Educación, clases sociales y ocupación

Educación, clases sociales y ocupación

M.^a ANGELES DURAN HERAS

I. FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACION

La educación es un proceso social que contribuye por una parte al mantenimiento del sistema social y por otra a su cambio. El cambio social a través de la educación se produce sobre todo por la difusión de las innovaciones tecnológicas, que impulsan cambios en gran escala: es lo que permitió a Mumford hablar de «complejos tecnológicos» para caracterizar tipos de sociedad correspondientes a un período en la historia de la tecnología. Y más recientemente, los análisis de Bell y de R. Dichta coinciden en señalar la educación técnica como el rasgo principal de la sociedad post-industrial que se avecina¹.

¹ RICHTA, R.: *La civilización en la encrucijada*. Ed. Artlach, Madrid, 1972. BELL, D.: *The Coming of Post-Industrial Society*. Basic Books, New York, 1973.

Pero en esta ocasión, y sin que ello signifique olvidarlo o desconocerlo, no es la educación como factor de cambio social lo que nos interesa. Al contrario, vamos a ocuparnos de la contribución de la educación al mantenimiento del sistema social. Esta contribución se hace, fundamentalmente, de dos formas:

- 1.º Manteniendo y transmitiendo las ideas y los valores propios del sistema. Esto es, su contenido cognoscitivo-valorativo.
- 2.º Contribuyendo a la distribución de las ocupaciones según las capacidades funcionales adquiridas por cada individuo mediante la enseñanza.

La idea de que la transmisión se efectúa por esta doble vía no es, por supuesto, nueva. Durkheim las reconocía ya hace más de cincuenta años:

«Se trata de enseñar que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres a las que tenemos que ajustarnos: y si nos apartamos demasiado, se vengán sobre nuestros hijos..., que no son de su tiempo, y, en consecuencia, no están en condiciones de vida normales»... «Así que llegamos a la fórmula siguiente: la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre los que todavía no están maduros para la vida social. Tienen por objetivo suscitar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y

el medio especial al que está particularmente destinado»².

La primera cita de Durkheim se refiere claramente a la reproducción del sistema de creencias, valores y normas, y a los problemas que suscita esta transmisión. Este proceso de transmisión, o por decirlo más precisamente, de socialización, reviste formas y contenidos diversos, así como diferencias importantes de grado.

En relación al tema general que nos ocupa, son de especial relevancia los procesos diferenciales de socialización de clase y de sexo, y en ellos juega un papel decisivo la educación en general y la enseñanza formal en particular. Sin embargo, una exposición medianamente detallada de la literatura sobre este tema, seguida de una contextualización a la situación española, desbordaría los límites de este estudio. De ahí que nos limitemos a sugerir su necesidad, dejando para otro momento su desarrollo.

La segunda parte de la cita de Durkheim nos lleva al terreno de la reproducción «organizativa» de las clases sociales. Este tema, que fue originalmente un tema marxiano y en buena medida sigue siéndolo, también ha sido el objeto de importantes investigaciones empíricas, ajenas a la perspectiva marxista³. Sorokin recabó la atención sobre la escuela, señalando que «el papel de canales sociales que representan las escuelas en la actualidad es ahora mucho más importante que antes, debido a que ahora se encarga de muchas funciones que anteriormente realizaban la Iglesia, la familia y

otras organizaciones...». «En las actuales sociedades occidentales, las escuelas representan uno de los más importantes canales de circulación vertical»⁴.

Sin embargo, los estudios más recientes que tratan de confirmar o rechazar esta afirmación de Sorokin sobre la función de las escuelas como canales de movilidad vertical no consiguen llegar a resultados compactos y definitivos. Las diferencias de enfoque, de interés y de metodología se traslucen en las conclusiones. Este clima lo describen muy bien Jencks y Riesman cuando refiriéndose a sus propios estudios sobre la función de los estudios universitarios dicen que:

«Cuando empezamos a trabajar sobre la relación entre educación superior y clase social, suponíamos, como casi todos con los que hablamos, que la educación estaba jugando un papel cada vez más importante en la determinación de la posición social. Sin embargo, la investigación empírica es ambigua.

«Puede que esté aumentando la correlación entre el nivel de estudios alcanzado y la posición ocupacional, pero si es que aumenta, lo hace lentamente. No obstante, cualquiera que sea la tendencia en la realidad, lo que hay es una conciencia popular mayor de la relación entre educación y éxito en la vida adulta»⁵.

Probablemente es esta conciencia popular de la relación entre educación y ocupación en la vida adulta la que ha provocado, también en España, un «boom» de la educación y un incremento extraordinario en el interés y las aspiraciones de las familias en materia educativa.

² DURKHEIM, EMILE: *Education et Sociologie*. Presses Universitaires, París, 1966, páginas 35 y 41. Primera edición en Alcan, París, 1922.

³ BAREL, YVES: *La reproduction sociale*. Ed. Anthropos. BALIBAR: «Acerca de los conceptos fundamentales del materialismo histórico», en ALTHUSSER, L., y BALIBAR, E.: *Para leer al capital*. Ed. Siglo XXI, Madrid. BOURDIEU, P. et PASSERON, J. C.: *La reproduction*. Les Editions de Minuit, París, 1970.

⁴ SOROKIN, P.: *Estratificación y movilidad social*. Imprenta Universitaria, México, 1956 págs. 185 y 184.

⁵ JENCKS, CHRISTOPHER, and RIESMAN, DAVID: «The Academic Revolution», en BERGER, BRIGITTE: *Readings in Sociology. A Biographical Approach*. Basic Books, New York, 1974.

II. LOS LIMITES DE LOS ESTUDIOS SOBRE CLASES SOCIALES, EDUCACION Y OCUPACION

Boudon, en «Essai sur la mobilité en Utopie», toma como blanco preferente de sus ataques al empirismo los estudios sobre movilidad social, y más concretamente los estudios sobre educación y ocupación. Apoyándose en la nota crítica de Anderson en «A Skeptical Note on Education and Mobility»⁶, concluye que «somos incapaces de responder a una cuestión tan crucial y aparentemente tan elemental como la de saber si la instrucción es o no un factor de movilidad importante en el tipo de sociedades en que vivimos»⁷.

Boudon achaca a los estudios sobre educación y ocupación que adolecen simultáneamente de dos graves defectos: falta de imaginación (de alguna manera esta crítica subyace en su «divertimento» intelectual de la utopía) y falta de rigor en la expresión matemática de las relaciones.

Ante este criticismo tan corrosivo y bien fundado, la aventura de escribir sobre clases sociales, ocupación y educación en España se presenta difícil y arriesgada. Las limitaciones son muchas y no cabe por tanto esperar resultados esplendorosos, que satisfagan a los exquisitos de la metodología. Pero por otra parte, el tema es atractivo y esa conciencia popular a que antes nos referíamos merece que se le trate con el mayor rigor y dignidad, salvando en lo posible sus dificultades.

Las limitaciones de los estudios empíricos sobre educación, clases sociales y ocupación derivan de:

⁶ ANDERSON: «A Skeptical Note on Education and Mobility», en HALSEY, A.; FLOUD, J., y ANDERSON, C. A. (Eds.): *Education, Economy and Society*. New York, The Free Press, 1961, pág. 164 y sigs.

⁷ BOUDON, R.: *La crisis de la sociología*. Editorial Laia, Barcelona, 1974, pág. 362 y sigs.

- 1.º Su desconexión con la teoría general y las teorías de alcance medio.
- 2.º La dificultad de operacionalizar las hipótesis. La sustitución de los conceptos por sus indicadores presenta grandes riesgos y dificultades.
- 3.º La escasez y heterogeneidad de las fuentes de información.

A estas dificultades se suman las derivadas de la necesidad de elegir un método de investigación coherente en el tratamiento de los tres subsistemas sociales implicados: el educativo, el de estratificación y el productivo, de modo que no pueden adoptarse marcos de referencia distintos para cada uno de ellos.

La unidad de observación elegida (el individuo, el grupo, el colectivo, la organización, el sistema) viene condicionada en parte por el marco teórico y en parte por la disponibilidad de recursos: pero no se puede saltar de un plano a otro si de lo que se trata es de estudiar sus mutuas interrelaciones, y esta unidad debe ser común en el estudio de los tres subsistemas, aunque esto no excluya la posibilidad de estudios complementarios sobre unidades de observación diferentes.

El riesgo de adulterar el estudio en el proceso de operacionalización es considerable, porque es difícil la sustitución de conceptos sumamente abstractos por indicadores adecuados, y más aún si estos indicadores han de ser unívocos, comparables con otras investigaciones, fácilmente comprobables, etc...

De ahí que a menudo se presente la opción entre dos tipos de estudios: los intensivos, que reducen el ámbito de estudio para lograr una mayor precisión en la observación, y los extensivos, que sacrifican calidad a la mayor generalidad de los resultados. Los primeros, difícilmente pueden hacerse extensivos a otros contextos. Los segundos, tienen que desdeñar variables importantes, pero con frecuencia son los únicos que pueden realizarse.

En cuanto a las fuentes, las más importantes son los Censos, con las

posibilidades y limitaciones características de este tipo de estudios. Otras fuentes importantes en España, al margen de los estudios específicamente diseñados para ello, son las publicaciones periódicas, estadísticas, del Ministerio de Educación, y la Encuesta de Población Activa y Encuesta de Equipamientos Familiares del Instituto Nacional de Estadística.

