

Publicado en: Desarrollo y Justicia Social, Anales de Moral Social y Económica, vol. 40. Madrid: Centro de Estudios Sociales, 1975, pp. 65-101.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ANTE EL PROCESO EDUCATIVO COMO PRESUPUESTO DE EQUIDAD EN UNA SOCIEDAD EN DESARROLLO

Por Juan Díez NICOLÁS *

Entre los temas importantes de los que trata la sociología de la educación pueden considerarse los siguientes:

- «1. Las aspiraciones y contenidos de la educación institucionalizada.
2. La asignación de recursos materiales, dinero u otros bienes, a la institución en su conjunto y a diferentes partes de sus extensiones organizativas.
3. El reclutamiento y asignación de personal a las diferentes posiciones y papeles en la institución.
4. Los papeles y actitudes adecuados para los miembros de la institución.
5. Subproductos de la educación institucional»¹.

Por lo que respecta al primer aspecto, relativo a las aspiraciones y contenidos de la educación institucionalizada, los autores citados se refieren a las funciones manifiestas y latentes del siste-

* Agradezco a Juan Salcedo y Marina Peña su ayuda en la realización de ciertos cálculos.

¹ Este esquema conceptual, adaptado de O. G. BRIM JR. en su *Sociology and the Field of Education*, Russel Sage Foundation, 1958, es utilizado por G. A. LUNDBERG, C. C. SCHRAG y O. N. LARSEN en *Sociology*, Harper and Row, New York, 3.ª ed., 1963, p. 554.

ma educativo institucionalizado. Entre las primeras citan las siguientes: 1) inculcar los valores y las normas sociales (prescripciones y expectativas) de la sociedad, 2) perpetuar y acumular la herencia social, 3) añadir (a través de la innovación) a la citada herencia social y 4) proporcionar a la sociedad una sensación de unidad y solidaridad. Entre las segundas se refieren a: 1) la función de custodia, 2) la oferta de oportunidades para encontrar pareja, 3) la oferta de oportunidades para «hacer carrera» en la vida, 4) el mantenimiento de grandes masas de jóvenes fuera del mercado de trabajo y 5) la oferta de posibilidades para la adquisición de un status².

Naturalmente, de todas estas funciones manifiestas y latentes, la que más me interesa aquí es la relativa a la función latente de la educación como instrumento para la adquisición de un status, pero me referiré a ello más adelante. Aquí quisiera ahora señalar que, de manera general, las aspiraciones y contenidos de la educación institucionalizada se manifiestan a través de la organización del sistema educativo en niveles y modalidades, los planes de estudio, los programas de las asignaturas, etc. En el caso de España, por ejemplo, el famoso Libro Blanco sobre la educación, y su plasmación posterior en la Ley General de Educación de 1970, pueden considerarse como un buen resumen sintetizado de las aspiraciones y contenidos de la educación institucionalizada. Así, los objetivos de una Educación General Básica obligatoria y gratuita para todos los españoles hasta los catorce años, la Formación Profesional en tres grados, la implantación de un Bachillerato y un Curso de Orientación Universitaria, la meta de una enseñanza superior dividida en tres ciclos (con reforzamiento del tercero o doctorado), la creación de Escuelas Universitarias y Colegios Universitarios, la incorporación de las Enseñanzas Técnicas a la Universidad, el establecimiento de puentes y conexiones entre las diferentes modalidades educativas, la aceptación de centros privados y estatales de enseñanza, la política de becas, etc., no son sino diferentes concreciones de metas, objetivos y aspiraciones concretas de una sociedad en un momento histórico concreto, que, por supuesto, son susceptibles de cambio. Los planes

² *Ibid.*, pp. 556-557.

de estudio, los contenidos de programas, etc., reflejan igualmente unos objetivos y metas determinados³.

Por lo que respecta al segundo aspecto, la asignación de recursos materiales concretos, el presupuesto dedicado a educación y ciencia refleja igualmente las prioridades de cada sociedad en esa materia. Así, en España, puede observarse que la proporción del presupuesto nacional dedicado al Ministerio de Educación y Ciencia ha pasado desde un 6 por 100 en 1925 hasta casi un 20 por 100 en 1975 (más de 100.000 millones de pesetas). Pero, la distribución de ese presupuesto entre los diferentes sectores, modalidades y niveles del sistema educativo reflejan igualmente las prioridades que en cada momento se establecen (por ejemplo, el progresivo aumento de las cantidades —absolutas y relativas— dedicadas a la política de becas)⁴.

En cuanto al reclutamiento y asignación del personal a las diferentes posiciones y papeles de la institución educativa, cada país tiene sus sistemas peculiares de reclutamiento del profesorado y del alumnado. En España, por ejemplo, donde el profesorado de los centros estatales es personal funcionario, el reclutamiento suele hacerse mediante concurso-oposición, y caben dentro de este sistema diferentes opciones (acceso a cuerpo docente o acceso a plaza concreta), que, por supuesto, pueden variar en función de las circunstancias imperantes en cada momento. También el alumnado es reclutado con arreglo a ciertas normas establecidas (evaluaciones o pruebas de distinto tipo, exigencias de titulación previa) o no establecidas explícitamente (capacidad económica, facilidades de proximidad a los diferentes centros, origen social, etcétera). Todas estas normas tácitas o explícitas varían o pueden variar de acuerdo con los objetivos de cada sociedad en cada momento concreto.

Cada sociedad, y en cada momento, establece igualmente las actitudes y papeles adecuados para los miembros de la institución educativa, las pautas de comportamiento esperadas de los ocupantes de cada posición, lo cual es, nuevamente, fuente de no

³ Véase a este respecto, Ministerio de Educación y Ciencia, *La Educación en España*, Madrid, 1969, y Centro de Estudios Sociales, *La Educación en España*, Anales de Moral Social y Económica, Madrid, 1970.

⁴ Para un trabajo sobre los presupuestos de educación en España puede consultarse M. BELTRÁN VILLALBA, «El Gasto Público en España», en Centro de Estudios Sociales, *La Educación en España*, op. cit.

pocas tensiones y conflictos dentro del subsistema educativo e incluso con otros subsistemas sociales, puesto que el individuo ocupa posiciones diferentes en diferentes subsistemas sociales que, generalmente, tienen diferentes exigencias y expectativas de comportamiento.

Sin embargo, el tema al que se refiere esta ponencia, la igualdad de oportunidades ante el proceso educativo, tiene que ver especialmente con el tercero de los aspectos citados, y más concretamente con el reclutamiento del alumnado, aunque también tiene conexiones evidentes con el primer aspecto relativo a los contenidos y aspiraciones de la educación institucionalizada, especialmente por lo que respecta a la consideración de la educación como instrumento para la adquisición de un status socio-económico concreto. El tema del origen social de los estudiantes en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo ha acaparado la atención de gran número de expertos en los últimos años no ya en España, sino en todo el mundo⁵.

⁵ Sólo a título de ejemplo cabe mencionar los siguientes: L. L. BAIRD y J. L. HOLLAND, *The Flow of High School Students to Schools, Colleges and Jobs*, American College Testing Program Iowa Research and Development Division, ACT Research Reports n. 2, Iowa City, 1968; R. BRETON, «Academic Stratification in Secondary Schools and the Educational Plans of Students», *Review of Canadian Sociology and Anthropology Association*, vol. 7, n. 1, 1970; J. S. COLEMAN, *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*, The Free Press, Glencoe, 1961; J. S. COLEMAN y otros, *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office, Washington, 1966; J. S. COLEMAN, «The Concept of Equality of Educational Opportunity», *Harvard Educational Review*, vol. 38, 1, 1968; O. D. DUNCAN y otros, *Socio-Economic Background and Occupational Achievement*, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, 1968; H. S. DYER, «School Factors and Equal Educational Opportunity», *Harvard Educational Review*, vol. 38, 1, 1968; P. J. FENSHAM (ed.), *Rights and Inequality in Australian Education*, Cheshire Ltd., Melbourne, 1970; J. E. FLOUB y otros, *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, London, 1956; A. H. HALSEY (Ed.), *Ability and Educational Opportunity*, OCDE, París, 1961; K. HÄRNOVIST, «Social Factors and Educational Choice: A Preliminary Study of some Effects of the Swedish School Reform», *International Journal of Educational Sciences*, vol. 1, n. 2, 1966; T. HUSÉN, *Talent, Opportunity and Career*, Almqvist and Wiksell, Stockholm, 1968; G. W. MILLER, «Factors in School Achievement and Social Class», *Journal of Educational Psychology*, vol. 61, n. 4, 1970; S. MOSTELLER y D. P. MOYNIHAN (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*, Random House, New York, 1971; A. B. WILSON, «Social Class and Equal Educational Opportunity», *Harvard Educational Review*, vol. 38, n. 1, 1968. Entre los trabajos españoles sobre el tema deben citarse los siguientes: S. DEL CAMPO URBANO, «Procedencia Social del Universitario», *Cuadernos para el Diálogo*, mayo 1967; S. DEL CAMPO URBANO, «Para la Democratización de la Enseñanza Superior en España», *Revista Española de la Opinión Pública*, n. 12, 1968; J. DÍEZ NICOLÁS, «Motivaciones, Aspiraciones e Información en la Promoción Social», en Centro de Estudios Sociales, *La Promoción Social en España*, Ana-

Como segundo punto de esta introducción quisiera referirme a que, en toda sociedad, se puede establecer (aunque sea de modo muy aproximado) el volumen de «talento» (conocimientos, técnicas etc.) necesario para resolver los problemas que plantea la supervivencia colectiva. Pero también es cierto que en cada sociedad existe un cierto «talento» disponible, es decir, un conjunto de conocimientos, la herencia cultural, mediante la cual se intenta resolver el problema de la supervivencia colectiva. Huaco, en un conocido e ilustrado trabajo, utiliza precisamente estos conceptos de «talento» necesario y disponible para intentar una clasificación de las sociedades en un sencillo esquema dinámico-estructural⁶. Así, de acuerdo con una clasificación dicotómica de ambas variables, se podría confeccionar el siguiente esquema:

CLASIFICACION DE LAS SOCIEDADES DE ACUERDO CON EL «TALENTO» NECESARIO Y DISPONIBLE

«Talento necesario»	«Talento disponible»	
	Escaso	Abundante
Escaso	Tradicional	Pre-revolucionaria
Abundante	Industrialización	Industrial madura

FUENTE: G. A. Huaco, *op. cit.*, págs. 215-240.

