVI, 2, 1981, pp. 274-286.

MICHAEL, R. T., "Education in nonmarket production" en *J.P.E.* 81 (2), 1973, pp. 306-328.

MICHAEL, R. T., "Family background and achievement: a comment", en P. Taubman (ed.), *Kinometrics...*, op. cit.

MIGUEL, DE A., "Cambio, movilidad y promoción social" *Revista de Trabajo*, 11-12, 1965, pp. 93-127.

MIGUEL, DE A., ROMERO, J. C., *El Capital humano*, CECA, Madrid, 1960.

MIGUEL, DE A., y otros, *Tres estudios para un sistema de indicadores sociales*, Euramérica, Madrid, 1966.

MINCER, J., *Schooling, Experience and earnings*, National Bureau of Economic Research, New York, 1974.

MINCER, J., POLACHEK, S., "Family Investments in Human Capital: Earnings of Women", *J.P.E.*, 82, 5, 1974, s. 76-108.

MINCER, J., POLACHEK, S., "Women's earnings reexamined", *JHR*, XIII, 1, 1978, pp. 118-154.

MORGAN, W. R., ALWIN, D. F., GRIFFIN, L. J., "Social Origins, Parental values and the Transmission of Inequality" *AJS*, vol. 85, 1, 1979.

MOSTELLER, F., MOYNIHAM, O. P., (eds.) *On Equality of Educational Opportunity*, Vintage Books, New York, 1972.

NICKELL, S., "Education and Life Patterns of Unemployment", *JPE* vol. 87, parte 2, oct. 1979, pp. 117-132.

NIEPOLD, W., *Sprache und Soziale Schicht*, Verlag Volker Spiess, Berlin, 1971.

OEVERMAN, U., y otros, "Der soziostrukturelle Kontext der Sozialization", *Zeitschrift der Soziologie*, vol. 5, 1976.

OLNECK, M. R., "On the use of sibling data to estimate the effects of family background, cognitive skills and schooling: Results from the Kalamazoo Brothers Study", en P. Taubman (ed.), *Kinometrics...*, op. cit.

OPP, K. D., SCHMIDT, P., *Einführung in die Mehrvariablenanalyse*, Rowohlt Verlag, Hamburgo, 1976.

PAGE, A., *L'economie de l'education*, PUF, Paris, 1971.

PARKIN, F., *Orden político y desigualdades de clase*. Edit. Debate, Madrid, 1978.

PARNES, H., "Relación entre la ocupación y la cualificación educativa", en M. Blaug (ed.), *Economía de la Educación*, Tecnos, Madrid, 1972.

PARSONS, T., "Las profesiones y la estructura social", en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Paidós, Buenos Aires, pp. 34-46.

PARSONS, T., "Clases sociales y conflictos de clase a la luz de la reciente teoría sociológica", en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Paidós, Buenos Aires, s/f.; pp. 278-288. (org.: 1949).

PARSONS, T., "Un enfoque analítico de la Teoría de la estratificación social", en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Paidós, Buenos Aires, s/f., pp. 62-78. (org.: 1970).

PARSONS, T., "Una revisión analítica de la Teoría de la estratificación social" en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Paidós, Buenos Aires, s/f., pp. 333-78 (ed. orig.: 1953).