Los Censos sólo se hacen cada diez años, y sus resultados tardan varios años en publicarse. Las definiciones de las categorías no siempre se hacen explícitas ni son coincidentes entre las distintas fuentes. Las clasificaciones, que tampoco coinciden, son a veces muy toscas (por ejemplo, las que engloban en una sola rúbrica a los «jefes de equipo y otros trabajadores de los servicios», o a todos los «empleadores no agrarios» sin especificación del tamaño de la empresa o de su capital, o las que incluyen en una sola categoría a todos los trabajadores «sin estudios»). En otras fuentes, no se facilita información sobre amplios sectores de población (por ejemplo, sobre los agricultores y los empleados en la Administración Pública), o es dudosa la representatividad de las muestras.

En estos estudios extensivos raramente aparece información sobre temas que pudiéramos llamar «personales»: por ejemplo, sobre coeficiente de inteligencia, aptitudes, aspiraciones, modelos ideales, satisfacción, frustración, conciencia de clase, etc...

En contrapartida a las limitaciones de los estudios extensivos, los intensivos son escasos y responden a preocupaciones muy concretas, por lo que son difícilmente «acumulables» al conocimiento anteriormente codificado.

Ante tales dificultades, no es de extrañar que los resultados de las investigaciones difícilmente consigan exponerse en la forma integrada de un modelo, y que difícilmente consigan una sofisticada elaboración matemática. Incluso cabe preguntarse si semejante sofisticación tendría sentido cuando los datos que sirven de punto de partida sufren las limitaciones expuestas.

III. LAS VARIABLES INDIVIDUALES

En los estudios que adoptan como unidad de observación los individuos, las variables de mayor interés se refieren a las condiciones o circunstancias personales:

- a) Inteligencia.
- b) Expediente escolar.
- c) Aspiraciones.
- d) Posición ordinal en la familia.
- e) Sexo.

En cualquier sociedad, los factores hereditarios de la inteligencia se combinan con los ambientales, influyéndose entre sí de muchas maneras. La controversia sobre el peso relativo de la herencia o el ambiente sobre la inteligencia sigue candente (Hunt, Jensen)¹, pero esto no basta para que todos los hallazgos sean consistentes en el sentido de que en los tests de *Inteligencia* (I. Q.) consiguen calificaciones más altas los hijos de los profesionales que los de los empleados y éstos que los de los obreros.

Sin entrar ahora en la crítica al uso de estos tests y sus limitaciones (no miden I. Q. potencial, sino ya socializado, diferente familiaridad de los niños con el medio intelectual, etc...), resulta que la confirmación de un elevado I. Q. en un niño de origen social bajo no tiene los mismos efectos sobre su educación futura que en un niño de un nivel socioeconómico superior.

En Informe Robbins sobre Educación Superior en Inglaterra demostró que de los niños que a la edad de once años tenían un coeficiente de Inteligencia superior a 130 (superdotados), obtenían educación superior el 51 por 100 de los hijos de trabajadores no manuales, y el 40 por 100 de los hijos de trabajadores manuales. Entre los niños de coeficiente 115-129 la pro-

¹ MORRISON, A. and MCINTYRE, D.: *Schools and Socialization*. Penguin, Great Britain, 1973, pág. 17 y sigs.

porción era de 38 y 24 por 100 respectivamente.

En ambos niveles, la proporción de los que cursaban los estudios superiores a tiempo completo (y por tanto, con mayor facilidad para estudiar y obtener éxitos académicos, y para terminar los estudios) era doble en los hijos de trabajadores no manuales que en los de trabajadores manuales.

No conocemos en España ningún estudio equivalente al Informe Robbins, pero sin duda, si se hiciera, reflejaría diferencias mucho mayores que las constatadas en Inglaterra.

El expediente escolar del estudiante está influido por su capacidad intelectual y por sus aspiraciones; pero estas tres variables, aparte de estar relacionadas entre sí, dependen de la posición social familiar. De ahí que su capacidad predictiva de la futura ocupación del estudiante sea escasa.

Howard Becker ha expuesto el problema de las variaciones en el *trato alumno-profesor* según las clases sociales, distinguiendo tres esferas en la actividad del profesor: la enseñanza en sí misma, la disciplina, y la aceptabilidad moral de los estudiantes². En las escuelas donde predominan estudiantes de clase baja, o con los alumnos de clase baja cuando son minoritarios, el profesor desarrolla actividades que son más de imposición de una disciplina y de socialización en las cualidades ideales de la clase media que de estricta transmisión de conocimientos. Un estudio de Deutsch³, sobre escuelas de barrios bajos determinó que del 50 al 80 por 100 de la jornada se perdía en detalles de disciplina u organización, lo que dejaba sólo un 20 a 50 por 100 del tiempo para la enseñanza.

² ROBBINS: *Report on Higher Education*. London: H.M.S.O. Cmd 2154-v. 1963, citado por BANKS, O.: *The Sociology of Education*. Schocken Books, New York, 1972, pág. 60.

³ BECKER, H.: *Social Class Variations in the teacher-pupil relationship*, en BELL y STUBB, op. cit., pág. 155 y sigs.

⁴ DEUTSCH, M. P.: Citado por BACKMAN y SECORD: *Psicología Social y Educación*. Paidós, Buenos Aires, 1971, pág. 27.

Spaeth, coincidiendo con Eckland⁴ y sobre datos de 135 colegios universitarios americanos, concluye que una vez llegados a la Universidad, la influencia del status socio-económico del padre ya no influye sobre las aspiraciones de los estudiantes. Trasladando el tema a España, equivaldría a afirmar que los estudiantes, hijos de obreros, que llegan a la Universidad, tienen unas aspiraciones iguales a las de los que proceden de otros grupos y que dependen, más que nada, de su propia capacidad.

Sin embargo, Spaeth sugiere que las aspiraciones se han podido ir enfriando a causa del origen social a lo largo de los años, dejando su huella en el progresivo enfriamiento de las calificaciones, que son a su vez el indicador de la capacidad académica del estudiante. En relación a la falta de aspiraciones profesionales de las mujeres, L. Wladis Hoffman ha estudiado el efecto de la necesidad afiliativa y las experiencias infantiles. M. Komarowsky y M. S. Horner han analizado los conflictos entre los papeles profesionales y «femeninos» de las mujeres con aspiraciones profesionales.

En cuanto a las aspiraciones, hay en España abundante material de encuestas que coinciden en señalar su alto nivel desproporcionado a la probabilidad de conseguirlo, y con notables diferencias según el sexo y posición social de los padres, y su residencia en zonas urbanas o rurales y en diferentes regiones⁵.

Perucci y Perucci han tratado de deslindar la *influencia relativa de las*

⁵ SPAETH, JOE: «Occupational Prestige Expectations among Male College Graduates», *American Journal of Sociology*, vol. 73, núm. 5, march, 1968, pág. 553. Referencia al artículo de ECKLAND, BRUCE: «Academic Ability, Higher Education, and Occupational Mobility», *American Sociological Review*, XXX, oct., 1965, págs. 735-46. HOFFMAN, LOIS WLADIS: «Early Childhood Experiences and Women's Achievement Motives», *Journal of Social Issues*, vol. 28, núm. 2, 1972. HORNER, MATINA S.: «Toward an Understanding of Achievement Related Conflicts in Women», *Journal of Social Issues*, vol. 28, núm. 2, 1972.

⁶ FOESSA: *Informe Sociológico sobre la situación social de España*. Euroamérica, Madrid, 1970.

calificaciones, valores y logro educativo y origen social en el éxito u ascenso ocupacional. Para replicar un estudio en el que aparecía una relación directa entre origen social y el éxito entre Ingenieros, llevaron a cabo otro estudio, en el que concluyeron que «una vez ajustados por calificaciones, valores y logro educativo, no hay relación entre origen social y éxito. La comparación entre los dos estudios sugiere que el origen social ejerce una influencia directa en las variables intervinientes, tales como calificaciones y logro educativo, que a su vez ejercen una influencia directa sobre las mediciones del éxito».

En este estudio apareció que la influencia del origen familiar era mayor en los ingenieros procedentes de los centros más selectivos por lo que concluyeron que «su valor social adscrito afecta a su éxito incluso bajo el modelo más puro de movilidad por logro personal». En el contexto español, de mantenerse esta relación, el origen familiar marcaría más al estudiante de centros privados de enseñanza superior que a los de la Universidad estatal.

Adams y Meidan han estudiado la influencia de la posición del sujeto en la estructura familiar en relación con sus logros educativos¹¹. Sus conclusiones, referidas a la población blanca de una sola ciudad, son las siguientes:

- 1.° La principal influencia es el status ocupacional del padre, que favorece

¹¹ PERUCCI, CAROLYN CUMMINGS, and PERUCCI, ROBERT: «Social Origins, educational contexts and career mobility». *American Sociological Review*, junio 1970, vol. 35, núm. 3, págs. 461 y 462. Hemos traducido «attainment» educativo por logro, pues a pesar de la coincidencia con la traducción habitual de «achievement», refleja mejor la idea de obtención, éxito, etc., que está implícita en «attainment» de lo que lo podrían reflejar otros términos como «consecución». El término «curriculum», que podría también usarse, lo hemos descartado para no sugerir el sentido de «organización» que también posee en el medio académico americano.

¹² ADAMS and MEIDAN: «Economics, family structure and College attendance». *American Journal of Sociology*, nov. 1968, vol. 74, página 238.

a los hijos de trabajadores de cuello blanco (empleados), frente a los de los trabajadores manuales.