En efecto, en las sociedades tradicionales el «talento» necesario y el disponible es, en ambos casos, relativamente bajo, puesto que el desarrollo tecnológico y cultural (en el sentido de cultura acumulada socialmente) es relativamente pequeño. La subsistencia colectiva en las sociedades tradicionales requiere, para ese nivel de adaptación, escasos conocimientos, puesto que la economía es relativamente local (a causa de la escasa movilidad y tráfico que condicionan los poco desarrollados medios de comunicación y

les de Moral Social y Económica, Madrid, 1966; J. DÍEZ NICOLÁS, U. MARTÍNEZ LÁZARO y M. J. PORRO MINONDO, «Education an Social Mobility in Spain», *Seminar on Education, Inequality and Life Chances*, OCDE, París, 1975 (multicopiado); F. LORENZO GELICES, «Procedencia Social de los Universitarios», *Revista de Educación*, 12, 1963; J. L. ROMERO y A. DE MIGUEL, *El Capital Humano*, Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid, 1969.

⁶ G. A. HUACO, «The Functionalist Theory of Stratification: Two Decades of Controversy», *Inquiry*, vol. IX, 1966.

transporte). Por otra parte, la herencia cultural acumulada es también relativamente escasa.

En las sociedades ya industrializadas las exigencias de «talento», así como las disponibilidades del mismo en la sociedad, son grandes. En el primer caso, la complejidad creciente de la organización económica, social y política resulta de la continua diferenciación de funciones, que lleva a su vez a una progresiva especialización en extensión e intensidad, como muy bien han descrito pioneros de la sociología tales como Comte, Saint-Simon, Marx, Toennies, Durkheim y Weber entre otros. Las mayores exigencias de «talento» en la sociología industrial moderna se ven atendidas por la creciente acumulación de la herencia cultural, que, a través de una educación cada vez más amplia y general, cada vez más duradera, y cada vez más intensiva y especializada, procura suministrar las respuestas exigidas a los problemas sociales planteados.

Por consiguiente, tanto en las sociedades tradicionales como en las industriales maduras existe un cierto ajuste entre el «talento» necesario y el disponible. Ello no ocurre, sin embargo, en otros dos tipos de sociedades. Así, en las sociedades en tránsito desde la organización tradicional a la industrial madura, conocidas generalmente como sociedades en desarrollo, en proceso de modernización, o en fase de industrialización, puede detectarse un cierto desajuste entre el «talento» necesario y el disponible. En efecto, cuando una sociedad comienza su proceso de industrialización, se requiere que la población con mayores y mejores conocimientos aumente más que proporcionalmente, para ocupar los nuevos puestos que van surgiendo, es decir, para ocupar los nuevos roles o posiciones sociales que han surgido con el desarrollo de la organización social y económica. Sin embargo, la capacidad de la sociedad para hacer frente a esa demanda creciente de personal especializado no permite que la oferta de ese tipo de personal siga el ritmo crecientemente acelerado de la demanda social de personal cualificado. Por eso se puede decir que en la sociedad en proceso de industrialización el «talento» necesario es mucho, pero el disponible es poco. Por eso también, y lo menciono aquí solo incidentalmente, la movilidad social vertical de las sociedades en desarrollo es bastante grande, ya que los puestos que se crean requieren conocimientos cada vez más cualificados, a los que acceden aquellos que hayan podido lograr un nivel más alto de formación.

Otro problema muy distinto es, sin embargo, cuando la sociedad tiene unas necesidades de «talento» por debajo de sus disponibilidades, o lo que es igual, cuando el esfuerzo por crear unos «cuadros» numerosos y bien cualificados ha sido superior al ritmo de cambio en la organización política, social y económica. Esta situación, típica de algunas sociedades en vías de desarrollo, es altamente inestable, en tanto en cuanto gran número de personas se encuentran muy calificadas, pero, sin embargo, no encuentran roles o posiciones sociales adecuados a su nivel de preparación. Se denomina a este tipo de sociedades como «pre-revolucionarias» porque gran número de individuos ven frustradas sus aspiraciones de obtener superiores recompensas sociales acordes con su mayor cualificación, lo que genera una situación de desequilibrio social y de conflicto latente que, fácilmente, puede desembocar en conflicto manifiesto.

Parece innecesario recalcar que, de los dos tipos de desajuste mencionados, el primero ofrece al individuo *estímulos* para aumentar su nivel de cualificación que le permitirán acceder a posiciones sociales mejor recompensadas; pero el segundo ofrece, por el contrario, *frustraciones*, puesto que no ofrece el número suficiente de posiciones sociales bien recompensadas a individuos que, sin embargo, tienen altos niveles de cualificación.

Por ello, y adelantándome ahora a algunas de las cuestiones que más tarde se verán en detalle, creo que uno de los problemas de ciertas sociedades en desarrollo, embarcadas en grandes proyectos de hacer posible los más altos niveles de educación al mayor número posible de individuos, consiste precisamente en que el grado de «elaboración» de su organización social no permite asimilar a tal número de individuos muy cualificados. Ahora bien, la afirmación anterior no debe llevar a la aceptación de un orden social que, básicamente, se reproduzca a sí mismo, y en el que los individuos hereden sus status familiar. Pero la respuesta tampoco parece que pueda ser la de que todos los individuos adquieran el mismo nivel de cualificación, ya que ello implicaría (como hemos visto) el desencadenamiento de frustraciones colectivas generadoras potencialmente de conflictos sociales. Parece más bien que la respuesta hay que buscarla en el sentido de que la limitación del número de los que acceden a los más altos grados de cualificación vaya inexcusablemente acompañada de una auténtica democratización del

proceso selectivo a lo largo de todo el período de formación. Lo importante, y lo realmente difícil, es que las posiciones originarias de los individuos en la estructura del poder no condicionen sus posibilidades reales de acceso a los diferentes niveles de cualificación. Hay, sin embargo, muchos matices en esta afirmación previa que procuraré desarrollar en las páginas que siguen. Pero quiero dejar muy bien aclarado que en los párrafos anteriores me he referido, intencionadamente, a niveles de formación y cualificación que no tienen por qué asimilarse necesariamente a los diferentes niveles educativos formales, aunque tampoco puedo ni quiero negar la evidencia, especialmente en España, de que los distintos títulos académicos tienen una validez no sólo académica, sino socio-económica, en cuanto que posibilitan (o impiden) el acceso a ciertas posiciones sociales desigualmente recompensadas por la sociedad.

No debe olvidarse, por otra parte, que el problema anterior se ve agravado por el hecho de que las necesidades planteadas por las *exigencias de mantenimiento* de un cierto tipo de orden social pueden o no estar de acuerdo con las *aspiraciones de realización personal* del individuo. El problema de cada sociedad en cada momento histórico concreto consiste en buscar la forma de armonizar, en lo posible, estas exigencias sociales con las aspiraciones individuales. Sin embargo, la enunciación misma del problema nos indica ya la dificultad de resolverlo.

La educación como elemento de estratificación y como agente de movilidad social

La educación, como toda institución social, puede ser considerada desde una doble perspectiva estructural-funcionalista y dinámico-conflictiva-innovadora, en cuanto que es un elemento que contribuye al mantenimiento de un cierto tipo de orden social y, simultáneamente, es un agente potencial y real de cambio social en cuanto que genera conflictos sociales⁷. Diversos autores se han referido, en efecto, a esta doble interpretación de la educación como

⁷ Se puede consultar a este respecto la exposición más amplia de este punto de vista en J. Díez Nicolás, *La Sociología: Entre el Funcionalismo y la Dialéctica*, Guadiana, Madrid, 1972, p. 202ss.

elemento conservador o agente innovador, y es que, como fácilmente puede observarse, en tanto en cuanto la educación trasmite valores sociales y conocimientos, actúa fundamentalmente como un elemento conservador que tiende a mantener y perpetuar un cierto tipo de orden social. Pero no es menos cierto que la propia naturaleza de las instituciones educativas incitan a la investigación y a la puesta en cuestión de todo conocimiento, y, por tanto, a cuestionar la propia sociedad en que está establecida. De aquí que, igualmente, la educación primaria y media tienda a ser más conservadora, pues se recalcan en ellas prioritariamente los aspectos de transmisión de valores y conocimientos, mientras que la educación superior tiene que ser necesariamente innovadora (y por consiguiente conflictiva) del orden social en que se encuentra.

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿por qué esa relación atribuida entre la educación, de una parte, y la estratificación y la movilidad sociales, de otra parte? Este problema requiere que tengamos que mencionar, aunque de forma abreviada, algunos puntos concretos de la teoría de la estratificación y la movilidad sociales.

Los dos enfoques básicos y contrapuestos de la teoría de la estratificación y la movilidad han sido expuestos por Davis y Moore y por Tumin⁸.