- PARSONS, T., "Evolutionary Universals in Society" *ASR*, vol. 29, 3, pp. 339-357.
- PARSONS, T., *El sistema de las sociedades modernas*, Ed. Trillas, México, 1974.
- PHELPS BROWN, E. M., *The inequality of pay*, Oxford Univ. Press, Oxford, 1977.
- PHELPS BROWN, E. H., *The Economics of Labor*, Yale Univ. Press., New Haven, 1969.
- PINILLA DE LAS HERAS, E., *Estudios sobre cambio social y estructuras sociales en Cataluña*, C.I.S., Madrid, 1979.
- PSACHAROPOULOS, G., *Revenue l'éducation dans les pays de l'OCDE*, OCDE, Paris, 1975.
- QUINTAS, J. R., SANMARTIN, J., "Aspectos económicos de la educación", *Información Comercial Española*, Mayo 1978, pp. 37-46.
- REDER, M., "The Theory of occupational wage differentials", *American Economic Review*, 45, 1955, 833-852.
- REES, A., *The economics of work and pay*, Harper and Row, New York, 1979.
- REES, A., SHULTZ, A., *Workers and Wages in an urban labor market*, Chicago, Illinois, Univ. of Chicago Press, 1970.
- REICH, M., GORDON, P. M., EDWARDS, R. C., "A theory of Labor Market Segmentation", *AER*, vol. 63, n.º 2, Mayo 1973, pp. 359-65. Reimp. en A. H. Amsden, *op. cit.*
- RIBICH, T. L., MURPHY, L. L., "The economic returns to increased educational spending", *JHR*, X, 1, 1975, pp. 56-77.
- RICHTA, R., y otros., *La civilización en la encrucijada*, ACE, México, 1973.
- RILEY, J. G., "Testing the Educational Screening Hypothesis" *JPE*, vol. 87, 5, parte 2, 1979, pp. s. 227-s. 252.
- RUBERY, J., "Structural Labor Markets, Worker Organization and Low Pay", en *Cambridge Journal of Economics*, vol. 2, n.º 1, Marzo, 1978, pp. 17-36, Reimp. en A. H. Anselms.
- RUMBERGER, R. N., "The economic decline of college graduates: fact or fallacy?", *JHR*, XV, 1, 1980, pp. 100-111.
- SAFAR, Z., "The measurement of Mobility in the Czecho-Slovak Socialist Society", en A.P.M. Coxon y C. L. Jones, *Social Mobility*, Penguin Books, Harmondworth, 1975, pp. 192-208.
- SANCHEZ MOLINERO, J. M., *Competencia desigual y mercados de trabajo*, Edit. Pirámide, Madrid, 1980.
- SANDELL, S. H., SHAPIRO, D., "The Theory of Human Capital and the earnings of Woman: a reexamination of the evidence", *JHR*, XIII, 1, 1978, pp. 103-117.
- SANDELL, S. H., SHAPIRO, D., "Work expectations, human capital accumulation and the wages of young women", *JHR*, XV, 3, 1980, pp. 335-353.
- SCHULTZ, T. W. (ed.), *Investment in Education*, The Univ. of Chicago Press, Chicago, 1972.
- SCHULTZ, T. W., "Inversión en capital humano", en M. Blaug (ed.) *Economía de la Educación*, Tecnos, Madrid, 1972, pp. 15-33.
- SCHULTZ, T. W., "El concepto de capital humano: respuesta" en M. Blaug (ed.), *Economía de la Educación*, Tecnos, Madrid, 1972, pp. 54-63.
- SELLIER, F., TIANO, A., *Economía del trabajo*, Ed. Ariel, Barcelona, 1964.
- SEN, A., *Sobre la desigualdad económica*, Ed. Crítica, Barcelona, 1979.
- SERRANO, A., MALO DE MOLINA, J. L., *Salarios y mercado de trabajo en España*, Prólogo de Ramón Tamames, Ed. Blume, Madrid, 1979.
- SEWELL, W. H., HAUSER, R. M., *Education, Occupation and Earnings: Achievement in the Early Career*, New York, Academic Press, 1975.
- SEWELL, N. H., HAUSER, R. M., "On the effects of families and family structure on achievement" en P. Taubman (ed.), *Kinometrics...*, *op. cit.*, pp. 255-284.
- SMITH, A., *The wealth of Nations, Books I-II* (Edited by A. Skinner), Penguin Books, Harmondsworth, 1979.
- SMITH, J. P., "The distribution of Family Earnings", *JPE*, vol. 87, 5, parte 2, Oct. 1979, pp. s. 163-192.
- SORENSEN, A. B., "A Model and a Metric for the Analysis of the Intragenerational Attainment Process", *AJS*, vol. 85, 2, pp. 361-383.