- 2.° La diferencia de sexo en ir a la Universidad favorece ligeramente a los varones, sobre todo porque hacen en mayor proporción los cuatro años completos.
- 3.° El número de hermanos es importante, los de familias numerosas asisten mucho menos que los de las familias poco numerosas.
- 4.° Al controlar el sexo, el status socio-económico del padre y el número de hermanos, no aparecen diferencias según la posición ordinal.
- 5.° La proporción de hermanos y hermanas es importante en las familias obreras, donde disminuye la probabilidad de que estudien las mujeres con muchos hermanos varones. No afecta a las familias de empleados.
- 6.° El espacio entre los hijos favorece a los que se llevan más años. El efecto es menos pronunciado entre las mujeres que provienen de familias obreras que en los demás estratos.

Creemos que estas conclusiones son en general válidas para España, aunque el tercer punto sólo sería cierto de referirse a grupos de igual nivel socioeconómico. Los restantes son adecuados para reflejar la tendencia y lo que sucederá en el futuro, pero no para describir la situación en un pasado cercano, ni en las muchas familias en que parte de los hermanos iniciaron su educación en un medio rural y parte (los más jóvenes), en un medio urbano.

Sewell y Shah señalan que el status de origen influye más en los logros educativos de la mujer que en los de los varones, y los estudios hechos sobre este punto en España (Durán, De Miguel, Foessa) confirman la misma tendencia¹⁴.

¹⁴ DURAN, M. A.: «Procedencia social de las universitarias españolas». *Boletín del Centro de Estudios Sociales*, 1968, núm. 1, págs. 23-30. DE MIGUEL, A.: *Manual de Estructura Social de España*. Tecnos, Madrid, 1974, pág. 539 y siguientes. DURAN, M. A.: *El trabajo de la mujer en España*. Tecnos, Madrid, 1972, págs. 184-182. FOESSA: *Informe sociológico sobre la situación social de España*. Euramérica, Madrid, 1970.

En un estudio sobre estudiantes de Escuela Superior en Estados Unidos y su posterior trayectoria educativa, Alexander y Eckland hallaron que el rasgo más significativo fue el efecto depresivo del sexo sobre los logros educativos, a pesar de que se mantuvieron controles sobre gran número de variables pertinentes: capacidad académica, status de origen, rendimiento, orientaciones y objetivos educacionales, autoconcepto académico, curriculum y la influencia de varios «otros significativos» (padres, profesores, compañeros)¹⁷.

Probablemente el estudio más completo es el iniciado por Blau y Duncan, sobre la estructura ocupacional de Estados Unidos, con aplicación de path analysis. Como modelo simplificado, Blau y Duncan proponen uno que tiene en cuenta estas cinco variables¹⁸:

- V: Nivel educativo del padre.
- X: Nivel ocupacional del padre.
- U: Nivel educativo del sujeto.
- W: Nivel ocupacional del primer empleo del sujeto.
- Y: Nivel ocupacional del sujeto en el presente.

Posteriormente, Duncan, Featherman y Duncan desarrollaron modelos muy complejos que tienen en cuenta otras variables intervinientes, tales como tipos de escolaridad, inteligencia, aspiraciones, posición ordinal entre los hermanos, los «otros relevantes» y las contingencias en la carrera ocupacional, con lo que incorporan a los modelos los desarrollos que ya expusimos al comienzo de este capítulo¹⁹.

¹⁷ ALEXANDER, KARL, and ECKLAND, BRUCE E.: «Sex differences in the educational attainment process». *American Sociological Review*, octubre 1974, vol. 39, pág. 680.

¹⁸ BLAU, P. and DUNCAN, O. D.: *The American Occupational Structure*. John Wiley, New York, 1967, pág. 165.

¹⁹ DUNCAN, O. D.; FEATHERMAN, D. and DUNCAN, BEVERLY: *Socioeconomic Background and Achievement*. Seminar Press, New York, 1972. Para España, ver FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: *La fuerza de trabajo en España*. «Cuadernos para el Diálogo», Madrid, 1973. SAEZ, A.: *Población y actividad económica en España*. Siglo XXI, Madrid, 1975.

En España, como ya hemos señalado en otras ocasiones, la educación que un niño recibe está más influida por el origen social familiar que por su sexo, pero dentro de cada categoría hay una diferencia a favor de los varones. Existe también una diferente preferencia por los contenidos de la enseñanza que no se nota mucho en las enseñanzas de tipo general, como E. G. B. o Bachillerato, pero que es muy visible en las especializadas o funcionales. (Universidad y formación profesional). También es mayor el «costo» que la familia está dispuesta a pagar por la educación de los hijos que de las hijas, tanto en términos económicos como psicológicos (separación, pérdida de control, riesgo de distanciamiento social, etc.).

IV. LAS VARIABLES COLECTIVAS

Cuando la unidad de observación no es el individuo, sino los colectivos, o los grupos, o las organizaciones o los sistemas en su conjunto, las variables individuales pierden interés, si no es precisamente para explicar la articulación del individuo en la unidad de observación.

Si la generalización sobre individuos presenta dificultades, más difícil todavía resultan las generalizaciones sobre grupos o sobre organizaciones, de tal modo que si predominan los estudios extensivos sobre los primeros, prevalecen entre los segundos los estudios intensivos, que podríamos llamar «de casos».

La generalización no puede hacerse cuando las unidades son muy heterogéneas, y de hecho hay grandes variaciones en la forma, contenido y organización de la enseñanza según los Estados, las épocas, las formas de organización local, los tipos de escuela, los niveles de enseñanza y la composición del alumnado, entre otros muchos.

Los estudios sobre los sistemas de enseñanza en diferentes Estados muestran grandes variaciones (Grant, Jones, Straus, Connor), pero estas diferencias vuelven a surgir al introducir las variables de medio rural o urbano (Rogoff, Hunt)²⁰, de barrios centrales o periféricos, y de condiciones ecológicas (Sexton, Anderson)²¹.

También hay diferencias notables según la ideología política y religiosa del centro educativo (Rossi y Rossi, Rhodes y Nam), se trate de escuelas privadas o públicas (Unesco) y de centros separados por sexo o mixtos²². Estas condiciones, que mediatizan el papel de la escuela como agente de socialización, son tanto o más importantes que los grados de enseñanza formal impartidos (Kitsuse y Cicourel)²³.

²⁰ GRANT, N.: «Soviet Education». Penguin Books, England, 1970; JONES, F. O.: «Occupational Achievement in Australia and the United States: A comparative Path Analysis». *American Journal of Sociology*, vol. 77, núm. 3, noviembre 1971, págs. 527-539. ROGOFF, N.: «Local Structure and Educational Selection», en BELL and STUB (Eds.): «The Sociology of Education. A Source Book». The Dorsey Press, Homewood, Illinois, 1968. STRAUS, M.: «Communication, Creativity and Problem-solving Ability of Middle and Working-class Families in three Societies». *American Journal of Sociology*, vol. 73, núm. 4, Jan, 1968, págs. 417-430. PINILLAS DE LAS HERAS, E.: «Inmigración y movilidad Social en Cataluña. Aspectos del nivel educativo en la submuestra de directivos, jefes administrativos y técnicos altos y medios». *Papers*, Barcelona, 1975. CONNOR, W.: «Education and National Development in the European Socialist States. ¿A Model for the third World?». *Comparative Studies in Society and History*, vol. 17, núm. 3, jul. 1975.

²¹ SEXTON, P.: *The American School*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1967. ANDERSON, A.: «El impacto del sistema educativo en el cambio tecnológico y la modernización». En HOSELITZ y MOORE (Eds.): *Industrialización y Sociedad*. Euramérica, Madrid, 1971.

²² ROSSI, P. and ROSSI, A.: «Some Effects of Parochial School Education in America», en BELL y STUB, op. cit. RHODES, L., and NAM, CH.: «The religious context of educational expectations». *American Sociological Review*, apr., 1970, vol. 35, núm. 2, págs. 253-267. UNESCO: «El medio social de los alumnos y sus oportunidades de éxito en la escuela». *Revista del Instituto de la Juventud*, junio 1973, núm. 47, págs. 219-239.

²³ KITSUSE, J. and CICOUREL, A.: «The High School's Role in Adolescent Status Transition», en BELL y STUB, op. cit.

El desarrollo económico aumenta el nivel educativo de la población, pero no por ello borra la huella del origen social familiar.

En un estudio comparado clásico, Havighurst²⁴ estudió las interrelaciones entre educación, cambio social y movilidad vertical en cuatro sociedades de diferente desarrollo económico: Estados Unidos, Brasil, Inglaterra y Australia.

Sus conclusiones respecto a las condiciones que favorecen la movilidad social ascendente y la movilidad social equilibrada (ascendente y descendente) son éstas:

- 1.º Un cambio en la estructura de ocupaciones, en la tecnología, en los tipos de industria, que aumenta el número de puestos de trabajo de tipo medio y alto favorece la movilidad social ascendente.
- 2.º Una fertilidad menor en los grupos de mayor posición favorece la movilidad ascendente.
- 3.º El acceso libre a la enseñanza, al igual que el acceso por méritos a los puestos de trabajo, tiende a crear movilidad ascendente y descendente.
- 4.º El cambio en los procedimientos industriales, dejando atrás las industrias y ocupaciones obsoletas, crea movilidad descendente y ascendente.
- 5.º El ascenso colectivo de los grupos inferiores, con mejora de su standard de vida, permite colocar a sus hijos en un plano competitivo con los de grupos superiores, creando movilidad ascendente y descendente.

Havighurst supone que la predicción del futuro de la educación y de su función de canal de ascenso es arriesgada, especialmente porque el crecimiento tecnológico y de la productividad puede alcanzar un punto de estancamiento.