Resumiendo considerablemente ambos enfoques, se puede afirmar que para Davis y Moore: a) todo sistema social exige universalmente un sistema de estratificación como algo necesario; b) las diferentes posiciones sociales tienen diferentes grados de importancia funcional para la conservación y supervivencia de la sociedad; c) la cantidad de preparación y talento disponibles en una población es muy pequeña; d) por ello, todo sistema social concede mayores recompensas a las posiciones funcionalmente más importantes, con el fin de que los individuos de mayor talento y preparación aspiren a ocupar estos puestos; e) esto lleva a la conclusión de que los que tienen más talento experimentarán una mayor movilidad social (vertical y ascendente)⁹.

⁸ Para una más extensa exposición de ambos enfoques, véase el trabajo de J. DIEZ NICOLÁS y J. DEL PINO ARTACHO, «Estratificación y Movilidad Social en España en la Década de los años 70», en M. FRAGA IRIBARNE, J. VELARDE FUERTES y S. DEL CAMPO URBANO, *La España de los Años 70*, tomo I: La Sociedad, Ed. Monda y Crédito, Madrid, 1972.

⁹ K. DAVIS y W. E. MOORE, «Some Principles of Stratification», *American Sociological Review*, vol X, abril 1945, pp. 242-249.

Para Tumin, por el contrario; a) no todos los sistemas de estratificación son sistemas puros de logro (bien es cierto que Davis y Moore aceptan que su teoría se ajusta más a una sociedad donde predomina la adscripción a través de la familia); b) los ricos, los poderosos y los de mayor prestigio no son necesariamente los de mayor talento y preparación, ni las posiciones sociales que ocupan son necesariamente las que hacen una mayor contribución a la conservación y supervivencia de la sociedad; c) es difícil de medir la importancia funcional de distintas funciones; d) no es cierto que la escasez de individuos con preparación y talento en una sociedad sea un determinante de la estratificación (es el propio sistema el que impone limitaciones al desarrollo del potencial de talento); e) existen alternativas o equivalentes funcionales a las recompensas desiguales; f) la desigualdad social institucionalizada tiene funciones negativas, o disfunciones ¹⁰.

Aunque la polémica se ha prolongado desde 1945 hasta la fecha, y a pesar de que los artículos de los autores ya citados y de otros, que han tomado partido por uno u otro enfoque, son muy numerosos, puede afirmarse que, en realidad, la discusión es posiblemente inacabable porque se plantean cuestiones no opuestas, sino distintas. En efecto, mientras que Davis y Moore parecen referirse a las diferentes recompensas asignadas a las diferentes posiciones, Tumin parece más bien estar refiriéndose al problema de la herencia del status de clase. En este sentido, parece que debe cuidarse bien de no confundir «diferentes recompensas» con «desigualdad de oportunidades». Así, Davis y Moore parten del supuesto de que existen individuos que ocupan diferentes posiciones con desigual importancia para el mantenimiento del sistema y que, por tanto, esa desigual importancia debe ser desigualmente recompensada. Pero Tumin plantea, no el problema de la desigual recompensa, sino el de la desigualdad de posibilidades de acceso a aquellas posiciones que, en virtud de la desigualdad de recompensas están mejor recompensadas. Una vez más se pone de manifiesto que la discrepancia científica puede ser solo un resultado de planteamientos igualmente distintos.

En mi opinión, el tema de la desigualdad social tiene que ver

¹⁰ M. M. TUMIN, «Some Principles of Stratification: A Critical Analysis», *American Sociological Review*, vol. XVIII, agosto 1953, pp. 387-394.

precisamente con el planteamiento de Tumin, y no con el de Davis y Moore, en el sentido de que la auténtica desigualdad social no reside tanto en el hecho de que existan diferentes recompensas sociales para las diferentes posiciones sociales, sino en las diferentes oportunidades para acceder y ocupar las posiciones en el sistema social. Dicho de otro modo, lo más igualitario no es siempre lo más equitativo, y por ello, la igualdad de recompensas sociales para todas las posiciones sociales sería, en mi opinión, sumamente inequitativo. Lo que debe buscar una auténtica política de igualdad social es una igualdad *real* de oportunidades para acceder a las diferentes posiciones sociales, pero una vez logradas éstas, qué duda cabe que las exigencias de recompensar adecuadamente el esfuerzo individual, el mérito, implican recompensar desigualmente (¡otra cosa es que estas diferencias no tienen por qué ser enormes!) las diferentes posiciones sociales en base a los criterios que se puedan invocar (dificultad de la tarea, contribución a la sociedad, etc.).

Pero, la cuestión de la herencia del status hace necesario referirse muy brevemente a la ya tradicional distinción entre status adscritos y adquiridos¹¹. Los primeros son asignados al individuo por la sociedad sin esperar a conocer sus habilidades o específicas cualificaciones (por ejemplo, los status basados en el sexo, la edad, la nacionalidad, la raza, etc.), mientras que los segundos son asignados al individuo en virtud de dichas habilidades o cualificaciones específicas (por ejemplo, los status basados en la ocupación, la fuerza física, el saber, la destreza, etc.). Partiendo de esa distinción parece que se puede admitir que, en un sistema económico capitalista, el status ocupacional adquiere una importancia muy singular en la configuración del status social general del individuo, lo cual sitúa evidentemente a los varones adultos en una posición relativamente ventajosa en el sistema social, hasta el punto de que se puede decir con Parsons que «la base más fundamental del status familiar es el status ocupacional del marido y padre, pues tanto directa, como indirectamente, determina más que ningún otro factor aislado el status de la familia en la estructura social: directamente, por causa de la significación simbólica del cargo o

¹¹ R. LINTON, *El Estudio del Hombre*, Fondo de Cultura Económica, México, 8.ª ed., 1965, en especial el capítulo «Status y Función».

la ocupación como símbolo de prestigio; indirectamente, porque como fuente principal de los ingresos de la familia, determina el nivel de vida de ésta»¹².

Se ha dicho repetidamente, sin embargo, que el status ocupacional, en las sociedades urbano-industriales, está muy condicionado por el status educacional, y que éste, a su vez, condiciona muy considerablemente el status de renta y el de propiedad, y, por tanto, el status de consumo y en general el de poder dentro de la sociedad. Es decir, se puede aceptar la existencia de una cierta pauta causal según la cual:

Educación—————→ ocupación—————→ Renta

La aceptación de ese supuesto lleva necesariamente a justificar las diferencias de renta en función de las diferencias de ocupación, y éstas en función de las diferencias en el nivel educativo alcanzado. El corolario de lo anterior llevaría, por supuesto, a aceptar que la igualdad social puede lograrse mediante la igualdad de oportunidades para adquirir un cierto nivel educativo.

Ahora bien, si bien puede tomarse como provisionalmente cierta la pauta causal anterior, no es menos evidente que esa pauta abstracta al individuo de su contexto familiar, puesto que se sobreentiende que cuanto más elevado sea el nivel educativo *del individuo*, más prestigiosa será la ocupación que realice, y mayor será el nivel de ingresos que recibirá. Pero, si hacemos intervenir la familia como variable contextual y antecedente, y más concretamente el status socio-económico familiar, la pauta causal se convierte en:

Status Socioeconómico de la Familia → Educación → Ocupación →
→ Renta

Así pues, la explicación en base sólo al individuo no es falsa, pero sí sospechosamente incompleta, puesto que gran número de estudios empíricos han puesto de manifiesto que el nivel educativo alcanzado por el individuo está muy condicionado por su origen familiar. Así, en un trabajo relativamente elemental reali-

¹² T. PARSONS, «Edad y Sexo en la Estructura Social de los Estados Unidos de Norteamérica», en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Paidós, Buenos Aires, 1967.

zado hace ya casi diez años pude señalar que: 1) los datos existentes para dos generaciones permiten afirmar que existe una interrelación positiva significativa entre educación, ocupación y renta; 2) lo verdaderamente importante para el status socioeconómico del individuo es su ocupación, ya que *el nivel de estudios parece ser una causa necesaria, pero no suficiente*; 3) el nivel de estudios será una causa cada vez más necesaria de la ocupación, pero cada vez menos suficiente; 4) *la transmisión del status familiar predomina sobre la movilidad, por lo que se duda de la pretendida igualdad de oportunidades*¹³.

En otro trabajo considerablemente más reciente se ha puesto de relieve de manera mucho más precisa que el origen familiar (medido por la ocupación y por el nivel de estudios, no sólo individualmente, sino también conjuntamente), condiciona, sin lugar a dudas, el nivel de estudios alcanzado por los hijos. Utilizando incluso técnicas de análisis multivariable y análisis de pautas se ha podido concluir que: 1) se puede «explicar» un 41 por 100 de la varianza en los ingresos de un individuo mediante un modelo que incluya la ocupación y el nivel de estudios del individuo, así como la ocupación y el nivel de estudios de su padre; 2) mediante ese mismo modelo se puede explicar casi un 50 por 100 de la varianza en la ocupación del individuo y un 72 por 100 de la varianza en su educación; 3) mediante un segundo modelo, que incluye la educación y ocupación del individuo, la ocupación de su padre y de su abuelo paterno, y la educación de su hijo más adelantado, se puede explicar un 71 por 100 de la varianza en el nivel educativo del hijo más adelantado, un 52 por 100 de la ocupación del individuo y un 78 por 100 de su educación; 4) y mediante un tercer modelo en el que se utiliza el nivel educativo, la ocupación y el nivel de renta del individuo para explicar el nivel educativo de su hijo, se llega al resultado, en cierto modo sorprendente, pero reconfortante (desde el punto de vista de la fiabilidad de los datos), de que el porcentaje de la varianza en el nivel educativo del hijo que es «explicado» por dicho modelo es del 61 por 100 en España,

¹³ J. Díez NICOLÁS, «Motivaciones, Aspiraciones e Información en la Promoción Social», en Centro de Estudios Sociales, *La Promoción Social en España*, Anales de Moral Social y Económica, Madrid, 1966.

del 67 por 100 en Puerto Rico, y del 83 por 100 en los Estados Unidos ¹⁴

La idea de que el nivel educativo no sólo es condicionante del status ocupacional, sino también un resultado del origen familiar, no es, sin embargo, nueva ni siquiera en España, pues ya González Seara había podido decir que «el título universitario solía ir unido a un patrimonio familiar considerable, y esta circunstancia permitía a los jóvenes profesionales embarcarse en el ejercicio libre, haciendo gala de su independencia, porque sus necesidades económicas habían sido aseguradas de antemano por la herencia o la liberalidad de la familia» ¹⁵.