- SPENCE, M., "Job Market Signalling", *Quarterly Journal of Economics*, vol. LXXXVII, Agosto, 1973.
- STOLZENBERG, R. M., "Occupation, labor markets and the process of attainment", *ASR*, vol. 40, Oct. 1975, 645-665.
- STOLZENBERG, R. M., "Black-White differences in Occupation, Education and Wages", *AJS*, vol. 81, 2, Septiembre, 1975.
- STRYKER, R., "Religio-ethnic effects on attainment in the early career", *ASR*, vol. 46, 1981, pp. 212-231.
- TAUBMAN, P., "Earnings, Education, Genetics and environment" en *J.H.R.*, XI, 4, otoño 1976, pp. 447-461.
- TAUBMAN, P., (ed.). *Kinometrics. The Determinants of Economic Success within and between families*, New York, North-Holland, Elsevier, 1978.
- TAUBMAN, J., WALES, T. J., "Higher Education, Mental Ability and Screening", en *J.P.E.*, vol. 81 (1), 1973, pp. 29-55.
- THUROW, L., "Education and Economic Equality" en *The Public Interest*, 28, verano 1972, 55-81, Reimp. en: Halsey y Karabel, pp. 325-335.
- THUROW, L. T., *Generating inequality*. Basic Books, New York, 1975.
- TOLBERT, CH., HORAN, P. M., BECK, E. M., "The structure of economic segmentation: a dual economic approach" *AJS*, vol. 85, 5, pp. 1095-1115.
- TREIMAN, D. J., "Industrialization and Social Stratification", en Lauman, E. D. (Ed.), *Social Stratification: Research and Theory for the 70's*, Bobbs Merrill, Indianapolis, 1970.
- TREIMAN, D. J., HAUSER, R. M., "Intergenerational Transmission of Income: An exercise in Theory Construction" en R. M. Hauser, D. L. FEATHERMAN, *The process of Stratification op. cit.*
- ULTEE, N. C., "Is Education a positional good?", *The Neetherlands Journal of Sociology*, 16, (1980), 135-153.
- VALTENBURG, F. C., VISCERS, A. M. C., "Segmentation of the labour markets: the theory of the dual labor, market: The case of Neetherlands" en *The Neetherlands journal of Sociology*, 16, (1980), 155-170.
- VAYZEY, J., *The economics of education*, Faber and Faber, London, 1962.
- WALLIS, K. E., *Introducción a la econometría*, Alianza Univ., Madrid, 1976.
- WARD, C. L., *Compendio de Sociología*, Trad. de A. Posada, Francisco Beltrán, Madrid, 1929.
- WELCH, F., "Effects of cohort size on Earnings: The Baby-Boom babies' Financial Bust", *JPE*, vol. 85, 5, part. 2, pp. 65-98.
- WILLIS, R. J., ROSEN, S., "Education and Self-Selection", *JPE*, vol. 87, 5, Parte 2, Oct. 1979, pp. 57-536.
- WITMER, D. R., "Has the golden age of american higher education come to an abrupt end?", en *JHR*, XV, 1, 1980, pp. 113-120.
- WRIGHT, E. O., "Class and Occupation" en *Theory and Society*, vol. 9, n.º 1, Enero 1980.
- YOUNG, M., *The Rise of Meritocracy*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958.

Julio Carabaña Morales nació en 1948, Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia y Doctor por la de Madrid, Profesor de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Trabaja siete años en el INCIE, durante los cuales realiza el trabajo de campo del presente libro.

Los ingresos de los españoles son más desiguales de lo que la mayor parte de la gente considera justo y necesario. También son desiguales los oficios y profesiones que desempeñan, y la educación que recibieron y reciben. Desde luego, unas desigualdades dependen de otras, pero sabemos mal en qué medida: las ciencias sociales, que tanto utilizan técnicas estadísticas, suelen hablar en términos de sí o no y, a lo sumo, de más o de menos. Así, hay quien afirma que la educación es, cada vez más, la clave de la movilidad social; para otros, en cambio, no hace más que reproducir, generación tras generación, las mismas desigualdades.