Su análisis de la relación entre educación y movilidad en Brasil revela problemas que comparte la estructura social española, como la diferente función de la educación en las zonas ex-

²⁴ HAVIGHURST, R.: «Education, social mobility, and social change in four societies». *International Review of Education*, vol. 4, 1958. Reproducido en BELL y STUB, op. cit., páginas 129-144.

pansivas, urbanas, y en las rurales-agrícolas. Su distinción entre el valor «simbólico» y el valor «funcional» de la educación es también útil para entender las diferencias, sobre todo en el pasado, entre los dos sistemas de estratificación rural y urbano.

En cambio, la fertilidad diferencial habría que situarla en el contexto regional más que en el de clases sociales: en cualquier caso, su suposición de que en el futuro desaparecerá como causa de movilidad por la tendencia a la igualación, parece perfectamente válida en España.

«La movilidad colectiva ascendente de la clase trabajadora puede reducir la distancia social entre las clases trabajadora y media. Si disminuye la diferencia en los ingresos entre trabajadores manuales y no manuales, las diferencias principales entre estas clases ya no serán económicas y la naturaleza de estas diferencias estará ampliamente determinada por el uso que hacen de su dinero y de su tiempo libre. Estos usos resultarán muy afectados por la educación.»²⁵

Casi han pasado veinte años desde que Havighurst estableciera esta conclusión, que es claramente una interpretación de la sociedad del futuro como de «grupos de status» y todavía sigue en el candelero, para negarla o defenderla. Menos adhesiones y más críticas (pero eso mide el valor de sugerencia y estímulo de cualquier estudio) ha recibido su conclusión definitiva. «La sociedad democrática e industrial del año 2.000 será todavía más abierta y fluida que las más industrializadas sociedades de hoy, de modo que la educación será el principal instrumento para la movilidad ascendente, y la falta de educación o el fracaso para desenvolverse bien en la propia educación será la causa principal de la movilidad descendente.»²⁶

Evidentemente, Havighurst no superaría la acusación de sexista, puesto que apenas tiene utilidad su estudio para medir la movilidad ascendente o

descendente, individual, de la mujer. Pero, además, parece que ha resultado excesivamente optimista en cuanto a la redistribución de los puestos de trabajo y a la importancia de la educación en este proceso. Aunque haya una asociación más estrecha entre educación formal y destino ocupacional, la redistribución no parece ser la tónica en USA.

Spady señala que «Al contrario de lo que se ha supuesto, que el aumento en las tasas de estudiantes de escuela superior y Universidad durante este tiempo ha beneficiado a los niños de estratos sociales inferiores, nosotros hemos encontrado que las oportunidades relativas de estos chicos de alcanzar y completar los estudios universitarios ha disminuido en comparación con las de los hijos de padres de educación de nivel universitario». En cuanto a la raza... «Entre las cohortes de edad más jóvenes el 63 por 100 de los hijos de graduados universitarios, blancos, completaron sus estudios en la Universidad, mientras sólo lo hicieron el 1 por 100 de los hijos de padres no blancos con educación a nivel de escuela»²⁷.

En otro estudio comparativo sobre la movilidad a través de la educación en Estados Unidos y Australia, en el que utiliza «path analysis» según el modelo de Blau y Duncan, Jones concluye que en Estados Unidos el efecto de la ocupación del padre en el logro ocupacional del hijo se expresa mediante un sistema educativo más diferenciado y funcional, que actúa de modo más inmediato. El nivel más bajo de diferenciación educativa en Australia hace que la influencia del status del padre sobre la carrera del hijo se demore, ejerciéndose más en el ejercicio que a los comienzos de su carrera profesional. «Podemos suponer que estos mecanismos retardados incluyen la formación sobre el terreno, la orientación hacia puestos con buenas perspectivas de movilidad, la antigüedad

²⁵ HAVIGHURST, op. cit., pág. 143.

²⁶ HAVIGHURST, op. cit., pág. 144.

²⁷ SPADY, WILLIAM: «Educational Mobility and Access: Growth and Paradoxes». *American Journal of Sociology*, vol. 73, núm. 3, noviembre 1967, pág. 285.

como principio de ascenso y el nepotismo.²⁷

Jones señala una tendencia al acercamiento hacia los patrones USA y una rigidificación en la estratificación de ambas sociedades, a pesar de que el sector terciario sigue ofreciendo grandes oportunidades a la educación.

Llevado a un lenguaje cotidiano y al contexto español, el equivalente a la afirmación de Spady sería decir que el aumento de puestos escolares a nivel medio-alto y alto ha sido cubierto por los hijos de las familias de nivel medio y alto, sin que beneficie a las de nivel inferior.

Asimismo diríamos, con Jones, que en las enseñanzas relativamente indiferenciadas, no funcionales, la influencia del status del padre se ejerce después de la carrera y no antes.

Los barrios periféricos de las grandes ciudades, y las zonas rurales, se corresponden con familias de menor nivel educativo que las medias nacionales. En sus escuelas se intensifican los problemas de insuficiencia de puestos escolares, rotación y ausencia de los profesores por excedencias y traslados, calidad deficiente de las instalaciones y de los medios pedagógicos, etc., y en España se sufren estos problemas con una dureza agravada por la emigración.

Paulo Freire ha hecho sin duda una denuncia a nivel mundial de los problemas de la escuela como agente de dominación²⁸ de la cultura dominante (urbana, occidental, de clase media) sobre las demás subculturas. Con ello ha conseguido probablemente más reflexión y más cambio social que todos los libros académicos sobre el tema. En España, a su preocupación habría que añadir la del bilingüismo, tan viva en la actualidad en Cataluña, País Vasco y Galicia.

²⁷ JONES, F. LANCASTER: «Occupational Achievement in Australia and The United States: A comparative path Analysis». *American Journal of Sociology*, vol. 77, núm. 3, noviembre 1971, pág. 537.

²⁸ FREIRE, PAULO: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Madrid, 1973. KOHL HERBERT: *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Ariel, Barcelona, 1972.

Otro problema de gran relevancia en España es el de la diferente identificación de clase de los centros de enseñanza estatales y privados, así como el cambio en estas identificaciones.

V. DOS «CASOS LIMITES» EN LA ENSEÑANZA: LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

Estos dos tipos de enseñanza revisitan una especial importancia para entender los procesos de mantenimiento y reproducción de las clases sociales en una sociedad. A la Enseñanza Superior, por definición, no pueden acceder todos los miembros de esa sociedad, sino solamente un número restringido, por lo que hay que arbitrar una fórmula social que defina quiénes y bajo qué condiciones pueden acceder.

La Enseñanza profesional ha sido y es todavía un tipo de enseñanza al que acuden, casi exclusivamente, los hijos de los trabajadores manuales, y su contribución al mantenimiento del sistema de estratificación ha sido objeto de vivas controversias.

De ahí que vamos a ver cada una de estas dos formas de enseñanza con cierto detenimiento.

V.1. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Por definición, ninguna sociedad puede conseguir que todos sus miembros accedan a lo que según sus estándares, es la educación superior, y por tanto tiene que encontrar una fórmula social para ordenar este acceso.

Esta fórmula depende mucho de que predomine una ideología elitista o populista. En el primer caso, se da por admitido que a la Universidad o a la enseñanza superior sólo puede acceder una minoría del grupo de edad correspondiente: después, puede ponerse más o menos empeño en que no sean los hijos de la élite quienes ocupen los puestos universitarios.

En la ideología populista se pretende por el contrario, que el número de estudiantes en enseñanza superior crezca lo más posible y no se circunscriba a la élite ni a un grupo de edad exclusivo. Se potencia la continuidad entre los distintos niveles educativos, la separación entre educación media y superior se hace borrosa y se favorecen los cursos a tiempo parcial, a distancia, el reciclaje, etc...

Banks hace notar que el desarrollo industrial vincula a la universidad con la economía, a través del mercado laboral de científicos y profesionales, que cubre una proporción mayor de la población. Pero al mismo tiempo, hay amplias diferencias entre países con el mismo grado de expansión, que no pueden explicarse sólo en términos de desarrollo económico. Según Anderson, hay una ligera relación entre el tipo de economía y la tasa de estudiantes varones universitarios en USA y los países de Europa Oriental. Pero las diferencias en las tasas de estudiantes universitarias, mujeres, no pueden explicarse de ninguna manera en términos económicos²⁹.

Ben-David llega a conclusiones parecidas usando datos de todo el mundo. Distingue tres tipos de sistema académico: el europeo, el norteamericano y el soviético que son característicos no sólo de estos países sino también de los que están en su esfera de influencia. La ideología elitista es máxima en Europa Occidental y mínima en la URSS.

En España se han sucedido ambas ideologías, con distinta fuerza. Los precios de matrícula son, obviamente, una contribución simbólica del estudiante al pago de su formación superior y

²⁹ BANKS, O.: *Op. cit.*, págs. 25 y 26.

las becas, aunque han aumentado, no cubren la mayoría de los gastos habitualmente. A pesar de ello, el reconocimiento de una ideología elitista, por ejemplo mediante la implantación de la selección previa al ingreso en la Universidad o el *numerus clausus* despierta una hostilidad general. Fenómenos como la «selectividad» de las universidades estatales de USA o el duro *numerus clausus* en los centros de enseñanza superior en Yugoslavia o Checoslovaquia (en Checoslovaquia, en 1972, en la Educación Superior General, la proporción de solicitudes por plaza fue de seis por una, mientras que en la Enseñanza Técnica fue sólo de dos por una)³⁰, son entre nosotros formalmente desconocidos y la selección se hace teóricamente sólo en virtud de las aspiraciones y la capacidad, aunque de hecho se reconozca la incidencia de otros factores. Además, en los últimos diez años se ha hecho un esfuerzo considerable, legal y organizativo, por pasar del sistema de selección temprana al de selección tardía, unificando los tipos de estudios de nivel bajo y medio, suprimiendo las pruebas y exámenes eliminatorios en los niveles medios, creando ciclos cortos en la enseñanza universitaria y nuevos estudios técnicos de nivel medio, etc.