En mi opinión, y volviendo al anterior modelo de Huaco citado en la introducción, la educación adquiere su mayor importancia como instrumento de movilidad social en aquellas sociedades en que el «talento» necesario es mayor que el disponible. En los otros casos, el nivel educativo alcanzado suele ser una consecuencia del status socioeconómico familiar, y no un instrumento de adquisición del status. En definitiva, pues, es muy loable el intento de ofrecer igualdad de oportunidades ante la educación, pero ello será tanto más eficaz cuando más se logre eliminar el influjo del origen familiar (para lo cual, necesariamente, un paso importante sería el de reducir las diferencias de status socioeconómico entre las familias y, por tanto, entre los individuos).

Es cierto, pues, como he señalado anteriormente, que el status socioeconómico familiar condiciona notablemente el nivel educativo adquirido por el individuo. Ello no impide, sin embargo, que el nivel educativo del individuo condicione también su propio nivel ocupacional, y, a través de éste, su propio nivel de renta. Así, el cuadro 1 demuestra la estrecha relación existente entre nivel de estudios y ocupación de la población económicamente activa, y los cuadros 2, 3 y 4 ofrecen prueba concluyente sobre la relación positiva entre ocupación y renta, entre nivel educativo y renta, y entre nivel educativo y renta según la edad y el sexo. No voy a insistir sobre los datos del cuadro 1, puesto que, aparte de ser auto-

¹⁴ J. DÍEZ NICOLÁS, U. MARTÍNEZ LÁZARO y M. J. PORRO RIVERO, «Education and Social Mobility in Spain», *Seminar on Education, Inequality and Life Chances*, OCDE, París, 1975 (multicopiado).

¹⁵ L. GONZÁLEZ SEARA, «La Independencia de las Profesiones Liberales», *Revista de Estudios Políticos*, 113-114, 1960.

evidentes, son generalmente más conocidos por otros estudios. Si quiero destacar, sin embargo, la gran concentración de universitarios que existe entre los profesionales liberales, los directores y gerentes de empresas y sociedades no agrarias, y el alto personal administrativo, comercial y técnico de empresas no agrarias y Administración Pública. Comparando la distribución de cada columna (categorías según el grado más elevado de enseñanza alcanzado) con la columna del total (categorías según la condición socioeconómica), se observa fácilmente que el nivel educativo alcanzado es una condición (que facilita o limita) del tipo de actividad económica realizada.

El cuadro 2, por su parte, demuestra, sin lugar a dudas, que el tipo de ocupación condiciona muy singularmente la renta que percibe el individuo. (La única excepción que aparece consistentemente es la de que los trabajadores no cualificados de la industria, y a veces también los de servicios, tienen rentas medias superiores a los trabajadores cualificados. La edad, y sobre todo el número de personas dependientes de cada trabajador, parecen explicar suficientemente esta excepción). Por supuesto que los datos procedentes de esta encuesta estarán infravalorados, cosa que es corriente en cualquier tipo de investigación de esta naturaleza; ello significa que no se deben tomar las rentas medias de forma absoluta, pero sí pueden aceptarse las diferencias relativas. Así, si se hace igual a 100 la renta disponible anual per cápita de los directores, gerentes y cuadros superiores, resulta que los índices correspondientes para las restantes categorías serán los siguientes: 80 para los técnicos y empleados intermedios; 59 para las fuerzas armadas; 56 para otros empleados, oficinistas y vendedores; 43 para trabajadores manuales no agrarios, y 27 para los trabajadores manuales agrarios (24 si se considera sólo a los no cualificados). Estos datos, no por esperados dejan de ser sorprendentes, y confirman que, por término medio, sigue siendo más rentable ser trabajador no manual que trabajador manual (incluso cualificado), a pesar del comentario que suele ser hoy corriente en ciertos medios.

El cuadro 3 muestra también la gran relación positiva entre el nivel educativo y la renta, controlando incluso el tamaño del hogar para evitar interferencias de esa variable. Salvo en los hogares de un solo miembro, en los cuales la renta disponible anual

per cápita de los que han alcanzado el segundo nivel de instrucción es superior a la de los que han alcanzado el tercer nivel de instrucción, la relación entre ambas variables es inconfundiblemente positiva. En los hogares de un solo miembro debe tenerse en cuenta que la edad puede tener una influencia mayor, en el sentido de que muchos de los que han alcanzado el tercer nivel de instrucción probablemente son jóvenes universitarios recientemente graduados que, o todavía no tienen un empleo definitivo o están

CUADRO

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA, SEGÚN LA CONDICIÓN
Clase de

Condición Socioeconómica	SEGUNDO GRADO					
	Primarios		1.º Ciclo		2.º Ciclo	
	A	B	A	B	A	B
1. Empresarios agrarios con asalariados	13,1	14,8	10,4	6,5	8,6	9,1
2. Empresarios agrarios sin asalariados y asimilados ...	136,1	139,6	22,3	12,2	9,6	6,0
3. Directores gerentes de explotaciones agrarias y personal agrario titulado, calificado o especializado	32,2	21,7	4,1	2,9	2,6	1,1
4. Resto trabajadores agrarios	141,1	76,5	10,1	5,4	2,4	1,1
5. Empresarios no agrarios con asalariados	19,0	30,8	37,7	40,5	37,2	41,1
6. Empresarios no agrarios sin asalariados y asimilados	62,5	78,6	57,6	46,5	42,4	35,1
7. Profesionales liberales y asimilados.	0,9	1,8	4,8	8,2	7,5	2,1
8. Directores y gerentes de empresas y sociedades no agrarias	0,8	1,5	17,9	30,1	37,6	6,0

comenzando su carrera profesional, mientras que los que han alcanzado su segundo nivel de instrucción probablemente son personas de más edad que ya tienen su carrera ocupacional más estabilizada.

Aparte de esa excepción, en los demás tipos de hogar según el número de sus miembros, la renta disponible «per cápita» de los que han alcanzado el tercer nivel de instrucción es muy superior a los que han alcanzado el segundo nivel de instrucción, y

INDECONÓMICA Y EL GRADO MÁS ELEVADO DE ENSEÑANZA ALCANZADO (1970)
enseñanza

TERCER GRADO				No clasificados		Sin estudio	Total
No universitarios		Universitarios		A	B		
A	B	A	B	A	B		
3,6	3,4	15,4	6,3	—	10,3	9,3	13,1
6,1	2,9	7,8	1,1	4,8	2,8	158,4	119,5
1,7	2,5	2,9	1,4	—	—	43,7	21,0
3,2	0,5	2,1	0,6	4,8	—	251,6	82,8
2,5	16,7	31,3	13,3	10,4	28,5	6,6	28,1
27,6	12,5	22,6	5,7	27,5	31,4	34,6	67,0
2,2	51,3	31,7	196,0	37,2	78,7	—	8,3
41,9	54,0	76,9	79,8	103,4	82,7	—	8,6

(Continúa.)

CUADRO 1

Condición Socioeconómica	SEGUNDO GRADO					
	Primarios		1.º Ciclo		2.º Ciclo	
	A	B	A	B	A	B
9. Alto personal administrativo comercial y técnico de empresas no agrarias y Administración Pública.	—	0,1	0,3	0,6	0,6	1
10. Personal intermedio (íd. 9)	7,7	14,4	77,4	123,2	186,0	301
11. Resto personal (íd. 9)	65,7	100,2	364,7	430,1	409,0	311
12. Contramaestres, capataces y asimilados no agrarios.	6,0	10,5	10,4	14,7	14,8	1
13. Obreros calificados y especializados no agrarios ...	290,8	318,9	238,3	170,3	141,4	7
14. Obreros sin especialización no agrarios	88,3	69,0	17,9	9,0	6,9	
15. y 16. Jefes de grupo y otros trabajadores de los servicios	100,0	82,2	57,7	37,7	30,8	2
17. Fuerzas Armadas (Profesionales)... ..	4,7	10,4	23,9	19,3	24,1	4
18. Otros... ..	33,1	29,1	44,2	43,0	38,7	4
TOTAL	1.000 % (1.666.559)	(7.764.046)	(350.951)	(404.251)	(114.115)	(359)

Notas: Menos de 0,01. A: sin terminar; B: terminados.

FUENTES: INE, *Censo de la Población de España, 1970*, tomo III, total Nacional (Madrid, 1974), págs. 153-154.

la de éstos es muy superior a la de los que sólo han alcanzado el primer nivel de instrucción. En efecto, si hacemos igual a 100, en cada caso, la renta disponible per cápita de los que han alcanzado el tercer nivel de instrucción, los índices correspondientes a los otros dos niveles son los siguientes: 77 y 32, en los hogares de dos miembros; 67 y 39, en los de tres miembros; 74 y 43, en los de cuatro miembros, y 68 y 40, en los de cinco y más miembros.