Para decidir la selección de la minoría que va a acceder al puesto (escolar o de trabajo) deseado por la mayoría, una sociedad tiene que elegir entre lo que en lenguaje parsoniano llamaríamos pautas universalistas o pautas particularistas. Pero incluso en el supuesto de que se trate de pautas universalistas, que tratan a todos los aspirantes por igual, la selección puede hacerse por un sistema de patrocinio o por un sistema de competición. Claro que estos tipos no se dan en absoluta pureza, sino que tienen ribetes del modelo opuesto o incluso si formal y expresamente pertenecen a un tipo

³⁰ CONNOR, WALTER: «Education and National Development in the European Socialist States. ¿A Model for the Third World?». *Comparative Studies in Society and History*, vol. 17, núm. 3, julio 1975.

pueden de hecho funcionar como si fuesen del otro.

En el tipo de ascenso competitivo, tan bien descrito por Turner²², se retrasa todo lo posible el rechazo de los no seleccionados, con el fin de facilitar su permanencia en el «terreno de juego». Son los propios sujetos los que van retirándose de la competición debido a los estándares cada vez más altos que se les exigen, y es un comité o tribunal quien toma la decisión de elegir entre los que llegan hasta la meta, en virtud de sus méritos.

En la movilidad por patrocinio o patronazgo, la selección se hace lo antes posible con el fin de no crear expectativas que luego no se va a poder satisfacer, y de empezar cuanto antes el entrenamiento y la asimilación de los seleccionados. «Los sistemas de movilidad patrocinada se desarrollan fácilmente en sociedades con una élite única o una jerarquía reconocida. Cuando varias élites compiten entre sí, el proceso de movilidad tiende a adoptar el modelo de la movilidad por competición, ya que ningún grupo es capaz de llevar el control del reclutamiento.»²³

La enseñanza superior en España se rige formalmente por pautas universalistas y por reconocimiento de condiciones adquiridas, no adscritas.

Probablemente este universalismo destaque no por ser muy desarrollado, sino porque en otras instituciones profesionales lo está menos. En cualquier caso, el texto de Turner describe perfectamente el tipo de movilidad profesional de quienes ejercen su ocupación en la enseñanza universitaria, con una tensión y un reajuste casi periódico entre los ascensos por patrocinio y los ascensos por competición.

²² TURNER, RALPH H.: «Sponsored and contest mobility and the school system», *American Sociological Review*, vol. 25, diciembre 1960, págs. 855-867. En BELL y STUB, *op. cit.*, págs. 219-235.

²³ TURNER: *Op. cit.*, pág. 223. Sobre pautas universalistas y particularistas en la movilidad patrocinada, BLACKSTONE, T. and FULTON O.: «Sex Discrimination among University Teachers: A British-American comparison», *The British Journal of Sociology*, septiembre 1975, vol. XXVI, núm. 3.

V.2. LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

Daniel Bell, al tratar de señalar las diferencias entre la sociedad pre y post-industrial dice que «el concepto de 'sociedad post-industrial' enfatiza la centralidad del conocimiento teórico como eje en cuyo alrededor se organizarán la nueva tecnología, el crecimiento económico y la estratificación de la sociedad. Empíricamente podemos tratar de demostrar que este principio está siendo cada vez más y más predominante en las sociedades industriales avanzadas».

Esto no significa que hay una convergencia. ... El concepto de post-industrialismo es un esfuerzo por identificar un cambio en la *estructura social*. Pero, como ya he dicho repetidamente, no hay una correlación necesaria entre los cambios en este terreno y los cambios en las otras dos dimensiones analíticas de una sociedad, esto es, la cultura y la política.

...En la sociedad capitalista la institución principal ha sido la propiedad privada, y en la sociedad post-industrial es el conocimiento teórico ... La cultura ha reemplazado a la tecnología como fuente de cambio en la sociedad, y en la sociedad americana la contradicción entre la nueva cultura y la ya erosionada ética protestante ha creado una contradicción importante en el sistema de valores.»²⁴

Lo que Bell está llamando tecnología y cultura es similar a la distinción que hace Ribas entre formación polivalente (cultura) y formación profesional en sentido estricto.²⁵

En España, en el lenguaje común, «formación profesional» no equivale a cultura, sino más bien a cursos rápidos de capacitación para oficios que requieren poca cualificación y bajo nivel de estudios previos. De ahí la ne-

²⁴ BELL, DANIEL: *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York, 1973, págs. 112-115.

²⁵ RIBAS, J. J.: «La Politique Sociale des Communautés Européennes», Eurolibro, Dalloz, París, 1969.

cesidad de referirnos a una «polivalencia» que equilibre el sesgo tecnocrático, superespecializado.

Desde el punto de vista de la estratificación social, la formación profesional se asocia con el tipo de enseñanza adecuado a la clase trabajadora o estratos inferiores de la clase media, y de hecho sus *clientes* han procedido de estas clases desde que aparecieron las escuelas de Artes y Oficios en 1871 hasta la actualidad.²⁶

La pregunta a la que queríamos responder es si la formación profesional induce a la movilidad o por el contrario, sirve como barrera a la competencia entre los hijos de familias de distinto nivel socioeconómico. Probablemente la respuesta no puede ser la misma para todos los tipos de formación profesional que hay en España, porque la edad de los alumnos, su movilidad geográfica, el tipo de enseñanza, su conexión con otros niveles y otros tipos de estudios pueden hacer variar la respuesta desde un «sí» a un «no».

Hay ya estudios sobre «valoración de resultados», iniciados en 1965, en el Ministerio de Trabajo²⁷, que si bien permiten hablar en una primera aproximación de la «promoción» obtenida por los exalumnos en términos de aumento en los ingresos, categoría ocupacional reconocida, etc..., sugieren la necesidad de un reanálisis. Esta perspectiva «inmediata» convendría someterla a la prueba de una reflexión sobre las funciones latentes de la formación profesional como acción de

²⁶ Para la historia de la formación profesional en España, ver GOMIS DIAZ, P. L.: *La formación profesional de los trabajadores en España y en la Comunidad Económica Europea*, ed. cyclostilada, Madrid, 1974.

²⁷ DURAN, M.: ANGELES: «Motivación para la movilidad en los trabajadores españoles», *Revista de Trabajo*, núm. 11-12, 1965. La autora diseñó los primeros estudios hechos por este Gabinete, en el período 1965-66, con encuestas a varios niveles (profesores, alumnos, ex-alumnos), y en distintas fases (en el momento de hacer el curso, a los seis meses, etc.). Con ellas se intentaba medir la influencia de la formación profesional recién adquirida en el cambio de ocupación, aumento de ingresos, mejora en las condiciones de trabajo, aumento en el nivel de cualificación reconocido, etc.

promoción inducida e individual, y a los efectos a largo plazo del sistema general de enseñanzas profesionales. Como ha puesto de relieve Maravall, la formación profesional resultaba necesaria para una economía como la española de los años sesenta, con un ritmo elevado de expansión y cambio tecnológico, y un desajuste entre las necesidades de mano de obra de la industria y los recursos ofrecidos por la enseñanza clásica²⁸. La formación profesional tenía que cumplir las funciones de dar semicualificación a los peones y jornaleros, aumentar la cualificación de los obreros semicualificados y reconvertir a los trabajadores en los casos de cambio tecnológico y crisis de empresa.

El esfuerzo reciente por aumentar las conexiones administrativo-organizativas, entre las enseñanzas de tipo general y las profesionales, precisamente intenta evitar que las «vías separadas» a la enseñanza se conviertan de hecho en una rigidificación de las diferencias de clase ante la educación.

Todos los problemas que señalábamos para la enseñanza general se agudizan aquí, y no es una situación típicamente española, sino común a todos los países europeos: los cursos a tiempo completo o tiempo parcial, la dependencia de distintas instituciones públicas y privadas, la desconexión con el ámbito laboral, etc...

Ribas ha destacado muy acertadamente el difícil papel del maestro o profesor de formación profesional, que se dirige a un alumno muy sensible, que espera una aplicación inmediata de lo que aprende y que no le toleraría caer en el fácil error del «maestrismo» o la rigidificación. El problema parece común a todos los programas de formación profesional. Un estudio sobre los cursos de capacitación profesional en Argentina²⁹ apunta que la

²⁸ MARAVALL, JOSE M.: «Movilidad social, desarrollo económico y formación profesional», *Revista de Trabajo*, núm. 41-42, vol. 5, 1973.

²⁹ PAIN, A.: «Actitud de los trabajadores hacia los cursos de capacitación profesional: resultado de un estudio efectuado en Argentina», *Revista Internacional de Trabajo*, vol. 90, núm. 5, noviembre 1974.

transición hacia la escolarización del adulto debe hacerse gradualmente a partir del aprendizaje en el propio medio de trabajo y junto a compañeros, para pasar luego al ambiente escolar con instructores, evitándole la sensación de que «tienen que ir a aprender porque no saben» y en cambio fomentando la interpretación más realista de que van «a ofrecer lo que saben y a aprender más».

Como vemos, el cuadro de exigencias a los profesores de formación profesional no son fáciles de cumplir: gran capacidad pedagógica, adaptación a la personalidad de grupos constantemente cambiantes, actualización de sus conocimientos y conocimiento directo de la tecnología más moderna y de los modos de llevarla a cabo en las empresas, y probablemente también movilidad geográfica para impartir ciclos de enseñanza en lugares distintos cada vez.

Un trabajo excelente de Michel Carter da cuenta de los cambios introducidos en la formación profesional en Gran Bretaña tras la ley de Formación Profesional de 1964; desde esta fecha, la responsabilidad de la formación de los jóvenes trabajadores ya no es del empresario, sino del Estado⁴. El cambio coincide casi exactamente con el gran despegue de la formación profesional industrial en España, especialmente de la que ha llevado adelante la dirección general de promoción Social, del Ministerio de Trabajo, con el PPO-SAF.

Los rasgos más notables de la formación profesional, tal como Carter la describe, son parecidos a los de la formación profesional española, y vale la pena que los exponamos con cierto detalle.

1.º Hay grandes diferencias entre los distintos sectores industriales e incluso dentro del mismo sector, de unas empresas a otras. La variación llega desde no dedicar ninguna aten-

ción al tema, a poseer importantes y modernos centros propios de formación profesional.

Por lo que a España se refiere, hemos detectado que en algunas grandes empresas, la influencia de la escuela de formación profesional o de los cursos profesionales para promoción interna en la empresa trascienden su ámbito y alcanzan una influencia local, o influyen en las demás empresas del ramo.

2.º Las autoridades locales, así como el gobierno, han creado recientemente planes de colaboración con las empresas para la formación profesional. Esta colaboración se destina preferentemente a las empresas pequeñas que no podrían soportar por sí mismas el costo relativo de la formación profesional, los métodos didácticos, profesorado, etc.

En España, a pesar de que por el sistema de financiación todas las empresas contribuyen a sufragar la formación profesional estatal en proporción al número de trabajadores que emplean, no son las pequeñas empresas las beneficiarias o colaboradoras directas más frecuentes de las acciones de formación profesional concertadas, sino las grandes empresas. Las pequeñas empresas son beneficiarias indirectas a través de la capacitación de la oferta fluctuante de mano de obra, que sigue los cursos de formación profesional en su transición desde un sector o una rama de actividad a otra.

3.º Las críticas al sistema son frecuentes y graves. Especialmente en los supuestos contratos de aprendizaje, las empresas no proporcionan ningún entrenamiento a los trabajadores jóvenes. En la mayoría de los casos este aprendizaje se limita a lo que los ingleses llaman «estar junto a Nelly», y que nosotros traduciríamos libremente por «fijarse en lo que hace el señor Pedro». En las autoridades laborales españolas, y en las organizaciones juveniles, hay una preocupación por los abusos a que ha dado lugar el contrato de aprendizaje, que

en la práctica funciona como una barrera para evitar el ascenso y la remuneración de un trabajador adulto a los trabajadores jóvenes que desempeñan de hecho sus tareas⁵.

4.º En las trabajadoras jóvenes, la situación es aún más difícil que la de los jóvenes, puesto que su ciclo laboral es más corto y los empleadores sienten menos incentivo todavía en gastar recursos en su formación. La situación de la mujer joven en España merece una atención especial en este estudio, por lo que volveremos sobre ello más tarde.

5.º En los cursos nocturnos hay una alta tasa de abandono y de suspensos. Las razones principales de estos resultados tan pobres son por una parte el escaso tiempo de que dispone el trabajador para estudiar cuando termina su jornada laboral y en segundo lugar que frecuentemente ha sufrido una educación muy deficiente en la escuela primaria, lo que mengua su capacidad de estudio.

Los aspectos sicosociológicos de la formación profesional han sido descritos en un estudio ya clásico de Thuillier⁶, y en España por diferentes estudios de la Dirección General de Promoción Social.

Thuillier señala que los auditores o asistentes a cursos de formación profesional, especialmente los adultos, tienen que superar dificultades materiales extraordinarias. Si a la larga jornada de trabajo se le añaden los desplazamientos hasta el centro de formación, y las horas dedicadas al curso, prácticamente se termina cualquier posibilidad de relación familiar. Los días festivos hay que dedicarlos a la preparación de los exámenes o al repaso de las enseñanzas. Mientras el curso dura, desaparece o al menos dis-

minuye toda posibilidad de ganancias extraordinarias.

El trabajador traduce su cansancio en una mayor susceptibilidad, que le provoca conflictos en el medio de trabajo y en su propia familia. Las expectativas de mejora o de ascenso no siempre se ven confirmadas, y el trabajador se siente luego frustrado y desengañado. Si no asisten al curso más que algunos trabajadores aislados de cada empresa, es posible que los demás compañeros tachen de ambicioso y mal camarada al que asiste a los cursos. El empresario puede verle como un trabajador que desea abandonar la empresa y por tanto no le concede ninguna facilidad. Y si la tensión y la esperanza de éxito le mantiene durante el período que duran los cursos, frecuentemente la fatiga le produce un hundimiento posterior, en el momento en que este estímulo termina.

Dejemos para otro contexto el análisis de algunas reacciones de agresividad contra las instituciones de formación profesional que pueden producirse cuando todos estos factores inciden sobre una misma persona.

6.º Muchos de los cursos se consideran anticuados o demasiado teóricos, por los estudiantes que los siguen y no aprecian una mejora inmediata ni previsible en su situación laboral como consecuencia de estos cursos que tanto esfuerzo les cuestan. Nosotros añadiríamos que aquí aparece un problema difícil de resolver para los trabajadores de procedencia agrícola y muy bajo nivel educativo. En comparación con la capacidad de abstracción y de previsión a largo plazo que posee el trabajador procedente de clases medias o de zonas urbanas, los cursos de formación profesional para estos trabajadores que están en las peores condiciones laborales, son poco «rentables» y ofrecen más riesgo de fracaso, con lo que resultan poco atractivos en términos de «currículum político» para sus promotores. Creemos que en España todos los factores (empresas interesadas en ello, trabajadores disponibles y semi-

⁴ CARTER, MICHELE: *Into Work*. Penguin, Gran Bretaña, 1969, pág. 179 y sigs. Ver también GOMIS: *Op. cit.* y GREGOIRE, ROGER: *L'Education professionnelle*. O.C.D.E., París, 1967, págs. 15 y sigs.

⁵ Las críticas a la Formación Profesional en España, expuestas en un reciente Congreso de la Juventud pueden verse en el artículo de JOSE SARAS: «Formación y Promoción Profesional». *Revista del Instituto de la Juventud*, agosto 1973, núm. 48, págs. 191-194.

⁶ THUILLIER, GUY: *La Promoción Social*. Oikos Tau, Barcelona, 1970.

preparados, escaso riesgo de fracaso de agresividad en los trabajadores que lo reciben, así como menor costo material y humano en la organización de los cursos), empujan a las Instituciones de formación profesional a fijar sus cursos en zonas urbanas y dirigidos a una clientela de clase media no sometida a urgentes necesidades económicas.

También resulta un riesgo para los cursos dirigidos a alumnado femenino que se les apliquen criterios de rentabilidad inmediata, medidos por los mismos indicadores que los cursos para varones. No hay que olvidar que el papel que juega la mujer y su deseo de logro en el desarrollo a plazo medio parece incluso más importante que el de los propios trabajadores varones.

7.º *No hay relación entre la escuela primaria de que proceden y la enseñanza profesional.* No hay previstos canales que de modo casi espontáneo los lleven de una a otra. En España en los últimos años se ha intentado superar este escollo, pero Carter nos señala el riesgo de signo contrario, que es la reserva de la formación profesional para los jóvenes procedentes de la clase trabajadora que no tienen así ningún contacto con los estudiantes de clase media que proceden de la enseñanza privada y van hacia la enseñanza universitaria.

8.º *Las actitudes de los empleadores hacia los cursos de formación profesional son ambivalentes.* Los factores favorables son:

- a) Resulta económicamente rentable tener empleados competentes y educados.
- b) Comparten la creencia de que es una obligación social proporcionar oportunidades profesionales a los empleados jóvenes.
- c) En algunos casos la escuela de formación profesional de la empresa les proporciona prestigio y publicidad.

Los factores *desfavorables* a la formación profesional son:

- a) Es una actividad que cuesta cara a la empresa, tanto en recursos económicos como en complejidad administrativa. A propósito de España diríamos que también puede producirse la situación opuesta, cuando la empresa es beneficiaria y los costes corren a cargo de la Administración Pública. La empresa se opondrá a la subida de las cotizaciones para formación profesional, pero no directamente a los cursos que tengan lugar fuera del trabajo y en establecimientos independientes de la Empresa.
- b) Los trabajadores que han recibido más enseñanza, aumentan sus aspiraciones y piden salarios y condiciones superiores a las que estaban dispuestos a aceptar antes de recibir la formación profesional.
- c) Muchos empresarios, especialmente en empresas pequeñas, han carecido ellos mismos de formación profesional formalizada y sienten un cierto desprecio hacia el aprendizaje profesional en las aulas, ya que piensan que donde realmente se forma un trabajador es en el banco de trabajo y trabajando diariamente.

Ya que en España predomina el empresario pequeño, con un bajo nivel de estudios, esta actitud está muy generalizada. Un modo de mantener la preeminencia social en los pequeños talleres, o en los pequeños establecimientos comerciales y de servicio, es anular las diferencias en la capacidad de producción y dejar que el capital sea el elemento diferenciador. Si se suma este miedo o inseguridad ante la capacidad técnica al muy fundado miedo al aumento de aspiraciones en el asalariado que es consciente de su mayor capacidad de producción (no de producción, que es problema aparte) se entiende el desinterés del pequeño empresario hacia la formación profesional. Apuntamos como hipótesis que el mantenimiento de estas actitudes hacia los propios hijos en el sector agrícola puede estar actuando como un factor de movilidad social descendente en los hijos de los pequeños empresarios agrícolas o trabajadores autónomos, que heredan una actitud conservadora y una formación

menor que los hijos de los trabajadores asalariados.