Cuando se habla, pues, de la «titulitis» como mal que debe

continuación)

No universitarios		Tercer Grado		No clasificados		Sin estudio	Total
A	B	A	B	A	B		
1,5	10,7	314,7	516,3	3,2	19,4	—	12,7
37,5	639,5	113,4	24,0	268,2	344,9	0,6	46,9
292,4	97,4	235,6	27,5	263,3	155,1	15,7	118,8
24,5	12,9	8,5	2,6	3,1	30,2	1,8	9,8
119,6	16,6	34,9	2,5	69,5	60,4	146,1	273,4
2,5	0,4	2,6	0,2	4,8	—	162,2	66,4
17,4	5,9	20,2	3,9	32,3	25,7	134,9	78,6
10,9	5,4	26,9	76,4	75,9	95,2	—	12,2
53,9	67,3	52,4	42,3	56,5	34,8	34,5	32,8
(869)	(316.095)	(32.509)	(263.282)	(619)	(1.754)	(597.590)	1.000 % (11.908.086)

eliminarse de nuestra sociedad, puede que haya que tener en cuenta los datos anteriores, puesto que la «titulitis» seguirá estando justificada mientras siga existiendo una alta correlación entre nivel educativo y status ocupacional, y entre nivel educativo y nivel de renta, como los anteriores datos ponen de manifiesto.

El cuadro 4 confirma aún más, y con otras matizaciones, las afirmaciones anteriores. En efecto, la renta primaria anual por perceptor activo regular, o por perceptor activo, es siempre cre-

CUADRO 2

RENTAS MEDIAS SEGÚN CATEGORÍAS SOCIOECONÓMICAS DE LOS
CABEZAS DE FAMILIA

(en ptas.)

<i>Categorías Socioeconómicas</i>	<i>Renta distribuida anual por hogar</i>	<i>Renta disponible anual por hogar</i>	<i>Renta distribuida anual «per cápita»</i>	<i>Renta disponible anual «per cápita»</i>
DIRECTORES, GERENTES y C. SUPERIORES.	325.131	298.544	81.252	74.608
TECNICOS Y EMPLEADOS INTERM.; CAPATA- CES	267.019	248.095	65.090	60.477
Capataces y asimilados.	221.665	206.530	54.306	50.598
OTROS EMPLEADOS; OFIC. PEND. T. NO MA- NUAL	171.785	165.865	43.592	42.090
TRABAJADORES MA- NUALES NO AGRARIOS.	134.742	132.198	32.515	31.901
Industria	140.349	136.962	33.240	32.438
Cualificados	138.488	134.931	32.816	31.973
No cualificados	151.535	149.174	35.780	35.223
Construcción	130.797	128.695	29.034	28.567
Cualificados	132.440	129.568	29.198	28.565
No cualificados	127.831	127.120	28.731	28.571
Servicios	128.300	126.856	34.804	34.412
Cualificados	130.154	127.559	34.791	34.097
No cualificados	124.011	125.230	34.836	35.178
TRABAJADORES MA- NUALES AGRARIOS ...	85.319	86.896	19.803	20.169
Cualificados	102.647	103.731	23.235	23.480
No cualificados	76.614	78.440	18.013	18.442
FUERZAS ARMADAS ...	206.079	202.282	44.833	44.007
INACTIVOS	38.133	83.840	13.525	29.736
TOTAL DE HOGARES ...	124.183	131.822	32.529	34.530

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, *Diferencias Relativas de Renta*, Madrid, 1974.

CUADRO 3

RENTAS MEDIAS, SEGÚN TAMAÑO DEL HOGAR Y NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LOS CABEZAS DE FAMILIA
(en ptas.)

<i>Tamaño del hogar y nivel de instrucción</i>	<i>Renta distribuida anual por hogar</i>	<i>Renta disponible anual por hogar</i>	<i>Renta distribuida anual «per cápita»</i>	<i>Renta disponible anual «per cápita»</i>
UN MIEMBRO	42.715	54.850	42.715	54.850
Primer nivel de instrucción	26.799	39.547	26.799	39.547
Segundo nivel de instrucción	157.365	186.485	157.365	186.485
Tercer nivel de instrucción	155.692	145.831	155.692	145.831
DOS MIEMBROS	67.969	88.288	33.984	44.144
Primer nivel de instrucción	55.715	75.422	27.857	37.711
Segundo nivel de instrucción	165.677	182.353	82.838	91.176
Tercer nivel de instrucción	198.646	235.550	99.323	117.775
TRES MIEMBROS	126.174	134.205	42.058	44.735
Primer nivel de instrucción	108.346	116.709	36.115	38.903
Segundo nivel de instrucción	193.605	199.713	64.535	66.571
Tercer nivel de instrucción	292.527	298.826	97.509	99.608
CUATRO MIEMBROS	148.495	147.863	37.123	36.965
Primer nivel de instrucción	130.656	132.306	32.664	33.076
Segundo nivel de instrucción	237.805	223.348	59.451	55.837
Tercer nivel de instrucción	323.666	304.746	80.916	76.186
CINCO Y MAS MIEMBROS	160.963	164.735	26.615	27.239
Primer nivel de instrucción	138.680	144.705	23.017	24.017
Segundo nivel de instrucción	256.098	254.389	41.337	41.061
Tercer nivel de instrucción	400.290	373.054	64.502	60.113

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, *Diferencias Relativas de Renta*, Madrid, 1974.

CUADRO 4

RENTAS MEDIAS, SEGÚN GRUPOS DE EDAD Y NIVEL DE INSTRUCCIÓN
DE LOS PERCEPTORES ACTIVOS, POR SEXOS
(en ptas.)

Edad y nivel de instrucción	Renta primaria anual por perceptor activo regular			Renta primaria anual por perceptor activo		
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
	HASTA 24 AÑOS	77.311	67.683	73.416	70.568	62.088
Primer nivel de instrucción	72.524	58.713	67.361	66.185	53.273	61.351
Segundo nivel de instrucción	89.277	92.522	91.029	82.570	88.434	85.691
Tercer nivel de instrucción	293.434	123.129	209.622	264.843	108.322	185.292
25-44 AÑOS	132.182	85.948	126.671	129.258	75.911	122.151
Primer nivel de instrucción	112.692	64.200	107.580	110.013	55.635	103.385
Segundo nivel de instrucción	194.533	132.717	184.987	193.434	128.261	183.077
Tercer nivel de instrucción	306.445	158.051	271.455	304.799	153.570	268.333
44-64 AÑOS	126.433	71.644	119.243	120.744	62.959	112.386
Primer nivel de instrucción	104.415	53.718	98.005	99.638	47.173	92.186
Segundo nivel de instrucción	248.901	153.937	231.755	245.066	153.937	228.912
Tercer nivel de instrucción	322.096	183.792	302.840	322.096	176.839	301.134
65 Y MAS AÑOS	95.584	48.021	87.722	86.685	45.960	80.439
Primer nivel de instrucción	83.692	37.091	75.425	74.507	35.537	68.117
Segundo nivel de instrucción	157.715	0	157.715	157.715	0	157.715
Tercer nivel de instrucción	171.832	214.844	175.853	169.800	214.844	173.651
TOTAL	121.997	74.038	113.439	116.762	66.441	107.097
Primer nivel de instrucción	103.720	58.640	96.352	99.134	52.065	90.705
Segundo nivel de instrucción	187.819	112.016	166.834	182.881	107.638	161.640
Tercer nivel de instrucción	306.638	160.681	275.888	304.041	153.681	271.267

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, Diferencias relativas de Renta, Madrid, 1974.

ciente cuanto mayor es el nivel educativo del individuo, incluso cuando se controla el sexo y la edad. Tomando sólo como ejemplo los perceptores activos regulares, y haciendo igual a 100 la renta primaria anual de los que han alcanzado el tercer nivel de instrucción, los índices para los niveles segundo y primero serían, en el total de la población estudiada, 60 y 57 respectivamente (61 y 34 entre los varones y 70 y 73 entre las mujeres). De otra parte, y aunque no es este el objetivo principal de este estudio, conviene resaltar que, a igualdad de edad y grado de instrucción, las mujeres perciben rentas que oscilan entre el 50 y el 60 por 100 de las que perciben los varones. También, y como en el caso anterior, resulta interesante señalar que a igualdad de sexo y grado de instrucción, las rentas percibidas son crecientes con la edad, desde los de menos de veinticuatro años a los de 25-44 años y a los de 44-64 años, pero decrecen extraordinariamente entre los mayores de sesenta y cinco años.

En resumen, y según señala Sauvy, existe una desigualdad social ante la educación, pero existen medios para atenuar esa desigualdad, especialmente mediante la democratización del acceso; existe también, según el mismo autor una fuerte relación entre educación y empleo; y, finalmente, el sistema de enseñanza influye sobre la estratificación en clases sociales¹⁶.

Todo lo anterior nos ha ayudado, pues, a precisar hasta qué punto resulta verificable la hipótesis de que el origen social familiar condiciona el nivel educativo alcanzado por el individuo, y asimismo, que éste último condiciona su status ocupacional y su nivel de renta. Por consiguiente, creo haber aportado suficiente evidencia de las interconexiones entre educación, estratificación y movilidad sociales. Pero queda todavía otra cuestión que estimo importante, y que se refiere a una variable contextual relativa al tipo de sistema escolar y su influencia sobre la movilidad social.

En un conocido artículo, Turner ha utilizado los términos de movilidad patrocinada y movilidad competitiva como los productos característicos de dos distintos tipos de sistema escolar, el europeo tradicional y el norteamericano respectivamente¹⁷.

¹⁶ A. SAUVY, «Factores Sociales de los Planes de Educación», en UNESCO, *Los Aspectos Económicos y Sociales de la Planificación de la Educación*, París, 1965.

¹⁷ R. H. TURNER, «Sponsored and Contest Mobility and the School System», *American Sociological Review*, XXV, 6, 1960.