Ya hemos expuesto en otro lugar las consecuencias de la ideología anti-industrial para el trabajo y la formación profesional de la mujer en España. Pero la situación no es mucho mejor en los países industriales de Europa Occidental. Un informe de la Organización Internacional de Trabajo de 1973, un estudio comparativo de la Unesco de 1968, un informe del Congreso de Sindicatos Británicos sobre «Las raíces de la desigualdad» y otros estudios recientes hechos en otros países europeos coinciden en señalar que las mujeres han conseguido pocos beneficios de las leyes sobre formación profesional, y que se orientan preferentemente hacia enseñanzas tradicionales o humanistas.

Incluso en URSS, un estudio muy poco sospechoso de antisovietismo concluye que, a causa de la insuficiente racionalización de las tareas domésticas, la mujer casada «solamente dispone de dos tercios o incluso de la mitad de tiempo libre del que goza su marido, y dado que la formación en el empleo y el readiestramiento requieren una inversión suplementaria de tiempo y esfuerzo, son menos accesibles a las trabajadoras con hijos de corta edad que cuidar y que deben efectuar además la mayor parte de los quehaceres domésticos...» «la necesidad de dejar más tiempo libre a las mujeres y de darles más oportunidades de formación profesional se está abordando tanto en el plano nacional como en el local, es decir, a nivel de fábrica».

Para Francia, Sullerot ha constatado las numerosas resistencias a la acción

“ DURAN, M. A.: *El trabajo de la mujer en España*. Madrid, Tecnos, 1972.

“ O.I.T.: *Las trabajadoras en un mundo en evolución*. Ginebra, 1973, pág. 14 y sigs. TAKAHASHI, NOBUKO: «Salario de las mujeres e igualdad de remuneración en el Japón». *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 91, número 1, enero 1975.

“ TURCHANINOVA, SVETLANA: «Tendencias del empleo de la mujer en la URSS». *Revista Internacional del Trabajo*, octubre 1975, página 296.

del Ministerio de Educación; las familias se retraen de enviar a sus hijas a los cursos de formación profesional tanto como los directores de establecimientos profesionales, que temen las complicaciones que les acarrearía la presencia de alumnas entre sus estudiantes.

La formación resulta ineficaz a pesar de todos los dispositivos legales porque las dificultades están *antes* de su incorporación a la formación (en la educación general, desde el hogar hasta la escuela) y *después* (en la empresa). El círculo vicioso se cierra cuando a pesar de la formación profesional, las obreras siguen ocupando puestos en los que tal formación no tiene ningún efecto práctico, ni se le da un reconocimiento especial: el efecto demostrativo sobre las demás compañeras es inmediato, y son las propias trabajadoras quienes rechazan esta formación que les parece inútil.

En España, resulta orientador un sondeo hecho en 1974 en los barrios de población inmigrante de varias ciudades españolas. Entre las mujeres entrevistadas que trabajan (80 por 100 de las solteras, 20 por 100 de las casadas, 53 por 100 de las viudas), las empleadas no han recibido formación profesional y tampoco es importante la proporción de operarias que tienen certificado de formación profesional (2 por 100) o siguieron algún curso (11 por 100). Por otra parte eran casi inevitables estos resultados, puesto que hasta ahora la formación profesional era casi desconocida para las mujeres. En cualquier caso, de tener en cuenta el bajo número de las que en la actualidad recibían algún tipo de formación profesional, y sus preferencias por enseñanzas culturales y del hogar (como dato interesante, son las viudas las más favorables a los cursos de formación profesional), tampoco pueden esperarse cambios drásticos para el futuro inmediato.

“ Ministerio de Trabajo, Dirección General de Promoción Social, Servicio de Acción Formativa: *La mujer rural que emigra y el trabajo: estudio en zonas suburbanas*, 1974.

Entre los cursos de formación profesional ha aparecido una modalidad interesante: es la nueva tendencia que busca la promoción por la vía de la cultura y la modernización en las actitudes, pero sin proponerse la capacitación para el trabajo extradoméstico. Creemos que en el origen de esta innovación confluyen dos tendencias ideológicas contrapuestas: por una parte, la Ideología del trabajo hogareño y la misión doméstica de la mujer. Por otra, el reconocimiento de que las actitudes conservadoras de la mujer en el hogar tienen una trascendencia social y económica mayor de lo que se venía admitiendo, y suponen un freno importante al proceso de modernización y desarrollo al que se ha lanzado España desde los años sesenta.

En conclusión, observamos en el panorama actual de la formación profesional femenina cuatro campos de actuación:

- 1.* La formación en tareas que corresponden a sectores en recesión económica, con bajas recompensas, pero congruentes con la mentalidad tradicional del trabajo femenino en el hogar: Incluimos aquí las enseñanzas rurales y artesanas.
- 2.* La formación profesional en el sector industrial. Su expansión es muy lenta, y no se corresponde con la feminización del sector secundario que se ha producido en la economía española. Tropezca con importantes resistencias de orden ideológico e institucional.
- 3.* Las enseñanzas profesionales para el sector servicios, que incluyen:
 - 3a) Enseñanzas profesionales de tipo medio, destinadas a las mujeres de zonas urbanas o de clase media que poseen un nivel de enseñanza equivalente a diez o más años de escolarización. Este nivel se encuentra en rápida expansión, y en él se han obtenido algunos de los «éxitos de promoción» más notables. Entre estas enseñanzas se incluyen las de comercio, secretariado, enfermería, turismo y otras de las llamadas «nuevas profesiones».
 - 3b) Formación profesional para las ramas de servicios personales: peluquería, auxiliares de hogar, hostelería, etc. Son cursos de expansión, pero corresponden a ramas feminizadas, con bajos niveles de salarios y condiciones de trabajo que rechazan los trabajadores varones. La promoción en estas ramas es dudosa, aunque de ninguna manera pueden aplicarse en España las valoraciones despectivas que estas ocupaciones obtienen en otros países europeos más industrializados.

VI. EDUCACION, CLASES SOCIALES Y OCUPACION EN ESPAÑA

Con todas las invitaciones a la modestia que pueden esperarse tras la exposición de las limitaciones de los estudios sobre los datos del Censo, vamos a ver cómo afecta en la España actual la educación recibida por un individuo a su ocupación, y la ocupación de un individuo, a la educación que reciben sus hijos, analizando el Censo de 1970.

Antes de comenzar, vale la pena recordar otras dos limitaciones: la primera, que la educación la recibió la población activa en el pasado, por lo que ya no se corresponde con la de las nuevas generaciones que acceden al mercado de trabajo ni coincide con las exigencias de los centros de trabajo para la ocupación de puestos. La segunda, que es muy probable un sesgo hacia la «consistencia» en los trabaja-

dores «Inconsistentes»; esto es, que es más probable que la deformación de los datos sobre educación y categoría socioeconómica se haya concentrado en los casos en que existe movilidad social ascendente o descendente.

VI.1. EDUCACION Y OCUPACION

Tras estas consideraciones, vamos a ver en qué medida el nivel de estudios de un trabajador condiciona su ocupación:

- 1.* Si el trabajador no tiene siquiera estudios primarios, está excluido de los puestos directivos y gerenciales, de los puestos administrativos altos y medios, de los grados de contramaestre en la industria y de la profesionalidad en las fuerzas armadas. Tiene gran probabilidad de ser un peón agrícola (uno de cada cuatro lo son), y si no lo es, sólo le quedan cuatro ocupaciones probables: o empresario agrícola sin asalariados (15 por 100), o obrero cualificado no agrícola (15 por 100), o obrero no cualificado de la industria (16 por 100), o jefe de grupo o trabajador en los servicios (13 por 100).
- 2.* Si el trabajador ha terminado sus estudios primarios, su opción más probable es ser obrero cualificado, ya que ésta es la categoría que ocupan uno de cada tres. No desaparece la probabilidad de que trabaje en la agricultura, pero ya no como peón, sino como trabajador autónomo (14 por 100). Hay una posibilidad lejana, pero ya visible, de acceder al nivel inferior del personal administrativo, que está reservada a uno de cada diez trabajadores con este nivel de estudios, y se le ofrecen posibilidades remotas en los restantes puestos de nivel medio. Siguen vedados para él las profesiones liberales, los puestos directivos y los altos puestos en la administración pública y privada.

- 3.* La superación del segundo ciclo significa que se le abren las puertas del trabajo de cuello blanco: 43 por 100 en los escalones inferiores y 12 por 100 en los intermedios. Es casi seguro que ya no trabajará en la agricultura, aunque es posible (uno de cada cinco) que vaya a ocupar un puesto en la industria como especialista o contramaestre.
- 4.* Si supera el segundo ciclo, segundo grado, tiene acceso fácil a los puestos intermedios en los trabajos de oficina, y empieza a ser posible que acceda a los puestos de nivel superior en cualquier categoría. Tan distante está ya del obrero como del alto ejecutivo.
- 5.* Si tiene un título universitario no tendrá nada que ver con los trabajos manuales en ningún sector de producción. Hay una probabilidad de un 70 por 100 de que ocupe un alto cargo en la administración o el comercio, o que ejerza una profesión liberal. Sólo otras dos opciones presentan alguna relevancia. La dirección de empresas no agrícolas (8 por 100) y las Fuerzas Armadas (8 por 100).