Para el autor citado, la **movilidad competitiva** es un sistema en el que el status de **élite constituye el premio de una competición abierta** que es conseguido a través de los propios esfuerzos del aspirante, mientras que en el sistema de **movilidad patrocinada** se eligen los reclutas para la **élite** y se concede el status de miembros de dicha élite, basándose en cierto criterio de mérito supuesto, sin que se pueda alcanzar mediante un esfuerzo o una estrategia concreta y determinada. En el sistema de **movilidad competitiva**, la competición está regulada por ciertas reglas de juego limpio, los competidores pueden elegir entre ciertas estrategias, la élite establecida no tiene en sus manos el premio de la movilidad ascendente ni puede determinar quién alcanzará el premio. Por el contrario, bajo la **movilidad patrocinada**, el acceso a la élite no parece basarse en unas normas conocidas públicamente, de forma que se asemeja más bien a la entrada en un club privado en el que los miembros de la élite conceden o niegan el acceso en base a su juicio respecto a si el candidato cumple o no las cualidades que desean ver en sus colegas.

Siguiendo siempre a Turner, en el sistema de **movilidad competitiva** todos los participantes compiten en pie de igualdad, se espera que gane no el más capaz, sino el que más lo merezca, y las credenciales para ganar deben ser públicas y visibles para los demás. En el sistema de **movilidad patrocinada**, por el contrario, se favorece un proceso de selección controlada, una cierta inducción patrocinada por la élite, y las credenciales sirven más bien para que los miembros de la élite se identifiquen entre sí. Mientras en el primer sistema se demora el premio lo más posible hasta el final, en el segundo se va seleccionando progresivamente a los candidatos.

Pues bien, aunque los dos sistemas descritos por Turner son instrumentos útiles, no cabe duda que exageran los rasgos positivos del sistema escolar norteamericano y los negativos del europeo, aunque, tomados como «prototipos» o modelos, puede aceptarse que se asemejan en ciertos rasgos a la realidad que pretenden reflejar. En cualquier caso, el ejemplo puede servir para señalar que el cambio en el sistema educativo español antes y después de la Ley de Educación parece querer seguir la pauta desde el sistema de **movilidad patrocinada** al de **movilidad competitiva**. En efecto, parece claro que el anterior sistema se caracterizaba por

la rígida separación entre un bachillerato que preparaba para ir a la Universidad o en todo caso a trabajos no manuales, y unas enseñanzas técnicas o profesionales que preparaban para un «oficio», por la existencia de barreras selectivas (ingreso en el Bachillerato y examen de Estado, o ingreso, reválida de cuarto, reválida de sexto y curso preuniversitario, etc.), por un contenido «académico» de los planes de estudio, etc., todo lo cual le confería un carácter semejante al descrito por el sistema de movilidad patrocinada.

Los cambios introducidos por la Ley General de Educación han pretendido pasar a un sistema más parecido al de movilidad competitiva: enseñanza general básica obligatoria (y en el futuro gratuita) para todos los niños hasta los catorce años, interconexiones y posibilidades de paso desde el bachillerato o la Universidad a la formación profesional y viceversa, supresión de barreras selectivas (ingreso, reválidas, etc.), planes de estudio menos sofisticados, etcétera.

La reforma educativa no tuvo en cuenta, sin embargo, un pequeño detalle, y es que una gran parte de la enseñanza tradicionalmente denominada primaria y media en España está en manos privadas y no del Estado. El modelo de sistema competitivo del que habla Turner (que siempre tiene en mente el sistema norteamericano) presupone que los centros sean total, o casi totalmente, estatales, y, por tanto, muy semejantes entre sí, no sólo en la calidad de las instalaciones y la enseñanza impartida, sino también en las exigencias respecto a los alumnos. Y así ha ocurrido que, a los pocos años de implantarse en España la supresión de los controles estatales (en los centros privados naturalmente, puesto que en los estatales han persistido), algunos centros parecen haber rebajado considerablemente sus exigencias de conocimiento, permitiendo una falsa competición, puesto que los que accedían a la Universidad lo hacían sin la preparación adecuada.

La triste realidad de estos últimos años es que la supresión de barreras no ha beneficiado a los estudiantes procedentes de estratos socioeconómicos bajos, puesto que sus principales barreras no son éstas, sino las económicas. La supresión de barreras, por el contrario, sí ha beneficiado a los estudiantes procedentes de estratos socioeconómicos medios y altos, que son los que han podido pagar buenos colegios privados además. Curiosamente, la fácil

demagogia de algunos para permitir que todos alcancen la máxima titulación académica (sacrificando, por supuesto, la calidad de la enseñanza) no hace sino enmascarar la pretensión de algunos que podría resumirse en «ustedes den a mi hijo un título, que de encontrarle trabajo ya me ocuparé yo». En efecto, no es preciso pensar mucho para poner en relación este último análisis con el modelo de Huaco que utilizaba en la introducción. En efecto, estos últimos años se están «produciendo» más titulados universitarios, pero parece que el «talento» disponible es superior al necesario, si hemos de juzgar por el subempleo y el paro de los titulados universitarios. Ello obedece a que, por una parte, al suprimir toda clase de barreras selectivas (especialmente en ciertos centros privados), el número de los que han accedido a la Universidad ha sido mayor (aunque su preparación fuese inferior). En segundo lugar, la gran afluencia de alumnos (y la falta de medios económicos y humanos de la Universidad para proporcionarles una docencia adecuada), junto con las pérdidas de clases, los «mini-programas», los «aprobados colectivos», etc., han provocado un evidente y reconocido deterioro en la calidad de la enseñanza. Esto ha conducido, en tercer lugar, a que el número de titulados haya sido mayor, pero con una preparación semejante (e inferior, generalmente); es decir, se ha producido una cierta homogeneidad del «producto», pero de calidad aparentemente inferior. Y en estas condiciones, ¿quién obtiene los puestos de trabajo, especialmente en las empresas privadas? Parece muy posible la hipótesis de que, a igualdad de baja preparación, aquellos que proceden de familias de status socioeconómico medio y alto, tendrán mayores posibilidades de obtener una ocupación bien remunerada. Si a esto se añade que unos cuantos profesionales acaparan gran número de puestos de trabajo, se explica el creciente desajuste entre «talento» disponible y necesario, cuyo posible efecto condicionante de una situación pre-revolucionaria no debe pasarse por alto.

El patronazgo de la élite para seleccionar a sus miembros, y sienta disentir aquí de Turner, puede efectivamente ejercerse a través de un sistema como el europeo, pero también puede llevarse a efecto a través de un sistema pseudo-competitivo. Para que en España pudiese tener la eficacia que se busca, el sistema educativo requeriría, o una casi total estabilización de la enseñanza

general básica y de bachillerato, o un control muy riguroso de los centros (especialmente de los privados).

Se requieren igualmente otras reformas sociales que hagan posible el acceso, no ya a la Universidad, sino al bachillerato y al curso de orientación universitaria, a los procedentes de familias cuyo status socioeconómico es bajo o muy bajo. Hasta entonces, puede que el establecimiento de unas ciertas pruebas para el acceso a la Universidad sea la única garantía que impida el paso a quienes no estén suficientemente preparados, sean del origen social que sean.

Pero estos temas tienen que ver con el concepto tan utilizado en estos últimos años de «igualdad de oportunidades», y a él me referiré en el siguiente epígrafe.

La igualdad de oportunidades ante la educación

Teniendo en cuenta la importancia que parece tener la educación sobre la estratificación y la movilidad sociales, no parece extraño que diferentes políticas sociales se hayan señalado como objetivo prioritario la búsqueda de la igualdad social a través de la igualdad de oportunidades ante la educación.

Pero, como señala uno de los principales expertos en el tema, Husen, se pueden distinguir por lo menos tres acepciones de este término:

- a) Como punto de partida, en el sentido de «posibilidad, para todos los individuos, de comenzar su carrera escolar o, por lo menos, su escolaridad oficial, sin discriminación alguna».
- b) Como etapa intermedia, lo que podría significar «tratar en un pie de igualdad, de diversas maneras, a todos los individuos».
- c) Como objetivo final, es decir, como «conjunto de principios rectores, en el sentido de que la elaboración y puesta en práctica de la política de enseñanza deberían introducir medidas que contribuirán a una igualación más intensa de la participación en los estudios, y más aún del éxito escolar... (lo cual)... no sólo implica escuelas en que todos los

alumnos sean iguales, sino escuelas de eficacia equivalente cuya influencia permita limar las diferencias entre los puntos de partida de los alumnos de orígenes sociales distintos»¹⁸.

Es evidente que, según la primera acepción de la igualdad, bastaría que cada niño tuviese un puesto escolar asegurado y que la asistencia fuese obligatoria hasta una determinada edad. Esta aceptación de la igualdad olvidaría, sin embargo, que pueden existir diferencias entre unos puestos escolares y otros (por ejemplo, entre puestos escolares en centros privados o estatales, entre puestos escolares de pago o gratuitos, entre puestos escolares para «niños urbanos», «niños de arrabales y suburbios» o «niños rurales», entre puestos escolares para «hijos de la burguesía» o de las «clases trabajadoras», entre puestos escolares en clases masificadas o en clases reducidas, entre puestos escolares más «académicos», o en centros más «técnico-profesionales», entre puestos escolares en centros con mejores o peores profesores, entre puestos escolares en centros con mejores o peores instalaciones, etc.).

La segunda acepción garantizaría, al parecer, no sólo la existencia de un puesto escolar para cada alumno y la obligatoriedad de asistencia, sino que, en la medida de lo posible, intentaría eliminar la mayor parte de las diferencias señaladas entre unos puestos escolares y otros. Sin embargo, y a pesar del extraordinario avance que ello implicaría, no se evitarían ciertas desigualdades como las siguientes: las diferentes capacidades intelectuales de cada niño (incluso las derivadas de deficiencias físicas), los diferentes ambientes sociales de procedencia de los niños (medio cultural familiar, grupos de amigos, acceso a libros, etc.) y su posible influencia sobre las diferencias de motivación para el estudio, etcétera.

La igualdad, en su tercera acepción, pretendería eliminar incluso esas diferencias, de forma que la educación fuese no sólo igual, sino equivalente, con el fin de hacer desaparecer (o al menos reducir), las diferencias genéticas, familiares y sociales de origen entre los niños.

Es evidente que en España se ha recorrido un largo camino para estar ya a punto casi de conseguir la igualdad en su primera

¹⁸ T. HUSEN, *Origen Social y Educación*, OCDE, París, 1972, pp. 21-23.

acepción, pero queda todavía una gran tarea para lograr la igualdad en su segunda y tercera acepción. No obstante, creo que es justo señalar que la realización de estos objetivos igualitarios no depende sólo (y casi me atrevería a decir que no depende apenas) de la política educativa, sino de la política social general, que es la que permitiría dedicar los recursos (especialmente económicos) necesarios para llevar a cabo esta reforma social.

La plena realización de la igualdad en la educación es, como puede observarse, una tarea que encierra no pocas dificultades, como lo demuestra el hecho de que muchos países occidentales u occidentalizados muy desarrollados se encuentren todavía intentando eliminar las diferencias que impiden lograr dicha igualdad en su segunda acepción. Así, en los Estados Unidos existen grandes diferencias entre los puestos escolares de centros en zonas residenciales o en zonas deprimidas urbanas, entre puestos escolares para blancos o negros, etc. Sólo algunos países (generalmente pequeños y prósperos) se encuentran realmente cerca de conseguir la igualdad en esta segunda acepción e incluso están comenzando a intentar lograrlo en la tercera acepción. Algunos países socialistas europeos están igualmente realizando esfuerzos por lograr plenamente la igualdad en la educación en su segunda acepción, aunque a veces se trata más de objetivos programáticos e ideológicos que de realidades concretas.

Junto a estas tres acepciones de la igualdad en la educación, por otra parte, pueden existir también diferentes acepciones de la noción misma de igualdad de oportunidades ante la educación. El mismo autor citado, Husen, se refiere a la evolución en el tiempo de esta noción, que él clasifica en: *a)* concepción conservadora, *b)* concepción liberal y *c)* nueva noción de la igualdad de oportunidades.

Según la concepción conservadora, «cada cual debía, no sólo utilizar del mejor modo sus aptitudes, sino también contentarse con ellas, ya que los dones que había recibido le correspondían por derecho de nacimiento»¹⁹. En realidad esta noción de igualdad de oportunidades podría resumirse en el viejo refrán popular de «a quien Dios se la dé, San Pedro se la bendiga». En efecto, de acuerdo con esta concepción conservadora no había que desapro-

¹⁹ *Ibid.*, p. 33ss.

vechar ningún talento, surgiera donde surgiera, pero, por azar, y no por necesidad al parecer, siempre resultaba que el talento surgía entre las clases que detentaban el poder, y sólo excepcionalmente surgía algún «genio» entre el pueblo al que, por supuesto, había que proteger y ayudar «para que se cultivase y diese sus frutos».

Por supuesto que, para esta concepción conservadora, todo intento de lograr la igualdad educativa aún en su primer aspecto, resultaría en un proceso de degradación de la calidad de la enseñanza. Ejemplo de ello serían los dos «libros negros» de Cox y Dyson contra las reformas de la enseñanza británica, para quienes «los cambios sobrevenidos recientemente han acarreado un deterioro sensible del nivel de la educación, y la amenaza que pesa sobre la calidad de la enseñanza es un producto de la ideología igualitaria»²⁰.

Según la concepción liberal, «cada individuo posee de nacimiento ciertas dotes intelectuales o ciertas aptitudes relativamente constantes. El sistema de enseñanza debe concebirse de manera que queden abolidos los obstáculos anteriores, ya sean económicos y/o geográficos, que impidan a los alumnos dotados de origen modesto sacar partido de su inteligencia innata y acceder a la promoción social a que ésta les da derecho»²¹. En el fondo, esta concepción liberal sería la base ideológica que justificaría la pretensión de lograr una igualdad en la segunda acepción antes señalada, puesto que aceptaría la identificación conceptual entre igualdad de oportunidades e igualdad de tratamientos. Sin embargo, la experiencia parece haber suministrado suficiente evidencia en contra de esta hipótesis, en el sentido de que un tratamiento igual puede no ser suficiente para contrarrestar los condicionamientos sociales de origen, por lo cual, el sistema educativo no sólo no constituiría un instrumento para lograr la igualdad, sino que hasta cierto punto constituiría un instrumento para mantener e incluso reforzar las desigualdades sociales existentes. Desde esta perspectiva, algunos llegan a afirmar que las reformas educativas por lograr una mayor igualdad de oportunidades generalmente han

²⁰ C. B. COX y A. E. DYSON (eds.), *Fight for Education: A Black Paper*, The Critical Quarterly Society, London, 1969; C. B. COX y A. E. DYSON (eds.), *Black Paper Two: The Crisis in Education*, The Critical Quarterly Society, London, 1970. Citados por T. HUSEN, *op. cit.*, p. 35.

²¹ T. HUSEN, *op. cit.*, p. 36ss.

beneficiado a las clases altas y medias, pero no a las clases trabajadoras²². La toma de conciencia de esta problemática ha llevado a algunos, como el propio Coleman, a afirmar que «la igualdad de oportunidades ante la educación no significa sólo escuelas iguales para todos, sino también escuelas igualmente eficaces, cuya influencia es capaz de remontar al principio las diferencias entre niños procedentes de categorías sociales distintas»²³.

Se ha abierto así paso, poco a poco, la idea de que una auténtica igualdad de oportunidades debe basarse en el principio de la igualdad compensatoria²⁴. No se trata ya de tratar a todos por igual, sino precisamente de tratar a todos desigualmente, dando más y mejor educación a quienes tienen alguna desventaja inicial, de forma que se puedan garantizar (siempre en la medida de lo posible), resultados similares. La educación pre-escolar se convierte así en el eje principal de todo intento serio de lograr una igualdad de oportunidades, puesto que es en esa edad cuando las diferencias de origen social de los niños, si no son contrarrestadas, condicionarán para toda la vida a los individuos. Así, «no basta con instaurar la igualdad formal de acceso a la educación, sino que además hace falta dar a los niños procedentes de medios sociales diversos más posibilidades de acceder a la inteligencia, y, para conseguirlo, acentuar la igualdad en los establecimientos pre-escolares o en la escuela propiamente dicha»²⁵.

En el caso de España, resulta evidente que, desde este punto de vista, e independientemente de lo ya dicho respecto a la fase de igualdad educativa en que nos encontramos, el sistema de enseñanza general básica obligatoria (y eventualmente gratuita en el futuro), comienza a los seis años. Pero, a esa edad, ya se han producido influencias y condicionamientos familiares y sociales globales que producirán desigualdades difícilmente eliminables en el posterior desarrollo educativo del niño²⁶. Por otra parte, y por si el medio familiar no introdujese suficientes desigualdades de ori-

²² P. BOURDIEU, «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XIX, n. 3, 1967; OCDE, *Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement*, París, 1971.

²³ J. S. COLEMAN, «Equal Schools or Equal Students», *The Public Interest*, n. 4, 1966. Citado por T. HUSEN, *op. cit.*, p. 40.

²⁴ *Ibid.*, p. 41ss.

²⁵ *Ibid.*, p. 42.

²⁶ Sobre el proceso de socialización del niño puede consultarse un trabajo teórico que publiqué hace ya algún tiempo. J. Díez Nicolás, «Juego No-Organi-

gen, resulta que son las familias de clase alta y media las que en mayor proporción envían a sus hijos a centros (generalmente privados y de pago) de educación pre-escolar, mientras que las familias de clase trabajadoras suelen verse obligadas (por imperativos económicos) a esperar a los seis años para enviar a sus hijos a un centro estatal de enseñanza general básica.

Lo anterior parece exigir una decidida acción estatal en favor de la implantación de centros gratuitos de enseñanza pre-escolar (de cuatro a seis años) y guarderías infantiles (de dos a cuatro años) especialmente en las zonas de residencia de las clases trabajadoras, y ello por dos razones principales: 1) porque esos niños requieren una atención «desigual y compensatoria», y 2) porque esas madres tienen más necesidad que otras de poder beneficiarse de la «función de custodia» de la escuela con el fin de poder trabajar fuera del hogar.

La realidad, sin embargo, es que nos encontramos aún muy lejos de una auténtica igualdad de oportunidades ante la educación; y no me refiero sólo a España, sino a la mayor parte de los países desarrollados, aunque es justo reconocer que el esfuerzo realizado en el curso de sólo unas pocas décadas ha sido considerable. Así, el cuadro 5 muestra las diferentes posibilidades teóricas de acceso a la enseñanza superior de las clases superiores e inferiores en distintos países en la última década aproximadamente. Por ejemplo, en Alemania Occidental, en 1961, un individuo procedente de un estrato alto tenía 58 veces más posibilidades de acceder a la enseñanza superior que un individuo procedente de un estrato bajo; en 1970 la diferencia era ya de sólo 12 veces más posibilidades. En España se ha pasado de 52 veces más en 1962 a 29 veces más en 1972.

El cuadro 6 muestra asimismo el origen social de los estudiantes de enseñanza superior en varios países de la OCDE (medido por la categoría socioprofesional del padre), pudiéndose verificar que incluso en 1970, la mayoría de los estudiantes proceden de clases medias y altas²⁷.

zado y Juego Organizado como Etapas en el Proceso de Socialización del Niño», en *Estudios de Ciencia Política y Sociología*, libro-homenaje al profesor Carlos Ollero, Madrid, 1972.