Esta estructura de probabilidades varía según el sexo del trabajador, y las mujeres siguen caminos ocupacionales diferentes en función de su educación:

- 1.* Si no ha realizado estudios, lo más probable es que trabaje en los puestos menos cualificados de los servicios personales y de los hogares (42 por 100). Esto es, en el servicio doméstico. De todos modos, es preciso que recordemos que el Censo infraestima la población femenina ocupada ocasionalmente en la agricultura y sobre todo la que trabaja como ayuda familiar. De tenerlo en cuenta, tendríamos que decir que lo más probable es que se encuentre entre estas trabajadoras ocasionales. La mujer del obrero no se convierte en obrera cuando trabaja fuera de casa, sino en limpiadora de oficinas, fábricas y hogares ajenos.
- 2.* Si tiene estudios primarios deja de trabajar en los servicios personales y domésticos, para pasar a los pue-

tos inferiores de la industria, aunque todavía un 28 por 100 permanece en los servicios.

A nuestro modo de ver, estos datos demuestran que la actitud de las mujeres hacia los trabajos en los servicios personales en los hogares es la misma que la de los varones hacia la agricultura o la construcción. Apenas disponen de una capacitación cultural suficiente, los abandonan para ir a trabajar, con otras condiciones y estilo de trabajo, a otros sectores.

También accede a los puestos administrativos inferiores (28 por 100, mientras entre los varones es sólo un 8 por 100).

- 3.* Las trabajadoras que han conseguido un nivel de estudios de segundo grado, y que son más numerosas que los trabajadores, rehuyen los puestos de trabajo manual cualificados en la industria (6 por 100, frente a 71 por 100 en los varones) y pasan masivamente a los empleos de oficina. Pero mientras los varones obtienen un 13 por 100 de puestos intermedios y un 34 por 100 de auxiliares, las mujeres de igual nivel de estudios sólo consiguen un 65 por 100 de puestos auxiliares y un 9 por 100 de intermedios.

Las ocupaciones empresariales las atraen o las aceptan la mitad que los varones (2,5 por 100 frente a 5 por 100) y el desnivel es aún mayor en los puestos directivos o gerenciales (1 por 100 frente a 4 por 100). Si estas cifras las controláramos por edades, aun encontraríamos mayores diferencias, ya que gran parte del acceso de la mujer a la función empresarial se debe al fallecimiento de su esposo o de sus padres.

- 4.* El segundo ciclo del segundo grado no introduce novedades respecto al primer ciclo, pero acentúa la incorporación al Comercio y la Administración Pública, mejorando el nivel al que lo hacen (39 por 100 en niveles intermedios y 43 por 100 en niveles auxiliares). Este es el grupo ocupacional que engloba a la mayoría de las trabajadoras jóvenes procedentes de la clase media. Por su procedencia de clase, rechazan cualquier ocupación manual o en la industria. Y por su condición femenina son recha-

zadas en las ocupaciones de nivel superior, por lo que se concentran en este «apartheid» ocupacional.

- 5.* El grupo de tituladas universitarias aún las características de la población activa femenina con las de los titulados universitarios. Las diferencias de los varones, su débil incorporación a los puestos gerenciales y su ausencia en las Fuerzas Armadas. En cambio, se emplean principalmente en los altos puestos administrativos y comerciales (63 por 100) o ejercen como profesionales liberales (18 por 100).

A primera vista, podría decirse que en España no existe una situación difícil para las mujeres con titulación universitaria. Sin embargo, esto se debe a que las diferencias de prestigio y de poder dentro de este grupo son mayores que las que existen en cualquier otro. Mientras las diferencias salariales para los obreros de la industria (salario/hora), sólo son de un 50 por 100 entre los peones y los cualificados y entre los contramaestres y los peones no llega al 100 por 100, entre las ocupaciones superiores la remuneración no se regula generalmente por convenio ni le afectan los salarios base y se matiza mediante participación en beneficios, comisiones y primas. El volumen de negocios entre los empresarios y el prestigio ocupacional entre los trabajadores asalariados de las escalas superiores, permiten una gradación complejísima de categorías. Por ejemplo, las remuneraciones-hora para enseñanza superior varían en proporción de uno a tres, según se trate de auxiliares de laboratorio o de tituladas. Esto es sólo un modesto ejemplo, porque en otros tipos de actividad, las diferencias son aún mayores y se complican con la utilización de personal auxiliar, complementos por dirección, antigüedad, etc.

Solamente desde la lejana perspectiva de la estructura general de ocupaciones puede creerse que las mujeres ocupan posiciones ventajosas. Si acercamos nuestra óptica, vemos que las diferencias entre los titulados superiores son mucho mayores de lo que habíamos supuesto.

VI.2. OCUPACION Y EDUCACION

La educación que el sujeto recibió condiciona su ocupación y ésta condiciona la educación que reciben sus hijos. En España, en 1970, cada cien familias tenían cien hijos estudiando, o lo que es lo mismo, producían cien estudiantes en un momento determinado y ocupaban por tanto cien puestos escolares desde la enseñanza preescolar a la postgraduada. Refiriéndose al conjunto de la enseñanza, sin distinción de niveles, las diferencias en la «producción» de estudiantes resultaban escasas, a pesar de introducir la variable clase (identificada por la condición socioeconómica) y las variables regionales.

La situación cambia drásticamente al introducir la consideración de los niveles de enseñanza en que están los estudiantes según la clase social de origen. En las clases bajas, los hijos que estudian lo hacen en el 80 por 100 de los casos en el nivel de enseñanza primaria, y la enseñanza de tercer grado es tan poco frecuente que ni siquiera se distingue en el gráfico número 1 que lo representa.

La diagonalidad es bien visible, y a medida que aumenta el nivel ocupacional del padre es mayor la proporción de estudiantes en enseñanzas de nivel medio y superior, con la sola y ya esperada excepción de los empresarios.

De todos modos, este indicador de la «producción de estudiantes» debería refinarse en estudios posteriores con un índice de tamaño familiar o de número de hijos en edad escolar en el hogar.

El gráfico número 2 describe las diferencias entre clases sociales en la producción de estudiantes, y su relativa independencia de las regiones o del nivel provincial de desarrollo. Por ejemplo, los obreros agrícolas de Sevilla y los profesionales liberales de Ciudad Real coinciden en un tamaño medio de familia de 4,5 personas; pero

el número de estudiantes que producen los primeros es la mitad que los segundos. En Madrid, los obreros agrícolas y los altos empleados administrativos tienen un tamaño familiar parecido, pero los obreros producen 76 estudiantes, los profesionales 139 y los altos empleados 144. Parte de la inflexión depresiva de las gráficas en Barcelona y Orense y de la expansiva en Sevilla, Almería y Ciudad Real se debe a las diferencias del tamaño familiar.

En el conjunto nacional, las familias de trabajadores manuales producen entre 70 y 100 estudiantes por cada 100 cabezas de familia. Entre los empleados de nivel medio, la cifra aumenta a 100-130, y en los empleados de las categorías superiores es de 130 a 180.

Las diferencias se hacen dramáticas si nos limitamos a la enseñanza universitaria, reflejada en el gráfico número 3. Cada 1.000 familias obreras, en 1970, sólo reunían 5 hijos estudiantes en la Universidad, y en las provincias más alejadas de Centros Universitarios o menos desarrolladas, la proporción era aún menor. En el gráfico, las líneas que corresponden a los obreros no cualificados y cualificados no agrícolas, se mantienen tan pegados al punto cero que es difícil distinguirlos. Los empresarios no agrarios con asalariados y el personal administrativo auxiliar, producen de 20 a 70 estudiantes universitarios por cada 1.000 familias. Para las categorías superiores, la de los gerentes, profesionales liberales y altos empleados, llegan a superar los 200.

Esto significa, en términos de la vida cotidiana, que el acceso a la Universidad de los hijos o hijas de las familias rurales obreras es imposible. Y que el acceso de los hijos de los altos empleados urbanos está garantizado. Junto a estos condicionantes colectivos, de clase, todos los demás factores personales quedan relegados a un plano absolutamente secundario.

GRAFICA NUM. 1

Reproducción de las clases sociales por la educación

Nivel de enseñanza que están cursando los hijos estudiantes de cada categoría socioeconómica (en porcentajes, sobre 100 hijos estudiantes)

GRAFICA NUM. 2

La reproducción de las clases sociales.—La producción de estudiantes

(Núm. de estudiantes por cada 100 cabezas de familia en esa categoría)

GRAFICA NUM. 3

La reproducción de las clases sociales.—Producción de estudiantes universitarios

(Núm. de estudiantes universitarios por cada 1.000 cabezas de familia en esa categoría que tienen hijos estudiando)

LA REPRODUCCION DE LAS CLASES SOCIALES

La producción de estudiantes universitarios
(N.º de estudiantes universitarios por 1.000 familias que tienen hijos estudiantes)

Ocupación	PROVINCIAS						
	Madrid	Vizcaya	Barcelona	Sevilla	Almería	C. Real	Orense
Obreros agrícolas	9	6	5	1	1	1	6
Obreros no cal. no agr.	6	2	2	2	2	2	8
Obreros cal. no agr.	8	6	5	2	3	2	3
Empresarios agr. sin asal. ...	18	21	11	8	7	4	4
Empresarios no agr. sin asal.	29	29	25	10	13	8	10
Personal adm. aux.	54	47	37	19	19	25	32
Personal adm. Intermedio ...	87	67	56	41	68	46	46
Contramaestre	21	33	18	10	32	18	4
Jefes de grupo, servicio ...	22	22	15	3	4	6	15
Profesionales F. Armadas ...	83	59	66	37	34	13	39
Directores empresas no agra.	116	114	81	61	57	88	125
Empresarios no agr. con asal.	67	68	36	35	31	23	49
Profesiones liberales	136	135	114	99	90	102	126
Alto personal adm.	197	167	204	159	133	177	119
Total provincia	57	35	30	19	15	13	16

Fuente: Elaborado sobre datos del Censo 1970.