²⁷ Los datos ya comentados para España no diferirían mucho de éstos. Consúltense J. Díez Nicolás, U. Martínez Lázaro y M. J. Porro Minondo, *op. cit.*, cuadro 5.

CUADRO 5

TASAS DE PARIDAD (a) DE LA POSIBILIDAD DE ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR, DE LA CATEGORÍA SOCIOECONÓMICA SUPERIOR Y DE LA INFERIOR, PARA VARIOS PAÍSES Y AÑOS

Países	Años	Índice de paridad
Alemania Occidental	1961	53 a 1
	1964	48 a 1
	1970	12 a 1
Inglaterra y Gales	1961	38 a 1
	1970	5 a 1
Francia	1959	84 a 1
	1964	30 a 1
	1968	28 a 1
Países Bajos	1961	56 a 1
	1964	45 a 1
	1970	26 a 1
Suecia (b)	1960	9 a 1
	1968	5 a 1
Yugoslavia	1960	6 a 1
	1965	4 a 1
	1969	3,5 a 1
España (c)	1962	52 a 1
	1972	29 a 1

NOTAS.—(a) La tasa de paridad viene definida por la expresión $\frac{E_A}{PA_A} : \frac{E_D}{PA_D}$,

siendo E_i el número de estudiantes procedente de un estrato socioeconómico cualquiera y PA la población activa procedente del mismo estrato. En nuestro caso, A representa el estrato socioeconómico más alto y D el más bajo.

(b) La clasificación utilizada no es estrictamente comparable a la de los otros casos, pero puede utilizarse a modo indicativo.

(c) Se incluye en el estrato socioeconómico superior clase alta y media-alta.

FUENTE: OCDE, *Evolution Quantitative de l'Enseignement Post-Secondaire 1960-1970*, ponencia presentada en la Conférence sur les Structures Futures de l'Enseignement Post-Secondaire (París, juin 1973).
Ejemplar mimeografiado, pág. 18.
Para España, estimación propia.

CUADRO 6

ORIGEN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR, EN VARIOS PAÍSES DE LA O.C.D.E., EN 1960-1970

Categorías socioprofesionales del padre

Países	Años	A	B	C	D	E	Otras	Total
Alemania... ..	1961	34,2	29,0	3,6	14,7	5,4	—	100 %
	1970	26,2	35,7	4,2	14,3	12,6	—	
Inglaterra y Gales	1961	61,0	13,0	—	—	26,0	—	—
	1970	46,0	27,0	—	—	27,0	—	
Finlandia... ..	1965	32,1	29,3	—	17,3	19,9	1,4	8,1
	1970	27,3	20,3	—	23,0	21,3	—	
Francia	1960	55,2	34,4	5,8	—	4,6	—	—
	1968	47,0	30,7	6,3	—	11,9	—	
Noruega	1964	33,6	11,1	12,0	—	23,9	—	—
	1969	37,6	11,0	7,5	—	19,5	—	
Países Bajos ...	1961	42,0	—	47,0	—	8,5	—	—
	1970	37,0	—	49,0	—	14,0	—	
Suecia	1950	55,0	39,0	—	—	6,0	—	—
	1960	48,0	39,0	—	—	13,0	—	
	1968	40,0	37,4	—	—	22,6	—	
Yugoslavia	1960	40,1	—	26,5	—	17,5	3,0	9,4
	1969	21,5	28,8	20,2	—	20,5	—	

Notas: (A) Categoría superior (clase alta y media-alta).
 (B) Categoría media (clase media).
 (C) Agricultores independientes.
 (D) Otros trabajadores autónomos.
 (E) Categoría inferior (clase media-baja y baja).

FUENTE: O.C.D.E., *Evolution Quantitative de l'Enseignement Post-Sécondaire* (París, 1973). Ejemplar mimeografiado, pág. 17.

El cuadro 7 refuerza aún más estos argumentos tomando como ejemplos Alemania Occidental y Francia alrededor de 1965.

Una política educativa que se proponga realmente como objetivo el logro de la igualdad de oportunidades ante la educación, no puede ni debe estar desconectada de una política social general, y en este sentido, no puede estar desligada del proceso de desarrollo político, social y económico del país. Cuando hace algunos meses tenía otras responsabilidades en la planificación social, afir-

CUADRO 7

ORIGEN SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE DISTINTOS NIVELES DE ENSEÑANZA, EN ALEMANIA OCCIDENTAL Y FRANCIA, CIRCA 1965

	PAÍSES (CIRCA 1965)			
	Alemania Occidental		Francia	
	A	B	A	B
Primer año (a)	9	38	7	35
Quinto año (a)	13	24	15	25
Bachillerato (b)	35	4	32	10
Universidad (c)	34	5	32	10

- Notas:* (a) Años de Gymnasium en Alemania.
 Años de Lycée en Francia.
 (b) Arbitur y Baccalauréat, respectivamente.
 (c) Sólo primer año en Alemania.
 A. Porcentaje de Alumnos procedentes del estrato socioeconómico alto: Graduados universitarios, Profesionales y Ejecutivos.
 B. Porcentaje de Alumnos procedentes del estrato socioeconómico más bajo: Obreros.

FUENTE: O.C.D.E., *Admission Policies in Post-Secondary Education* (París, 1973). Ejemplar mimeografiado, pág. 9.

mé en varias ocasiones que en mi opinión, el proceso de desarrollo es único, aunque a efectos operativos se pudiese hablar del desarrollo económico, del desarrollo social, del desarrollo cultural, etc., como si fuesen fenómenos separados. La diferencia señalada por muchos entre desarrollo económico y crecimiento económico podría también decirse de las otras esferas de la sociedad, pero en realidad habría que precisar que si el desarrollo económico lo es realmente, y no es un mero crecimiento económico, entonces es pura y simplemente desarrollo, sin ningún calificativo.

Las directrices principales en que debe basarse el desarrollo social (o siendo congruente con lo anterior, las cinco principales directrices sobre aspectos sociales en que debe basarse el desarrollo) serán, en mi opinión, las siguientes: 1) reducción de desigualdades, 2) mejora de la calidad de la vida, 3) incremento de los

servicios colectivos, 4) fomento del cambio y la innovación sociales y 5) incremento de la **participación social**.

La concreción de estos principios en objetivos más concretos por lo que respecta a la educación, podría implicar, entre otras cosas, las siguientes: 1) **Mayores recursos para la creación de puestos de educación pre-escolar (de cuatro a seis años), especialmente en zonas habitadas por familias de status socioeconómico más bajo; reducción de diferencias entre los centros estatales y privados, incrementando los recursos económicos y humanos de los primeros; refuerzo de la política tendente a establecer las mismas exigencias para becarios y no becarios; continuación de la política de dotación y provisión de plazas de profesores numerarios y de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.** 2) **Mejora de la calidad de la enseñanza mediante el esfuerzo de la acción inspectora sobre todo el proceso educativo (centros, planes de estudio, profesorado, alumnos, libros, etc.), que sirva para detectar los problemas y proponer las medidas adecuadas; refuerzo de la acción cultural, y muy especialmente de los programas de educación de adultos y de promoción cultural.** 3) **Ayuda prioritaria a los centros estatales de educación, ciencia y cultura; y estímulo para la coordinación y en su caso integración de esfuerzos estatales encaminados al logro de fines similares, evitando la proliferación de acciones que, por sus escasos medios, apenas tienen eficacia social.** 4) **Revisión periódica de objetivos y especialmente de los medios más adecuados para lograrlos, adaptando las instituciones educativas (contenidos, planes de estudio, sistemas de reclutamiento y adscripción de puestos docentes y discentes, organización de centros, etc.), a las circunstancias imperantes en cada momento, procurando evitar inmovilismos y rigideces innecesarias.** 5) **Incrementar y estimular la mayor y más adecuada participación social posible a través de cauces institucionales en que tengan la debida representación todos los estamentos del sistema educativo, facilitando así la comunicación y por consiguiente la innovación y el cambio en dicho sistema.**

No es el momento de entrar aquí en medidas operativas más concretas, pero pienso que es fácil deducir cuáles serían muchas de ellas, puesto que, por otra parte, gran número de las medidas que se están adoptando en la actualidad se encuentran en línea con lo que aquí se apunta. Recordemos, sin embargo, que lo ante-

rior tendrá tanta mayor eficacia cuanto mayor sea su coherencia con otras medidas de política social en otras esferas, puesto que se producirá un cierto efecto de refuerzo mutuo. Por ello, conviene no olvidar que la educación no tendría ningún efecto sobre la distribución de los «roles» ocupacionales si el nivel de educación formal fuese el mismo para todos (por ejemplo, si nadie hubiese recibido ninguna educación formal o si todo el mundo hubiese obtenido el mismo grado de educación formal), pero esto no debe hacer suponer que, con ello, habrían desaparecido las desigualdades sociales. Habrían desaparecido las desigualdades en educación, pero no las desigualdades sociales, pues otros factores aparte de la educación seguirían, por supuesto, influyendo, incluso con más vigor. Y es que, como ya se ha dicho, «la educación formal tiende a convertirse cada vez más en una condición necesaria, pero no suficiente»²⁸. Por eso, no me cansaré de repetir que la reforma educativa, aunque de gran importancia política y social, no puede ser un sustituto de la reforma social. La reforma social debe incluir una reforma educativa y muchas otras que sean coherentes con ella, pues de otra forma no se alcanzará ni la igualdad ni, especialmente, la equidad.

²⁸ A. SOLARI y otros, «Educación, Ocupación, Desarrollo»; *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XIX, 3, 1967, pág. 437.